



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- MESTRADO PROFISSIONAL -**

MARIA DA CONCEIÇÃO MACEDO DE FREITAS

**LETRAMENTO LITERÁRIO EM PROJETOS DO PRÊMIO
MESTRES DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E PROPOSTA**

CAMPINA GRANDE – PB
2018

MARIA DA CONCEIÇÃO MACEDO DE FREITAS

**LETRAMENTO LITERÁRIO EM PROJETOS DO PRÊMIO
MESTRES DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E PROPOSTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente

Orientador/a: Prof^a Dr^a Kalina Naro Guimarães

CAMPINA GRANDE – PB
2018

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.

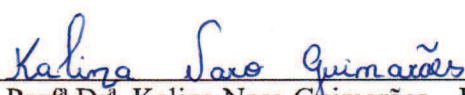
F862I Freitas, Maria da Conceição Macedo de.
Letramento literário em projetos do prêmio mestres da educação [manuscrito] : reflexões e proposta / Maria da Conceição Macedo de Freitas. - 2018.
194 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.
"Orientação : Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães, Departamento de Letras e Artes - CEDUC."
1. Letramento literário. 2. Formação de leitores. 3. Prêmio mestres da educação. 4. Educação básica. I. Título
21. ed. CDD 370.14

MARIA DA CONCEIÇÃO MACEDO DE FREITAS

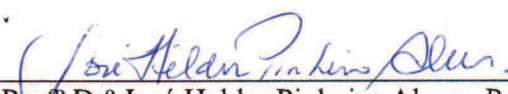
**LETRAMENTO LITERÁRIO EM PROJETOS DO
PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E
PROPOSTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.


Aprovada em 18 / 05 / 2018.



Prof^a Dr^a. Kalina Naro Guimarães – PPGFP/UEPB
Orientadora



Prof^o Dr^o José Helder Pinheiro Alves – Posle/UFCG
Examinador



Prof^o Dr^o Antônio de Pádua Dias da Silva – PPGFP/UEPB
Examinador

À Maria Santíssima, Mãe de Deus e minha, e Àquele gerado em seu ventre.

A Vós, DEDICO!

AGRADECIMENTOS

*O agradecimento é a memória do coração.
Tao-Tse*

Debruçar-me, agora, diante de uma caneta e um papel em branco para manifestar toda a gratidão que sinto neste momento, decerto é uma das mais incríveis experiências da qual poderia gozar. À minha memória, recorrem diversos momentos vividos neste tempo matriculada neste mestrado profissional: encontros, professores, disciplinas, amigos que levarei para sempre em minhas lembranças, contas e dificuldades, três turnos de trabalho e estudo, insônia, lágrimas, insegurança, mas também alegrias, sorrisos e esperanças. Hoje, meu coração todo é agradecimento e pretendo fazê-lo com cuidado e amor!

A Ele, a Deus, ao meu Amor, agradeço por todas as forças que me deu durante todo esse processo árduo de conhecimento. Lembro-me quando, ajoelhada, pedi-Lhe a continuidade de meus estudos e Ele tudo providenciou, como um amabilíssimo Pai. Obrigada, Senhor!

Aos meus pais, Manoel Macedo de Araújo e Rita Oliveira de Freitas Araújo, por todas as preocupações, pelo zelo, pelos telefonemas de cuidado perguntando-me se já havia almoçado e se havia acertado o transporte para voltar. Sem palavras para dizer-lhes o quanto são especiais, resta-me apenas agradecer.

Ao meu esposo, Flaviano Pereira Arruda, que me emprestou seu ombro e colo quando o desespero e a insegurança batiam-me; que sempre me animou e me mostrou quão valioso era meu sonho, quando estava desanimada; que me acompanhou inúmeras vezes, retirando-se de suas obrigações e me colocando em primeiro lugar; que soube compreender todas as noites de estudo, todas as horas vazias, todas as ausências nos fins de semana. Meu lindo, muito obrigada pelo seu amor, carinho e compreensão!

A todos os familiares, em geral, e à memória de minha avó Sebastiana Martins de Freitas, vó Tana, que, mesmo distante fisicamente, permanece viva em minhas lembranças, dando-me o exemplo de fortaleza e determinação. Agradecer também à prima Giseuda Brito, pela estadia em Campina Grande, força e conversas nas madrugadas de terças-feiras, muito obrigada!

Aos meus amigos, Johnne Paulino Barreto, Risolene Joana Alves e Maria Jozelma, representando os demais amigos construídos neste Mestrado Profissional. Meus

agradecimentos pela paciência, pelas explicações, pelas rodas de leituras, pelas gargalhadas, pelos almoços maravilhosos. Meu respeito, meu carinho!

À Dr.^a Kalina Naro Guimarães, não apenas pelas orientações em todo o tempo de mestrado, mas por todo o exemplo que se tornou para mim de mulher, profissional e ser humano. A você, professora, minha profunda admiração!

Aos professores, Dr.^a Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega, Dr.^o José Hélder Pinheiro Alves e Dr.^o Antônio de Pádua Dias da Silva, pelas importantíssimas contribuições para a construção e acabamento deste trabalho acadêmico. Lembro também todos os docentes que contribuíram nesta formação: Dr. Fábio Marques de Souza, Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, Dr. Marcelo Medeiros da Silva, Dr.^a Paula Almeida de Castro, Dr.^a Daniela Gomes de Araújo Nóbrega.

À Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, pelo fornecimento dos dados necessários para análise deste trabalho.

À EEEFM Professora Margarida Remígio Loureiro e à turma de 3^a série do Ensino Médio, pela aceitação e aplicabilidade da pesquisa, sem ressalvas e com total apoio.

Aos meus irmãos da Renovação Carismática Católica Emanuel Deus Conosco, em Emas-Paraíba!

Enfim, a todos os envolvidos direta ou indiretamente com a realização deste sonho! Minha profunda e sincera gratidão!

RESUMO

O letramento literário é um dos caminhos para a escolarização adequada da literatura. Entretanto, a visão historicista, que intenta definir e caracterizar os movimentos literários, e o cânone cristalizado ainda têm forte presença na escola, dificultando a aplicação de metodologias que favoreçam a relação entre o aluno e o texto literário, formando leitores. Este trabalho dissertativo teve a finalidade de analisar os relatórios de execução e refletir sobre as metodologias utilizadas nos projetos que se relacionam ao letramento literário inscritos, em 2015, no Prêmio Mestres da Educação, um programa de valorização do professor promovido pelo Governo do Estado da Paraíba. Além disso, a pesquisa pretendeu propor uma sequência didática cujos procedimentos metodológicos, em intensa relação com os parâmetros do letramento literário, apresentassem uma abordagem para a leitura literária, refletindo, mediante uma experiência didática concreta, sobre a viabilidade da proposta construída. Para a sua realização, este trabalho contou com aporte teórico sobre o letramento literário e a formação do leitor, destacando-se os seguintes estudiosos: Cosson (2014a, 2014b), Silva (2003), Mello (2012), Hidalgo (2014), entre outros. Metodologicamente, além da leitura da base teórica selecionada, colhemos informações e analisamos os projetos constituintes do nosso corpus, bem como construímos e executamos, mediante os resultados observados na etapa anterior e os dados obtidos com a aplicação de um questionário junto aos colaboradores da pesquisa, uma sequência didática, intervindo diretamente na realidade escolar. Por isso, esta pesquisa é bibliográfica, documental, exploratória e aplicada. Ao final do processo, concluímos que a experiência com a literatura na escola pode ser exitosa, quando, nas escolhas literárias, mesclam-se textos canônicos e contemporâneos; e quando o professor investe numa mediação de leitura que aposta na sensibilidade e no senso crítico do aluno, construindo condições para que ele observe, compare e reflita sobre a literatura e o mundo. Esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam significativamente para o meio acadêmico-científico e que a sequência didática sugerida como produto, a partir de adaptações à realidade concreta de cada sala de aula, concorra para o letramento e a formação do leitor literário na escola.

Palavras-chave: Prêmio Mestres da Educação. Letramento literário. Formação de leitores.

ABSTRACT

Literary literacy is one of the pathways to the proper schooling of literature. However, the historical view, which attempts to define and characterize literary movements, and the crystallized canon still have strong presence in the school, that hamper the implementation of methodologies that favor the relationship between the student and the literary text, forming readers. The purpose of this argumentative work was to analyze the execution reports and to ponder the methodologies used in the projects that address the literary literacy enrolled. In 2015, the Masters of Education Award, a teachers appreciation program promoted by the Government of the State of Paraíba. In addition, the research intended to propose a didactic sequence whose methodological procedures, in intense relation to the parameters of literary literacy, presented an approach to literary reading, reflecting on, through a concrete didactic experience, the viability of the proposal built. For its realization, this work counted on a theoretical contribution on the literary literacy and the formation of the reader. Highlighting the following specialists: Cosson (2014a, 2014b), Silva (2003), Mello (2012), Hidalgo (2014), among others. Methodologically in addition to reading of the theoretical base selected, we gathered information and analyzed the constituent projects of our corpus, as well as we built and executed through the results observed in the previous step and the data obtained from the application of a questionnaire with the collaborators of the research, a didactic sequence intervening directly on school reality. Therefore this research is bibliographical, documentary, exploratory and applied. At the end of the process, we conclude that the experience with the literature in the school can be successful, when in the literary choices, they merge with canonical and contemporary texts; and when the teacher invests in a reading mediation that bets on the sensitivity and critical sense of the student, building conditions for him to observe, compare and reflect on literature and the world. We hope that the results of this research contribute significantly to the academic-scientific environment and that the didactic sequence suggested as a product, from adaptations to the concrete reality of each classroom, compete for the literacy and the formation of the literary reader at school.

Key words: Masters of Education Award. Literary literacy. Training of readers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Perfil do leitor e não leitor brasileiro, conforme a idade	20
Gráfico 2	Perfil do leitor e não leitor e o nível de escolaridade.....	21
Gráfico 3	Obras adquiridas em 2015, pelos estudantes, gêneros marcados por, no mínimo, 2 alunos.....	26
Gráfico 4	Relação número de alunos, idade e gênero dos estudantes.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Relação das atividades preferenciais dos entrevistados em seu tempo livre (%)	23
Tabela 2	Livros mencionados como marcantes para os entrevistados.....	24
Tabela 3	Livros que os estudantes mais gostaram de ler.....	84
Tabela 4	Livros preferidos dos participantes da pesquisa.....	91

LISTA DE SIGLAS

INL	Instituto Nacional do Livro
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca Escolar
Proler	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAP	Sistema de Acompanhamento de Pessoal
SEE	Secretaria Estadual de Educação
IDEPB	Índice de Desenvolvimento de Educação da Paraíba
ABRALIC	Associação Brasileira de Literatura Comparada
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: da constatação do problema a tentativas de intervenção.....	18
1.1 O retrato da leitura (sobretudo de literatura) no Brasil: alguns avanços.....	19
1.2 Políticas públicas para a promoção da leitura.....	27
1.3 Letramento literário e a formação do leitor.....	31
2 LETRAMENTO LITERÁRIO EM PROJETOS APROVADOS NO PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO 2015.....	39
2.1 Sobre o Prêmio Mestres da Educação: uma política pública de fomento a práticas inovadoras na Paraíba.....	40
2.2 Definição do corpus.....	43
2.3 Metodologia da pesquisa.....	45
2.4 Projetos em análise: concepções e práticas do letramento literário.....	47
2.4.1 Os diferentes modos de <i>conceber</i> o letramento literário e a formação do leitor: a leitura analítica do referencial teórico dos projetos.....	49
2.4.2 Os diferentes modos de <i>pôr em prática</i> o letramento literário e a formação do leitor: a leitura analítica das ações pedagógicas dos projetos	55
2.4.3 A experiência com o letramento literário sob o olhar dos professores dos projetos: a leitura analítica dos relatórios de execução dos projetos.....	61
2.4.4 A avaliação dos projetos sob o olhar de seus professores: a leitura analítica dos documentos de autoavaliação dos projetos.....	67
2.5 Contextualização e reflexão do problema evidenciado na análise do corpus.....	71
3 CONHECER PARA LETRAR: descrição reflexiva do campo de pesquisa e sujeitos envolvidos.....	78
3.1 O lócus da pesquisa.....	80
3.2 Os sujeitos da pesquisa.....	82
3.2.1 Dados gerais.....	82
3.2.2 Práticas de leitura literária.....	83
3.2.3 Preferências de leitura literária.....	88
3.2.4 Sobre experiências de leitura literária na escola.....	92

4	LETRAMENTO LITERÁRIO EM AÇÃO.....	95
4.1	Proposta de letramento: uma sequência didática para formar leitores de literatura na escola.....	96
4.2	Relato de experiência: dificuldades, êxitos e redirecionamentos na aplicação da sequência didática.....	100
4.2.1	Formando o conceito de amor a partir dos textos literários.....	101
4.2.2	As declarações de amor na literatura: ampliando as expectativas discentes.....	110
4.2.3	Finais felizes para sempre! Até quando?.....	120
4.2.4	Refletindo as faces do casamento: o amor (in)finito.....	125
4.2.5	Os desencontros amorosos: decepção e violência.....	130
4.2.6	Sobre a culminância: da confraternização às contribuições da sequência didática na formação do leitor literário.....	144
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
	REFERÊNCIAS.....	155
	APÊNDICES.....	160
	APÊNDICE A – Sequência didática O amor na literatura.....	161
	APÊNDICE B – Imagens da sequência didática em aplicação	176
	APÊNDICE C – Registro de atividades: construção de metáforas	181
	APÊNDICE D – Requerimento de solicitação de acesso aos projetos do Prêmio Mestres da Educação.....	184
	APÊNDICE E – Questionário para obtenção dos dados acerca dos colaboradores da pesquisa.....	185
	ANEXOS.....	190
	ANEXO A – Termo de autorização institucional para coleta de documentos.....	191
	ANEXO B – Termo de autorização institucional da escola campo de pesquisa.....	192
	ANEXO C – Relatório de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa.....	193

INTRODUÇÃO

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa.

Barthes, 1974, p.19

Desde 2012, quando iniciamos nosso trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Médio, em escola pública estadual, inquietamo-nos com a abordagem e a importância que é dada à literatura nas escolas. A literatura que proporciona ao leitor a reflexão, o diálogo com o mundo, que aproxima o real do fictício, que forma o leitor crítico, conduzindo-o a tempos e a espaços jamais vistos, para que se aproprie daquilo que leu e reinvente uma nova história é aquela que desejamos abordar na escola. Está, em nossas memórias, o depoimento de uma aluna que afirma só encontrar o prazer literário em leituras que faz fora da escola, pois aquelas realizadas na sala de aula não são “interessantes” e acabam tornando-se “chatas”. Essa avaliação negativa sobre a leitura literária talvez se deva, entre outros aspectos, à abordagem historicista da literatura e à predominância do cânone, em grande parte das aulas.

Esse relato é o retrato do que pensam muitos estudantes que não veem a principal função da literatura na escola ser cumprida: formar leitores crítico-reflexivos, que escolham suas leituras, apreciem a arte literária, reconheçam, nelas, as suas marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade e aceitem a ficcionalidade proposta, situando este texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2001).

A necessidade de promover a escolarização adequada da literatura (SOARES, 2003), que fomente este leitor literário, tem encaminhado os estudiosos da área a formularem novas metodologias que propiciem a íntima relação entre leitor e texto literário. Nesse contexto, o letramento literário desponta como um processo construtivo e gradual que oportuniza a leitura literária e a formação do leitor crítico-reflexivo (COSSON, 2014a, 2014b; SILVA, SILVEIRA, 2013; MELLO, HIDALGO, 2014).

O letramento literário é, portanto, uma proposta para o ensino de literatura no processo escolar de aprendizagem. A partir da valorização de experiências de leitura literária e (re)construção da identidade do leitor, associadas à ressignificação do texto literário e do jovem leitor, o letramento literário configura-se como uma alternativa adequada na construção de aulas que propiciem a formação do leitor literário. Nessa esteira, surge o interesse quanto ao letramento literário disposto em projetos pedagógicos que propiciem metodologias

variadas e dinâmicas para facilitarem o contato e a interação dos alunos com as obras literárias.

Além da reflexão teórico-metodológica, a reorientação do ensino da literatura pode ser fomentada por políticas públicas, seja a partir da publicação de documentos parametrizadores (PCN, PCNEM, OCEM, entre outros), seja mediante incentivo a projetos de ensino criativos que reforcem o aluno como leitor. Nesse contexto, o governo estadual da Paraíba instituiu uma política pública de premiação aos professores que desenvolvam ações pedagógicas para a aprendizagem dos estudantes, por meio de projetos escolares em que sejam comprovados os resultados positivos dessas ações. Trata-se do Prêmio Mestres da Educação, implantado em 2012 (PARAÍBA, 2016).

O programa é uma iniciativa para o incentivo às práticas pedagógicas inovadoras que visem o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes. Do ponto de vista da disciplina língua portuguesa, observamos que o prêmio valoriza as ações que desenvolvam as competências e as habilidades dos adolescentes no que concerne à apropriação das linguagens em seu uso social. Nesse contexto, as práticas que valorizam e proporcionam o letramento literário também são contempladas nesta política pública estadual.

Diante disso, tivemos o interesse de averiguar os projetos premiados neste programa, em 2015, que propuseram intervenções associadas ao letramento literário, mesmo que este, em alguns casos, não estivesse relacionado diretamente como fundamento teórico da proposta didática apresentada. Analisamos, portanto, seis projetos inscritos no Prêmio Mestres da Educação, 2015, que atenderam, no título, aos termos “letramento literário”, “formação de leitores literários” e “literatura”.

A hipótese levantada foi de que os projetos premiados pelo programa Mestres da Educação em 2015 que constituíram o nosso corpus pretenderam realizar um trabalho com a leitura literária para a formação do leitor e consideraram, para o alcance dos objetivos propostos, algumas abordagens literárias que contribuíssem ou não para o letramento literário. Desse modo, para sustentação dessa hipótese, consideramos ainda a relação entre o objetivo de formar leitores literários e a consistência teórica de cada projeto, bem como as ações metodológicas empregadas para os fins propostos.

Nessa etapa, o objetivo foi analisar as atividades e os relatórios de execução destes projetos, com o fim de refletir sobre as concepções e os procedimentos postos em ação, articulando-os aos parâmetros do letramento na formação do leitor literário. As metodologias foram analisadas por meio dos relatórios de execução de cada projeto, conforme o aporte teórico desta pesquisa, a saber, os conceitos de letramento literário (COSSON, 2014; SILVA,

SILVEIRA, 2013), leitura literária e a adequada escolarização da literatura (HIDALGO, MELO, 2014; CEREJA, 2005), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no que tangem ao ensino de literatura (BRASIL, 2002, 2006).

Os resultados obtidos com a análise dos projetos (metodologia, fundamentação teórica, relato de experiência e documento de autoavaliação do professor) apontaram experiências exitosas de encontro entre aluno e textos literários, mas também alguns equívocos quanto à abordagem da literatura na escola. Em vista disso, consideramos pertinente formular uma contribuição para a leitura literária em contexto escolar, que não reproduza práticas que reforcem *o ensino tradicional da literatura*¹, por meio da ênfase isolada, única e absoluta nas esferas textuais e históricas que compõem a obra, como evidenciamos em alguns projetos analisados, ainda que não fosse a intenção dos professores responsáveis pelas ações. Dessa maneira, foi desenvolvido e aplicado o nosso produto: uma sequência didática que respondesse ao letramento literário e à formação do leitor literário.

Nesta segunda etapa de nosso trabalho, destacamos que a sequência didática foi pensada como uma alternativa pedagógica inspirada no letramento literário, que destacou as experiências positivas dos projetos analisados e buscou não repetir as ações que, de alguma forma, não colaboraram para a formação do leitor literário.

Para a construção desta sequência, também foi fundamental a aplicação de um questionário junto aos estudantes, cujo objetivo foi traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa no que concerne a sua prática de leitura literária dentro e fora da escola. Corroboramos a importância desse questionário para a construção da proposta didática, considerando a necessidade de a atuação docente atender ao *horizonte de expectativas*² dos estudantes (preferências e práticas de leitura, temas habituais entre os colaboradores da pesquisa,

¹ Adotamos, neste trabalho, a visão de Candido (2011) e Cosson (2014), que ratificam a importância do estudo das dimensões sociológicas, históricas, políticas e formais como eventos *internos* à leitura literária, na medida em que essas esferas participam da construção estética da obra. Assim sendo, distante da visão explicitada, entendemos o ensino tradicional de literatura como a centralidade nos estudos históricos, sociais, linguísticos e gramaticais que, realizados de maneira isolada e absoluta, inibem a leitura efetiva do texto literário como um acontecimento pessoal e único.

² O termo usado originou-se a partir da abordagem teórico-crítica Estética da Recepção. Nesta, o leitor é tão importante quanto o autor e a obra na construção dos sentidos, contrariando, nesse viés, as correntes teóricas marxista e formalista que se preocupam acentuadamente com o papel do texto literário no reflexo dos fenômenos sociais e na concepção da obra literária como um todo autônomo, independente de dados históricos ou biográficos do autor. O horizonte de expectativas, na abordagem da Estética da Recepção, trata-se do sistema de referências que produz um conhecimento antecipado do gênero, da forma e da temática dos textos já lidos que o leitor possui. Diz respeito, portanto, às expectativas que o leitor nutre em relação à obra (JAUSS, 1994).

principais atividades para pós-leitura, gêneros literários mais lidos pelos estudantes), para expandi-lo com o desenvolvimento do trabalho com o texto literário.

A sequência didática, nomeada *O amor na literatura*, foi desenvolvida em cinco tópicos, a saber, (1) *O que é amor?*, (2) *As declarações de amor mais lindas na literatura*, (3) *Os finais “felizes para sempre” nos contos tradicionais e modernos*, (4) *O casamento como ápice do amor ou fim do sentimento* e (5) *Os desencontros amorosos na literatura*. Nesta construção, diversos textos literários e práticas interativas foram pensadas para atender ao letramento literário durante as 18 aulas de execução e a aula de culminância extraclasse.

Para a aplicação da sequência didática, foi escolhido como local da pesquisa a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Margarida Remígio Loureiro, situada na cidade de Emas, Paraíba. A instituição oferece Ensino Fundamental e Médio, na modalidade regular, e possui 210 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos devidamente matriculados na 3ª série do Ensino Médio da Educação Básica na modalidade regular 2017, da referida escola, com idade variando entre 16 e 19 anos, procedentes de famílias de classe C, conforme os Critérios de Classificação Econômica Brasil (CCEB)³.

Apresentamos, portanto, a relevância desta pesquisa, já que se faz mister elucidar o seu ineditismo, uma vez que se refere a uma política pública promovida, há poucos anos, pelo governo estadual da Paraíba para incentivar os projetos nas escolas e, até o momento, não foram encontrados outros trabalhos científicos ou de qualquer natureza sobre o tema. Esta pesquisa se torna importante também pelo fato de seu objeto de estudo ser um programa local do estado paraibano, configurando-se numa oportunidade de estudo e reflexão das políticas públicas e práticas docentes da realidade do professor pesquisador que, a partir dos estudos acadêmicos no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), busca intervir na realidade educacional, contribuindo no processo de ensino aprendizagem, por meio do produto didático proposto por este mestrado profissional. Além disso, é fundamental situar o resultado dessa pesquisa para o desenvolvimento do letramento literário nas escolas, por

³ Este dado é amparado pela pesquisa monográfica *Níveis de atividade física de estudantes da rede estadual de ensino em Emas-PB*, do bacharel em Educação Física, Flaviano Pereira Arruda, realizada em 2015 com os estudantes do Ensino Médio da EEEFM Professora Margarida Remígio Loureiro. A pesquisa usou o questionário sociodemográfico, como um mapeamento descritivo dos participantes da pesquisa, considerando os bens (móveis e eletrodomésticos) e automóveis que os estudantes e familiares possuíam em casa, o nível de escolaridade de seus pais e a renda familiar de sua família. Para a análise dos dados, a pesquisa em questão usou o Sistema de pontos e Cortes de critério, segundo o CCEB, disponível em <http://www.abep.org/Servicos/Download.aspx?id=07>.

meio de atividades pedagógicas que propiciem o cumprimento da função da literatura na matriz curricular: a formação do leitor literário.

Para melhor apresentar o estudo realizado, esta dissertação foi dividida em quatro capítulos: (1) Formação do leitor literário: da constatação do problema a tentativas de intervenção; (2) Letramento literário em projetos aprovados no Prêmio Mestres Da Educação 2015; (3) Conhecer para letrar: descrição reflexiva do campo de pesquisa e sujeitos envolvidos; (4) Letramento literário em ação, uma sequência didática para formar leitores de literatura na escola.

No primeiro capítulo, apresentamos alguns estudos sobre a realidade de não-leitores no Brasil e da relação desta realidade com a formação de leitores literários na escola. Também discutimos o letramento literário como uma alternativa para a literatura escolarizada adequadamente na formação do leitor literário.

O segundo e o terceiro capítulos relatam pesquisas documentais. Naquele, analisamos os projetos inscritos no Prêmio Mestres da Educação 2015, que almejam o letramento literário, apontando as diferenças e semelhanças das práticas docentes e a contextualização e reflexão dos problemas evidenciados nestes projetos.

Quanto ao terceiro capítulo, procuramos fazer um mapeamento do campo de aplicação e dos sujeitos envolvidos, para conhecer o *locus* da pesquisa. Mediante a leitura do Projeto Político Pedagógico e de aplicação de questionário, coletamos dados sobre os colaboradores da pesquisa no que se referem a seus dados gerais, práticas, referências e experiências de leitura literária dentro e fora da escola.

A propositura do quarto capítulo é apresentar a sequência didática construída como proposta de letramento, além do relato de experiência das dificuldades, êxitos e redirecionamentos da aplicação da sequência didática.

Portanto, dizemos que esta dissertação se apresenta não só como um requisito para a aprovação neste curso de mestrado, mas também como um trabalho sobre mais uma alternativa em busca da adequada escolarização da literatura na Educação Básica oferecida em escolas públicas, o que aponta a possibilidade da formação do leitor crítico-reflexivo a partir do letramento literário.

1 FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: da constatação do problema a tentativas de intervenção

[...] é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada compreensível, discutível, próxima.

(Maria Amélia Dalvi, 2013, p.81)

A 4ª Edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em 2016, revelou que o número de leitores literários diminuiu gradativamente no país, e a escola, como um dos principais espaços para a circulação da literatura, por meio de uma adequada mediação da leitura literária, pode estimular o interesse dos alunos sobre as obras e cumprir sua função na formação de leitores literários.

Como perspectiva e abordagem de ensino, o letramento literário é uma proposta teórico-metodológica necessária e eficiente para a formação do leitor de literatura. Neste capítulo, empenhamo-nos em concretizar o teórico desta pesquisa, privilegiando o letramento literário, e levantamos dados sobre a leitura e a leitura literária na educação básica.

Sobre este último aspecto, o tópico *O retrato da leitura (sobretudo de literatura) no Brasil: alguns avanços* discute, em síntese, a frequência de leitura dos jovens, que, provavelmente, estejam na educação básica, dado importante para compreendermos a formação do leitor literário dentro e fora da escola. Face à constatação de que, apesar dos avanços, ainda é preciso estimular a aprendizagem da leitura, algumas ações de cunho socioeducacional foram construídas para estimular e fortalecer as práticas de leitura na escola. Esta discussão ocorre no tópico *Políticas públicas para a promoção da leitura*.

No tópico *Letramento literário: a literatura na formação do leitor*, apresentamos, brevemente, os principais e recorrentes problemas no tocante ao ensino tradicional de literatura e seus efeitos na formação do leitor literário na escola. Ainda discutimos alguns estudos sobre o letramento (ZAPPONE, 2008a; SOARES, 2003) e o letramento literário (COSSON, 2014), e apresentamos as sequências básica e expandida, desenvolvidas pelo pesquisador Rildo Cosson, como estratégias metodológicas promissoras, em diálogo com a leitura subjetiva (ROUXEL, 2013; JOUVE, 2013) e o método recepional (BORDINI, AGUIAR, 1988; JAUSS, 1994).

Reafirmamos a importância dessa etapa da dissertação, para embasarmos a análise dos dados coletados. Discutir teoricamente os problemas referentes à leitura no Brasil e o processo de letramento literário como uma alternativa para a formação de leitores literários foi imprescindível para o desenvolvimento deste trabalho acadêmico.

1.1 O retrato da leitura (sobretudo de literatura) no Brasil: alguns avanços

É inquestionável a importância da leitura como principal via de acesso ao conhecimento, à cultura, ao desenvolvimento de habilidades e competências, além de ser um fator basilar na formação plena do leitor e do ser humano. Entretanto, paralelamente à importância da leitura, é preciso discutirmos o índice de leitores no Brasil, refletindo sobre esses dados e seu reflexo na escola e na leitura literária.

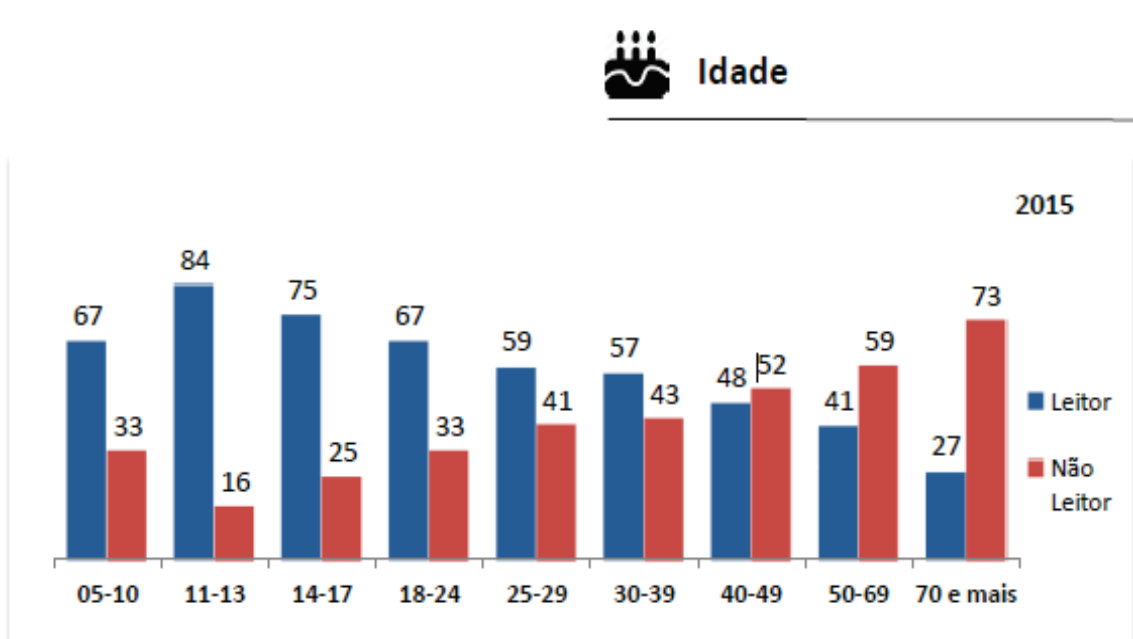
A 4ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro e executada pelo IBOPE Inteligência, objetivou conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro pela população brasileira. De caráter quantitativo e com abrangência nacional, a pesquisa teve como amostra 5012 entrevistados, entre a faixa etária de 5 a 70 anos, alfabetizada ou não, ouvidos em seus domicílios com a utilização de um questionário elaborado para atender aos objetivos dessa pesquisa, entre os dias 23 de novembro a 14 de dezembro de 2015. Chamou-nos a atenção o perfil do leitor brasileiro⁴ apontado na pesquisa.

Segundo os resultados, notamos que as mulheres leem mais que os homens⁵ e que há uma gradação regressiva de leitores com relação à idade a partir da fase adulta, conforme observamos no gráfico seguinte:

⁴ A pesquisa definiu por leitor o entrevistado que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos três meses anteriores à pesquisa. Esta definição de leitor se mantém desde a edição de 2007.

⁵ Quanto ao gênero, a amostra se constituiu de 52% do gênero feminino e 48%, do masculino. 59% das mulheres entrevistadas são leitoras, de acordo com a definição pré-definida pela pesquisa, enquanto que 41% não as são. Com os homens, o dado é semelhante: 52% foram considerados leitores, enquanto 48% não foram assim declarados.

Gráfico 1. Perfil do leitor e não leitor brasileiro, conforme a idade.

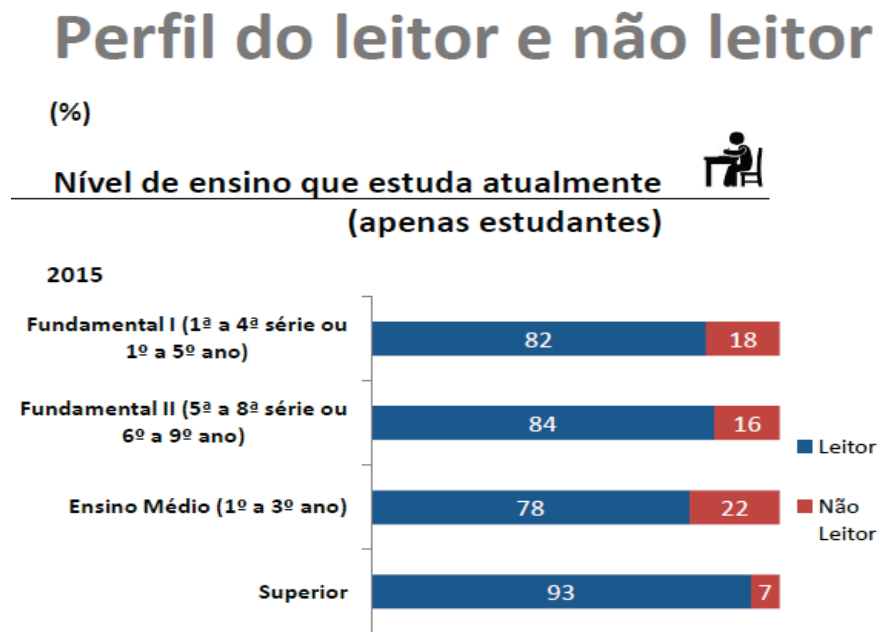


Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4ª Edição, 2016

A leitura do gráfico 1 nos permite perceber que o maior número de leitores se encontra nas primeiras fases da vida humana (infância, adolescência, juventude), justamente nas faixas-etárias referentes à formação escolar básica do jovem, mas que, mesmo na fase adulta e fora da Educação Básica, o brasileiro permanece leitor, conforme os dados referentes à faixa etária 25 a 49 anos. O maior índice de não leitores, ainda conforme o gráfico, está na fase pós-adulta, a partir dos 50 anos, com dado mais acentuado de não leitores a partir dos 70 anos.

Sendo assim, é possível acentuarmos a importância da escola no processo de formação de leitor para a vida, já que, conforme a pesquisa, mesmo fora da instituição escolar, o entrevistado continua lendo, o que corrobora, mais uma vez, a necessidade da leitura para a vida humana. Por isso, faz-se mister conhecer o perfil do leitor e o seu nível de escolaridade, conforme gráfico seguinte.

Gráfico 2. Perfil do leitor e não leitor e o nível de escolaridade



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4ª Edição, 2016

Podemos inferir, a partir do gráfico 2, que a necessidade de conhecimentos ao longo da Educação Básica permite o desenvolvimento do estudante enquanto leitor e que os conhecimentos específicos para atuação profissional ou exigência acadêmica *solicitam*, do futuro profissional, ainda em formação, uma acentuada base de leitura, o que explica os 93% de leitores no Ensino Superior, conforme o gráfico. No Ensino Médio, o número de leitores permanece alto, devido à preparação dos estudantes para os exames vestibulares e testes de admissão e inserção no Ensino Superior, exigindo, dessa forma, dos matriculados nesta fase da Educação Básica, um considerável volume de leitura técnica e conteudista.

Sobre a leitura literária, a pesquisa revelou que os brasileiros que “gostam muito” de ler obras literárias são as crianças menores, enquanto que adolescentes e adultos disseram “gostar um pouco” de ler, o que confirma a mudança importante na relação com a leitura literária a partir do ingresso do aluno no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, já que é possível notar que, nos anos iniciais da educação básica, a literatura é tomada nas escolas com maior abertura do ponto de vista das escolhas literárias e sem a necessidade curricular do estudo *sobre* a literatura (BRASIL, 2006), favorecendo, desta forma, a experiência de leitura. Este dado também pode ser justificado pelo fato de que, na infância, as atividades e obrigações não são tão frequentes e rígidas, acarretando um maior tempo para a leitura-fruição, se compararmos ao universo do adolescente, preenchido por diversas tarefas (responsabilidades como trabalho, estudo, tarefas escolares e leituras técnicas diversas) e

demandas da vida pessoal, social e familiar, (redes sociais, games online, relacionamentos amorosos, entre outros). Além disso, o contato com a literatura na educação infantil e no nível fundamental tende a ser mais contextualizado e com maior investimento na interação pessoal com o texto, o que, provavelmente, conduz a experiências de leitura mais significativas do que algumas registradas no ensino médio, espaço ainda marcado por certo pragmatismo no trabalho com a leitura.

No que concerne à relação leitor e classe social, observamos que o maior percentual de leitores estava nas classes sociais A, B e C, enquanto que o maior número de não leitores estava nas classes D e E. Ainda com base nos dados da pesquisa, podemos perceber que o maior índice de consumo e aquisição de livros físicos está associado às classes com maior poder aquisitivo da sociedade, o que ratifica a relação entre prática da leitura e acessibilidade ao livro⁶. Quanto aos hábitos de leitura, observamos que os livros religiosos são os tipos mais consumidos, independentemente de os leitores serem estudantes ou não e que, entre os escolarizados, há maior variação de leituras. Estes dados revelam a interferência econômico-social na formação de leitores, já que os escolarizados e de classes sociais mais altas são apontados, pela pesquisa, como os brasileiros que mais leem e variam suas leituras.


É importante também percebermos a média de livros lidos por pessoa durante um ano. Segundo a pesquisa, um brasileiro lê, em média, 4,96 livros por ano, sendo que 2,43 é a média de livros lidos por inteiro e 2,53, de leitura de algumas partes dos livros. A pesquisa aponta, portanto, que o brasileiro aumentou sua média de leitura de livros por ano, se observarmos a edição anterior da pesquisa, realizada em 2011 (4,0 a média de livros lidos por habitante/ano, sendo 2,1 a média daqueles lidos por inteiro e 2,0 a dos livros lidos fragmentariamente). Todavia consideramos esse número ainda baixo para o país e registramos que a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil conceitua o leitor a partir de critério bastante flexível, já que as leituras necessárias para essa definição são, ao nosso ver, mínimas.

De acordo com os entrevistados, o maior fator que prejudica a leitura é a falta de tempo, embora, ao serem questionados sobre seus hábitos em tempo livre, os entrevistados não tenham apontado a leitura como uma preferência. Observemos na tabela seguinte.

⁶ Segundo a pesquisa apontada, dos entrevistados da Classe A, 63% disseram ter comprado livros nos 3 últimos meses anteriores à pesquisa, enquanto que 37% não havia adquirido livro no mesmo espaço de tempo. O índice de consumidores de livros reduziu à proporção da regressão na categorização financeira das classes sociais: na Classe B, menos da metade dos entrevistados, 40%, comprou livros no tempo solicitado, em contraponto aos 60% que não compraram; na classe C, 24% adquiriram o livro e 76% não o fizeram; nas classes D e E, apenas 13% compraram ao menos um livro durante os 3 últimos meses anteriores à pesquisa, em oposição aos 87% que não compraram ou adquiriram um livro em 3 meses. São números demasiadamente consideráveis para a compreensão e a relação do poder aquisitivo de um leitor e a sua prática de leitura.

Tabela 1. Relação das atividades preferenciais dos entrevistados em seu tempo livre (%)

(%)	2007	2011	2015
Assiste televisão	77	85	73 ↓
Escuta música ou rádio	54	52	60 ↑
Usa a Internet	18	24	47 ↑
Reúne-se com amigos ou família ou sai com amigos	-	-	45
Assiste vídeos ou filmes em casa	29	38	44
Usa WhatsApp	-	-	43
Escreve	21	18	40 ↑
Usa Facebook, Twitter ou Instagram	-	18	35 ↑
Lê jornais, revistas ou notícias	36	28	24
Lê livros em papel ou livros digitais	-	-	24
Pratica esportes	24	23	24
Passeia em parques e praças	19	19	23
Desenha, pinta, faz artesanato ou trabalhos manuais	-	-	15
Vai a bares, restaurantes ou shows	15	18	14
Joga games ou videogames	10	13	12
Vai ao cinema, teatro, concertos, museus ou exposições	9	10	6
Descansa	50	51	-
Faz compras	24	23	-
Viaja (campo/ praia/ cidade)	18	15	-
Faz artesanato e trabalhos manuais	12	6	-
Desenha, pinta	-	10	-
Não faz nada, descansa ou dorme	-	-	19
MÉDIA DE ATIVIDADES POR ENTREVISTADO	-	-	5,5

 INSTITUTO Base: Amostra: 2015 (5012) / 2007 (5012) / 2011 (5012)

Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4ª Edição, 2016

Notamos, pela tabela, que ao longo dos anos surgiram atividades que se tornaram as preferidas dos brasileiros, como o uso da internet e outras ações no computador ou telefone celular. O mundo digital é uma realidade da sociedade contemporânea, o que nos permite perceber as diversas transformações pelas quais a sociedade passa, e a escola, atendendo às expectativas da contemporaneidade, não pode desconsiderar os novos meios de comunicação e tecnologias. Assim, quando possível, surge a necessidade de incluir, na sala de aula, as prioridades dos estudantes, de maneira a favorecer a formação do leitor, a fim de que as ferramentas digitais preferidas pelas pessoas, conforme a pesquisa apontou, sejam utilizadas para o letramento literário.

Ainda sobre leitura, os entrevistados foram questionados acerca dos livros que marcaram suas vidas. A seguir, apresentamos a tabela com os títulos mencionados e apontamos que, apesar de existir uma variedade considerável de obras, os textos do cânone literário, salvo algumas exceções, não estão entre os preferidos dos brasileiros.

Tabela 2. Livros mencionados como marcantes para os entrevistados

Os mais citados	2007	2011	2015
	Classificação		Números absolutos
Bíblia	1°	1°	482
A Culpa é das Estrelas	-	-	56
A Cabana	-	2°	44
O Pequeno Príncipe	5°	5°	41
Cinquenta Tons de Cinza	-	-	32
Diário de um banana	-	-	30
Turma da Mônica	-	-	26
Violetas na Janela	9º	9º	25
O Sítio do Pica-pau Amarelo	2°	4°	23
Crepúsculo	-	7°	19
Ágape	-	3°	18
Dom Casmurro	7°	6°	15
O Alquimista	10º	16º	14
Harry Potter	4°	8°	14
Meu pé de laranja lima	-	-	14
Casamento Blindado	-	-	13
Vidas Secas	-	22º	13

Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4ª Edição, 2016

Algumas informações apresentadas na tabela 2 são importantes para discussão. A *Bíblia*, desde 2007, é o livro mais citado como marcante na pesquisa. Em 2015, apesar de a liderança do livro sagrado (para os cristãos, a *Bíblia*) permanecer, outros títulos foram citados como obras religiosas (*Ágape*), livros de autoajuda (*Casamento Blindado*), textos ficcionais (*A Culpa é das Estrelas*, *A Cabana*, *Cinquenta Tons de Cinza*, *Diário de um banana*, *Crepúsculo*, *Harry Potter*, *Meu pé de laranja lima*, *O Pequeno Príncipe*), e textos ficcionais canônicos⁷ (*O Sítio do Pica-pau Amarelo*, *Dom Casmurro*, *Vidas Secas*). Com os dados, notamos que os livros canônicos, aqueles valorizados esteticamente e artisticamente pela crítica, apesar de presentes, são comparativamente menos lembrados como os mais marcantes pelos leitores, o que pode ser explicado pela dificuldade do acesso às obras e pelas poucas experiências literárias prazerosas com o cânone que o brasileiro vivencia ao longo de sua vida na escola e fora dela.

⁷ Toda classificação é parcial, e, muitas vezes, acarreta mais problemas do que soluções. Entretanto, como sentimos a necessidade de organizar esses títulos a partir de certos critérios, falíveis certamente, optamos por estabelecer essas distinções, para marcar a pouca presença dos livros considerados canônicos na lista dos mais lidos.

Diversas são as pesquisas que apontam a realidade de não leitores literários na educação básica. Gabriela Rodella de Oliveira (2013), em sua tese, *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*, buscou descrever, analisar e interpretar as práticas de leitura literária de adolescentes que frequentam a escola, em quatro instituições educacionais da região metropolitana da cidade de São Paulo, no segundo semestre de 2011, por meio de questionários respondidos por 289 alunos e entrevistas realizadas com 63 estudantes. Os dados analisados apontaram resultados bastante proveitosos para uma discussão sobre o ensino de literatura e a leitura literária na escola.

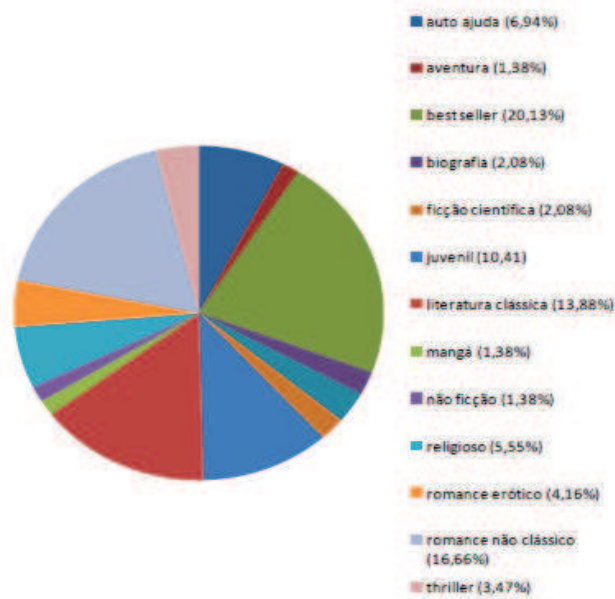
A pesquisadora confirmou a prática de leitura entre os pesquisados, embora o que é lido não componha o currículo escolar: os estudantes, independentemente de sua classe social, recebem forte influência dos *best-sellers*⁸ em seu repertório de leituras, que, por sua vez, são desconsiderados pela escola. Dessa forma, a leitura canônica exigida pela escola diverge da preferência da maioria dos estudantes, que se encontram em certo conflito nas escolhas de leitura (as obras canônicas esperadas pela escola ou os livros ficcionais que, costumeiramente, são comprados e emprestados pelos próprios estudantes, bem como discutidos em rodas de debate por eles?). Assim, como consequência da pouca consideração do gosto e escolha literária dos estudantes na matriz curricular, emerge a leitura obrigatória no contexto educacional.

O ensaio *O ensino da literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas*⁹, de Antonio de Pádua Dias da Silva (2016), apresenta resultados semelhantes: a amostra discente constituída de 96 estudantes, de duas escolas estaduais da cidade de Campina Grande, Paraíba, ratificou a tese do professor: a crise não está na leitura e sim na leitura literária. Os dados estão apresentados no gráfico seguinte.

⁸ Conhecidos pela linguagem simples e pelo enredo atraente, cuja criação segue a fórmula do mercado a fim de atrair o leitor, os *best-sellers* são obras conhecidas como literatura de massa, que apresentam alto número de venda de exemplares entre a população (ARAÚJO, 2014). Segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estes livros “não são suficientes para lançar o jovem no âmbito mais complexo da leitura literária, pois nesses casos a experiência ainda se mantém restrita a obras consagradas pela mídia” (BRASIL, 2006, p. 69), limitando a leitura dos estudantes ao consumo rápido e pouco reflexivo da literatura.

⁹ Silva (2016) entende por *escritas* o modo de abordagem do texto em sala de aula, como um termo adequado para compreender os textos que exprimem ideias ou sentimentos humanos, com os quais a cultura letrada se encontra cotidianamente, mas que não são idealizados na língua ou forma literárias. Assim, as escritas funcionam como sinais, não considerados pela literatura, como vocais (*rap*, performances, trovas, cordel, repente, coco), plástica (partitura, fotografia, pictografia, desenhos, *tatoos*, grafite), imagética (cinema, televisão, vídeo, HQ, Mangás, ilustração), sonora (viola, rádio, música atonal, ruídos, instrumental), gestual (Libras), alfabética (escrita fonética, inscrições de banheiros públicos), tátil (Braille), visual (poemas como “Apartheid”, “Bibelô”, performática). (SILVA, 2016, p. 58)

Gráfico 3. Obras adquiridas em 2015, pelos estudantes, gêneros marcados por, no mínimo, 2 alunos



Fonte: Pesquisa *O ensino da literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas*, 2016

Os dados do gráfico 3 corroboram o que já foi dito anteriormente: os jovens leem, porém, predominantemente não são as leituras canônicas solicitadas na escola. Silva (2016) explica a rejeição dos jovens pela leitura literária a partir da teoria e de sua própria experiência de vida: os jovens não se identificam com o “conceito de Literatura limitado, excludente, preconceituoso, classe média” (SILVA, 2016, p.151), por isso preferem se *apropriar* de leituras “plurais, diversas, que caminham em universos paralelos sem a mínima discriminação, intolerância e preconceito” (SILVA, 2016, p. 140). Os estudantes da Educação Básica resistem ao modelo literário canônico, complexo, profundo do ponto de vista da linguagem porque encontram nas *escritas* a liberdade necessária para lerem, por prazer, autores, obras, temas, construindo a si mesmos por meio das discussões de seus amores, superações, cidadania, desejos, sonhos, fantasias, e outras questões próprias do cotidiano juvenil, levantadas por Silva em seu trabalho.

Por fim, tanto Silva (2016) como Rodella (2013) leem a situação de leitura literária no país como um problema de ordem nacional e, de acordo com a finalidade de cada pesquisa, sugerem alternativas que podem surtir efeitos na educação literária. O autor defende o diálogo entre a Literatura e as *escritas*, a fim de que as aulas de literatura sejam mais democráticas, plurais, múltiplas, na negociação dos textos selecionados para as aulas, para construção de um ecletismo literário (SILVA, 2016). Já a autora discute e defende a interferência da escola na

formação de leitores literários, afirmando que a educação literária só será possível, com o envolvimento dos agentes da educação, para que, autonomamente, os jovens possam encontrar nos textos literários um espaço de aprendizagem, prazer, formação artística, a partir da apropriação da literatura.

Apesar de todos os problemas, a escola pode ser um bom espaço para que as experiências literárias, na promoção do leitor literário, aconteçam. Abrir o leque de leituras, contemplando obras fora do universo do cânone, é um ponto de partida indispensável na formação de leitores literários, contudo consideramos a mediação do professor, entendida como todo o conjunto de estratégias acionadas para favorecer o encontro do leitor com o texto, o fator predominante na construção de condições de produção de leituras significativas na escola. Sendo assim, como veremos no decorrer de nossa pesquisa, apostamos na mediação planejada e afetiva das obras, incluindo as canônicas, como um meio de propiciar aos alunos boas experiências com a literatura.

Diante disto, há outra questão fundamental: a necessidade de realizar um trabalho com o texto literário prestigiado (e que, segundo a crítica, de maior representatividade artística), favorecendo aos leitores novas experiências literárias, ao mesmo tempo em que também se valoriza o repertório de leituras destes estudantes, proporcionando condições para que eles, relacionem, com equilíbrio, suas experiências de leitura àquelas as quais eles se submetem na escola. Defendemos, nesta esteira, o diálogo entre as diversas culturas e leituras de textos e consideramos válidas todas as alternativas que impulsionem e favoreçam a leitura literária para a formação do leitor, este em posição de protagonista no processo de leitura na escola.

1.2 Políticas públicas para a promoção da leitura

As discussões sobre o processo de formação do leitor transitam no meio acadêmico e educacional durante anos. Certamente, trata-se de um processo necessário para a construção de um país mais independente e autônomo. Por isso, refletir sobre políticas públicas educacionais, mais efetivamente de promoção à leitura, é essencial para a educação de qualidade idealizada por todos os agentes que se interessam pela formação de cidadãos-leitores.

Ao tomarmos a política pública como “uma articulação coerente de medidas para transformar uma situação” (ROSA, ODDONE, 2006, p. 185; BRAGANÇA, 2009), ratificamos que se trata de ações construídas com o interesse particular de amenizar um

problema que atinge as esferas política, social, econômica, cultural e educacional da sociedade.

Dessa forma, uma política pública de leitura nacional

[...] é uma ação do Estado, isto é, uma ação mobilizadora e articuladora de experiências governamentais (em todos os níveis: federal, estadual e municipal) e privadas que estabeleça prioridades, disponibilize recursos orçamentários, linhas de crédito e demais fontes de financiamento, e invista em programas coordenados capazes de multiplicar seus efeitos, a fim de possibilitar os benefícios dessas ações a toda população (PSZCZOL, 2008, p. 13-14).

Sendo assim, neste espaço, buscamos conhecer algumas políticas públicas brasileiras que, sensíveis aos problemas e limites na promoção da leitura, contribuíram e contribuem para a formação de leitores eficientes e críticos.

Considerado uma das primeiras políticas públicas brasileiras interessada na promoção da leitura no país, na década de 1930, foi criado, pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, o Instituto Nacional do Livro (INL), que tinha as competências de:

[...] organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, editar obras de interesse para a cultura nacional, criar bibliotecas públicas e estimular o mercado editorial mediante a promoção de medidas para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país (OLIVEIRA, 1994, p.93).

Mesmo com reestruturações, após sua criação, o INL não conseguiu atender aos objetivos que constavam em seu decreto de criação – editar, publicar e distribuir livros; implantar bibliotecas e formar recursos humanos para nelas atuar; coordenar o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas –, devido à interferência política do *Estado Novo*¹⁰ nas ações do Instituto. Ao longo dos anos, o instituto foi dando espaço à linha editorial do setor privado, desfavorecendo, portanto, a difusão do livro e o estímulo à leitura entre a massa popular. O resultado dessa ação um tanto desarticulada foi evidente: a pouca oferta de livros não garantiu a formação de práticas de leitura (ROSA, ODDONE, 2006, p. 186).

Ainda assim, o INL se destacou por seus pontos positivos. É possível afirmarmos que o desenvolvimento da biblioteca pública e da biblioteconomia na formação de recursos humanos especializados foram frutos dessa política pública que, em 1987, por meio da Lei nº

¹⁰ O Estado Novo foi um regime ditatorial arregimentado por Getúlio Vargas, instituído em 10 de novembro de 1937. O INL, portanto, criado à época deste regime de ditadura, era coordenado pelo governo, que, por sua vez, controlava todo o ciclo de produção cultural impressa (elaboração, editoração, comercialização e divulgação). A ideia central era a divulgação de livros que retratassem as peculiaridades da cultura nacional, resultando na formação de uma estabilidade social, política, ideológica e econômica do Estado (OLIVEIRA, 1994).

7.624, passou a integrar, assim como a Biblioteca Nacional, a Fundação Nacional Pró-Leitura, extinta em 12 de abril de 1990, sendo suas atribuições transferidas para a Fundação Biblioteca Nacional (ROSA, ODDONE, 2006).

Neste setor educacional de fomento à leitura, outras políticas públicas surgiram para favorecimento da leitura por meio de distribuições de livros, execução de projetos escolares, e expansão de bibliotecas, a exemplo da Política Nacional do Livro, criada pela Lei 10.753/2003. Neste cenário, programas governamentais também foram criados para promover a leitura no setor socioeducacional e distribuição de livros na rede pública de ensino, como o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), com a edição do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), por meio da Portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril de 1997, bem como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), institucionalizado por meio do Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992.

Os programas de aquisição e distribuição de livros, PNLD e PNBE, financiados pelo governo federal, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), são programas voltados para a aquisição de livros didáticos e paradidáticos para as escolas públicas. O PNLD sofreu algumas alterações, quanto ao livro didático na escola, sendo que as principais mudanças se referiram à indicação dos livros pelos professores, à ampliação da oferta para os alunos de todas as séries da Educação Básica, ao aperfeiçoamento das especificidades técnicas para produção dos livros e à extinção do livro descartável para permitir sua reutilização.

O objetivo do PNBE é possibilitar o acesso de estudantes e professores ao livro e à informação, incentivando, assim, a prática de leitura e a formação de professores das escolas de ensino fundamental, além da constituição de acervos de bibliotecas escolares, aportadas por livros de referência literária, técnica e de apoio à formação docente (ROSA, ODDONE, 2006).

O Proler é um programa que, “[...] ao promover uma articulação do Estado com a sociedade, assume a leitura como uma questão fundamental e definitiva para a cidadania, para a formação do cidadão-leitor” (PSZCZOL, 2008 p. 14). Com o objetivo de democratizar o acesso à leitura a toda a comunidade, incentivando o desenvolvimento das competências leitoras de cada pessoa, o programa tem como sede a Casa da Leitura, no Rio de Janeiro, mas encontra-se presente em todo território nacional devido aos cem Comitês do Proler, distribuídos em todas as regiões do país.

O trabalho da Casa da Leitura, sede do programa Proler, é destinado aos profissionais que atuam diretamente na formação de leitores, como professores, bibliotecários e agentes de leitura nas escolas públicas. Seu objetivo é, por meio de palestras, oficinas, seminários,

exposições, e de duas bibliotecas, infanto-juvenil e adulta, incentivar a promoção da leitura. Reservam-se, aos comitês, as contribuições relacionadas às concepções, aos serviços, aos recursos e à estrutura, em parceria com as secretarias de educação e cultura estaduais e municipais, bibliotecas, livrarias, centros culturais, universidades e ONGs que promovam a formação do leitor.

Dessa forma, o Proler acentua-se como uma iniciativa que, conhecendo os limites evidentes da educação pública, cria espaços e oportunidades para fomentar a leitura nas escolas e bibliotecas, além de potencializar todas as ações que produzam efeitos positivos para a qualidade da educação e a formação do cidadão-leitor.

Apesar destas iniciativas, os dados referentes ao número de leitores, bem como a estimativa de livros lidos anualmente no Brasil, ainda não são os desejados pelo governo¹¹. Neste contexto educacional e no cenário particular do estado da Paraíba, o Prêmio Mestres da Educação, implantando pela Lei Nº 9.879, de 13 de setembro de 2012, incentiva práticas inovadoras que melhorem o processo de ensino aprendizagem dos estudantes das escolas estaduais paraibanas. Sendo assim, os projetos que comprovem resultados satisfatórios de aprendizagem são aprovados e os professores vencedores são premiados com um valor referente a seu salário mensal, caracterizando o 14º salário.

Infelizmente, não são todas as ações planejadas em projetos pedagógicos de Língua Portuguesa e aquelas postas em prática rotineiramente nas aulas de literatura que contribuem no processo de formação do leitor literário, devido às abordagens utilizadas, à inadequada escolha de obras, a atividades desarticuladas aos objetivos da aula ou do planejamento, entre outros fatores que interferem no desenvolvimento das ações preparadas para a valorização da leitura. Sobre isso, é importante discutirmos a relação do ensino de literatura na formação do leitor e os benefícios do letramento literário como um processo de leitura efetiva do texto¹².

¹¹ O ex-presidente da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), Antonio de Pádua Silva (2016), já citado neste trabalho, nos revela a preocupação da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados Federais, em Brasília, acerca dos prováveis resultados referentes às avaliações do *Programme for International Student Assessment* (PISA), para os anos de 2018 e 2021, quanto ao baixo índice da performance leitora do país. A Comissão referida idealiza políticas que estimulem o livro e a literatura e, para isso, pede sugestões à ABRALIC. Silva (2016), por sua vez, sugere a abertura às *escritas* na sala de aula e o direito do jovem leitor de realizar suas escolhas de leitura sem ser discriminado no contexto escolar, mesmo percebendo, no documento enviado à Associação, uma crítica às mudanças na base curricular de ensino de leitura no Ensino Médio, pela Comissão de Educação, o que limita as possíveis ações de fomento à leitura.

¹² Corresponde à leitura do texto como acontecimento na sala de aula, espaço criativo e reflexivo de interação com a obra e com o mundo, em oposição às atividades que transformam o texto literário em mera informação, objeto de dissecação estrutural ou reprodução simplista das esferas social, cultural ou histórica (leitura de resumos e trechos da obra literária, para caracterização de personagens, espaços e traços estéticos, etc.) Em

1.3 Letramento literário e a formação do leitor

É notável o declínio da importância da literatura no âmbito escolar. Apesar de a leitura literária propiciar a produção dos sentidos, dialogar com aspectos culturais, épocas e povos diversos (FILIPOUSKI, s/d), a leitura de textos literários não é um hábito cultivado pelos brasileiros.

É possível nos depararmos com jovens que terminaram a educação básica, mas rejeitam a literatura, porque, infelizmente, não a conheceram como espaço de prazer estético e liberdade (MELLO, 2012), não se identificaram com o perfil dos temas e gêneros dos textos clássicos (SILVA, 2016), desconhecendo sua função humanizadora, “na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p.180). Ainda sobre a leitura escolar, Silveira (2005, p.16) afirma que

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

Desse modo, é na escola que a leitura literária passa a ser vista como um espaço de descoberta do mundo da linguagem. O sujeito percebe melhor a linguagem que ele mesmo utiliza por meio da leitura literária, já que “nosso corpo linguagem é feito de palavras com o que exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo” (COSSON, 2014a, p.16).

Entretanto, o ensino de literatura, em grande parte, ainda está sendo pautado pelo cânone literário (MELLO, 2012) e pelas concepções textualistas (Formalismo russo, Nova Crítica, Estilística, Estruturalismo) e sociológicas (ideias do Marxismo), que dão ênfase ao conhecimento sobre a literatura. Vista como ciência, a literatura é imposta ao aluno em forma de historiografia e o texto literário assume finalidades pragmáticas como: a produção de resumos, fichas de leitura, provas e questionários (EVANGELISTA, s/d). Muitas vezes, as aulas ficam ancoradas no estudo dos estilos de época, dos principais autores e datas,

alguns casos, a aula de literatura acontece sem a leitura da obra (integral ou parcial), prejudicando, dessa forma, a formação do leitor literário.

cronologicamente organizadas (CEREJA, 2005), acompanhadas de teorias de gêneros e formas fixas poéticas (COSSON, 2014a).

Em algumas ocasiões, somente a literariedade¹³ do texto é considerada, principalmente quando este é tomado como objeto de transmissão de conhecimentos linguísticos e literários, ensino de regras morais e gramaticais, por meio de seu emprego fragmentado, inadequado e manipulado exclusivamente para atender aos objetivos do professor (WALTY, s/d). Dessa maneira, parece ser preciso o diagnóstico sobre o ensino de literatura de autores como Cosson (2014a, p. 21):

O ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa retórica em uma perspectiva para lá de tradicional.

Por este prisma, o ensino de literatura parece estático e pouco forma o leitor literário, já que os métodos pedagógicos utilizados, como também os conteúdos, não favorecem a participação do estudante na aula como leitor que vive uma experiência estética e busca socializá-la.

Contrapondo-se a tal realidade, a primeira mudança necessária para inaugurar nova abordagem sobre a literatura é a relação que se concebe entre leitura literária e leitor, passível de ser reorientada já a partir da escolha das obras a serem discutidas. A seleção dos textos literários para o trabalho em sala de aula deve ser uma aposta no leitor; assim, o professor precisa ser sensível aos critérios para a seleção dos textos que valorizem seu estudante, atendendo ao seu horizonte de expectativa, mas também oferecendo, a este, novas oportunidades de interação com a linguagem e com o mundo (AGUIAR, 2008).

No entanto, a maioria das leituras literárias realizadas no Ensino Médio são as que contemplam o cânone literário, que na escola “em geral mantém-se, equivocadamente,

¹³ Neste trabalho, concebemos literariedade como a utilização estética de elementos linguísticos próprios, por meio de organização particular (considerada mais complexa, densa, coerente), na produção de textos que despertem no leitor interesse, estranhamento, prazer estético, etc. Noutras palavras, trata-se do uso de traços específicos e flexíveis que, configurados pertinentemente, constituem o texto literário (COMPAGNON, 2010). Neste sentido, é a literariedade que determina quais escritos são textos literários ou não, segundo os formalistas. Por isso, atualmente, diversas correntes questionam o termo por se tratar de uma “classificação”, muitas vezes excludente, do literário e não literário. Sem usar o termo, Silva (2016) discute a literariedade como a “técnica literária” usada pelos autores considerados canônicos, rodeados por uma aura literária, em suas obras. Para o autor, todos os escritos destes autores canônicos são eleitos como “alta literatura” e as técnicas linguísticas usadas nesses textos devem/podem ser reproduzidas para a formação de novos cânones/clássicos na perpetuação do que é literariedade.

estático, uma vez que em grande parte os conteúdos da disciplina são gerados pelos livros didáticos (os quais até agora se mantiveram fiéis a essa concepção cristalizada de história literária)” (BRASIL, 2006, p.75).

Apesar disso, conforme Cosson (2014a), o cânone literário não deve ser abandonado já que preserva a identidade cultural de um povo e colabora com o amadurecimento do leitor. As leituras literárias no Ensino Médio devem privilegiar a literatura brasileira, trabalhando não só com obras da tradição literária, mas incluindo outras, contemporâneas e significativas (BRASIL, 2006).

Abordar a literatura mediante uma diversidade de textos, que vão desde o diálogo mais imediato com o mundo do leitor ao estranhamento, e mediante atividades de leitura que, sistematizadas, potencializam a experiência literária, são alguns dos objetivos do letramento literário, uma alternativa promissora para a formação de leitores literários proficientes e críticos. Antes, porém, de aprofundarmos essa proposta, faremos um estudo sobre o conceito de letramento até a sua aplicação na literatura.

A leitura é uma das principais competências valorizadas na escola e fora dela. Isto se deve devido à importância que esta possui na vida do leitor desde a sua infância. Ler e escrever são ações que significam conhecimento para o indivíduo e, acima de tudo, sua independência para muitas ações cotidianas sociais.

Não cabe, neste contexto, apenas a alfabetização, ou seja, o desenvolvimento da tecnologia da escrita e leitura, codificação e decodificação da língua (ZAPPONE, 2008a). Apresentamos, portanto, outro termo que identifica melhor a pessoa que usa a escrita e a leitura em sua realidade social: o letramento.

A partir dos estudos de Zappone (2008a) e Soares (2003), observamos que a palavra letramento aporta a ideia de movimento, devido ao sufixo *mento* em sua estrutura, acompanhando o prefixo *letra*, vindo do latim *littera*. Logo, letramento é “a ação de letrar-se, de tornar-se letrado” (ZAPPONE, 2008a, p. 50).

Temos, portanto, a distinção entre alfabetização e letramento, já que o primeiro se limita ao ato de codificação e decodificação da língua, a leitura e escrita, enquanto que o letramento é a prática da tecnologia da leitura e escrita nos usos sociais. Em outras palavras,

[...] pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama *letramento* (SOARES, 2003, p. 90, grifo nosso)

Assim, o letramento é apresentado como a prática das habilidades de leitura e escrita que adquirimos imersos ou não no contexto escolar. Ou melhor, definimos letramento como um grupo de práticas sociais que utilizam a escrita, em contextos definidos (KLEIMAN, 2004). Assim, dizemos que o letramento é um fenômeno largo, que extrapola o circuito escolar (ZAPPONE, 2008a).

Sobre o letramento e a formação do leitor, Caio Riter (2009), em seu livro *A formação do leitor literário em casa e na escola*, desperta para o letramento no contexto familiar. O doutor em Literatura Brasileira, a partir de suas experiências de vida e de leitura, defende a importância da contação de histórias, trava-línguas, brincadeiras sonoras e cantigas como o contato com os textos (literários ou não) que, por serem divertidos, impulsionam à leitura e à escrita aqueles que vivenciam estas práticas. Por este ângulo, afirmamos, com o pesquisador, que o letramento literário é possível fora da sala de aula, no contexto familiar, e que este processo de letramento facilita aquele proposto na escola, uma vez que acontece por meio de práticas de leitura e escrita dissociadas de avaliações, roteirizações de ações pedagógicas ou quaisquer estereótipos vinculados ao contexto escolar. No entanto, afirmamos que, independentemente das experiências e práticas de leitura e escrita vividas e cumuladas, é na escola que o estudante deve ter a oportunidade de conhecer e se aproximar do texto literário, apropriando-se dele para garantir novas experiências e a reconstrução do novo leitor.

Nesta perspectiva, o letramento é uma das funções da escola, e deve ser o objetivo não apenas do processo de leitura de textos não-literários, mas também daqueles considerados literários. Quanto a isto, é possível vislumbrar na função da literatura escolarizada o processo de letramento: “trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006, p. 54). Assim, a função do ensino de literatura é a formação do leitor, a partir do letramento literário. Zappone (2008b, p. 31) explica o termo “[...] como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos”, sendo, portanto, a apropriação da literatura pelo indivíduo nas práticas sociais particulares à literatura.

Graça Paulino (2001) esclarece que

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente

letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001, p. 117-8)

Dessa forma, o cidadão letrado literariamente é aquele que consegue reconhecer e apreciar a dimensão estética de um texto, além de assumir esta leitura e se apropriar dela para usufruir socialmente dos textos literários em sua vida cotidiana. Assim, o letramento literário no contexto escolar é um processo contínuo de interação do leitor com a escrita literária que promove “o direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; noutras palavras, é o uso social da literatura” (SILVA, SILVEIRA 2013, p. 94).

Neste contexto, o letramento, enquanto espaço de aprendizagem e interação social, potencializa as habilidades de leitura e escrita no seu uso social. Desta maneira, a principal função do letramento literário é formar leitores críticos, “capazes de compreender parte do mundo da literatura que os cercam” (VIEIRA, 2015, p.118), configurando-se como “uma prática que poderá (1) despertar a sensibilidade do aluno para a literatura (*fruição estética*); e (2) desenvolver sua competência crítica (*consciência ética*)” (PEREIRA, 2015, p. 121).

Em outras palavras, o letramento literário não seria apenas o desenvolvimento da leitura e escrita literárias, mas “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler texto em verso e prosa, mas dele se apropriar por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário” (SILVA e SILVEIRA, 2013, p. 96). Nesta perspectiva, podemos afirmar que o letramento literário é um processo contínuo de diálogo texto/leitor, a partir do qual a obra, o mundo e o próprio leitor são ressignificados. Nas palavras de Cosson (2014a):

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição e existência da escrita literária, [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas na dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2014a, p. 12)

Dessa forma, o letramento literário precisa ser abordado e desenvolvido no espaço escolar, até porque a literatura é um direito do ser humano (CANDIDO, 2004). O letramento literário “é uma prática social de responsabilidade da escola” (BALLA, 2014, p.81) e deve ser propiciado a partir de medidas pedagógicas ancoradas na leitura literária.

É pertinente apresentarmos também os modelos de letramento e suas principais características no ensino de literatura, segundo a pesquisadora Zappone (2008a). A autora indica duas formas de letramento: a autônoma e a ideológica. O primeiro modelo

[...] enfatiza sobretudo o texto escrito, considerando-o uma *forma autônoma*, pois a escrita é entendida como produto completo em si mesmo, e cujos significados independem de seu contexto de produção, já que o funcionamento lógico da escrita, o modo como as palavras se articulam são considerados aspectos suficientes para que as pessoas interpretem o escrito (ZAPPONE, 2008a, p. 51, grifo do autor).

Assim, o modelo autônomo de letramento considera apenas o texto literário como o centro absoluto de toda a interpretação necessária; o texto, portanto, possui todo o significado corporificado. Esta concepção de letramento centra-se no estruturalismo, e pode levar à intolerância interpretações realizadas pelos estudantes, a partir da “utilização” do texto literário, como nos apresenta a pesquisadora Rouxel (2013). Esse processo de “utilização” não limita a interpretação da obra literária às palavras do texto, mas considera válida a leitura subjetiva do texto literário, principalmente quando o leitor se apropria da obra para realizar a leitura de suas próprias experiências de vida.

É possível dizermos que a participação dos estudantes na aula de literatura, mediante as interações com o texto, deve ser considerada como experiências literárias únicas, já que a partir desta prática de leitura literária, os alunos podem construir ou reconstruir sua identidade como leitor, retornando a si mesmo com novas e ampliadas experiências (JOUVE, 2013). O modelo autônomo do letramento impede este tipo de abordagem com o texto porque está centrado numa única voz interpretativa autorizada, a que fala sobre a obra a partir de suas relações internas, desconsiderando outros fatores que podem interferir na construção dos sentidos do texto literário.

Sobre o modelo ideológico de letramento, Street (1984) considera que os significados assumidos nos textos dependerão de seu contexto e dos grupos sociais para os quais foram escritos. Zappone (2008a, p. 52), ancorada nos estudos de Street, acrescenta que “o(s) sentido(s) de um texto não estão ‘grudados’ em sua forma, no modo de organização de suas palavras, dos parágrafos e de outros elementos de textualidade, mas dependem dos contextos e das instituições em que a escrita é adquirida e praticada”.

Dessa maneira, a concepção ideológica considera o texto como um dos veículos de significado, sendo o contexto de produção e os grupos sociais para os quais a escrita foi destinada atuantes também na construção do significado. Considerando a maior flexibilidade para a formação dos sentidos do texto literário, acreditamos que o modelo ideológico de

letramento amplia os espaços para o leitor e suas implicações, indagações, experiências. Assim, a formação do leitor literário, por meio de práticas centradas nas experiências literárias na escola, poderá resultar do ensino de literatura.

Quanto às estratégias metodológicas que contemplem a formação do leitor e o letramento literário na sala de aula, o pesquisador Rildo Cosson (2014a, 2014b) contribui com duas abordagens de ensino: as sequências básica e expandida.

A sequência básica é um método de leitura constituído por quatro passos: *motivação*, “preparação para a leitura do texto literário” (COSSON, 2014a, p.79); *introdução*, “a apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2014a, p.57); *leitura*, momento ímpar entre o leitor e a obra, que pode ser acompanhado a partir dos intervalos de leitura; e *interpretação*, decifração do código (momento interno) e a construção de sentido por meio da concretização da interpretação (momento externo).

Notamos que os passos organizados para a construção da sequência básica são articulados, considerando os saberes empíricos dos estudantes. Observemos que, desde a motivação, o professor busca iniciar um processo de leitura subjetiva relacionando-a com as experiências do leitor, a fim de valorar e considerar suas práticas, seus saberes e seus gostos de leitura, conforme defendido pela Estética da Recepção: determinar o horizonte de expectativas do leitor, para facilitar a realização de leituras valorosas/significativas para os estudantes (BORDINI, AGUIAR, 1988), é propor uma atividade que promoverá, aos novos leitores, “uma relação pessoal com o texto” (JOUVE, 2013, p.61) e a esta atividade deve seguir-se a ruptura deste horizonte de expectativas, contemplando o confronto entre as reações dos alunos e os dados dos textos. Nesse processo, acontece o amadurecimento do leitor, porque o professor favorece espaços de compartilhamento de experiências, buscando promover leituras mais complexas e ampliando o repertório de leituras do aluno.

A sequência expandida foi construída como uma proposta para a abordagem literária no Ensino Médio, a partir da estrutura da sequência básica, que não contemplava o desenvolvimento da aprendizagem sobre a literatura, aquela “que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica” (COSSON, 2014a, p. 47). Acrescentaram-se aos passos da sequência básica a *contextualização*, *segunda interpretação* e *expansão*.

Cosson (2014a) sugeriu sete contextualizações, dependendo da intenção do professor, a saber: *teórica*, conceitos fundamentais apresentados nas obras; *histórica*, a dimensão histórica que a obra literária possui; *estilística*, os estilos de época ou os traços característicos dos movimentos literários; *poética*, os princípios de organização da obra; *crítica*, recepção do

texto literário; *presentificadora*, correspondência da obra com o presente da leitura, e *temática*, o tema que repercute dentro da obra (COSSON, 2014a).

Quanto à *segunda interpretação*, trata-se de um aprofundamento de um dos aspectos da leitura. Esta etapa é indissociável da contextualização e seu sucesso depende da etapa anterior. A *expansão* é o “movimento de ultrapassagem do limite do texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário” (COSSON, 2014a, p. 94), ou melhor, no método recepcional, trata-se da ampliação do horizonte de expectativas (BORDINI, AGUIAR, 1988; JAUSS, 1994).

A leitura compartilhada, aquela em que estudantes e professores leem e compartilham suas impressões, ideias e interpretações de textos, partindo da experiência de leitura individual de cada leitor, é outra estratégia de letramento que vem se desenvolvendo nas escolas e fora delas. “É pelo reconhecimento de seu aspecto formativo que os círculos de leitura têm sido adotados nas escolas, sobretudo pela sua aplicabilidade na formação do leitor” (COSSON, 2014b, p. 139). Desta forma, os círculos de leitura oportunizam a leitura literária em grupo e todas as etapas definidas para esta metodologia favorecem o diálogo e a discussão como interpretações da comunidade de leitores.

É possível afirmarmos que tais metodologias vêm dando frutos positivos, segundo as pesquisas realizadas, e que é necessário entendermos o letramento literário e a formação do leitor para que busquemos melhores abordagens da Literatura na sala de aula, como é o objetivo do Prêmio Mestres da Educação, ao incentivar práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras que alcancem o melhoramento da aprendizagem e o desenvolvimento da criticidade dos participantes dos projetos.

Nosso objetivo, a partir de agora, é aprofundarmos o conhecimento sobre o Prêmio Mestres da Educação, como uma política pública de valorização de ações pedagógicas produtivas, esclarecermos a definição do corpus e a metodologia desta pesquisa, além de apresentarmos a análise dos projetos selecionados e aprovados no Prêmio Mestres da Educação, edição 2015, que buscavam o letramento literário e/ou a formação do leitor por meio do trabalho com textos literários, discutindo se as práticas pedagógicas indicadas favoreceram o letramento literário. Os resultados estão apresentados no capítulo seguinte.

2. LETRAMENTO LITERÁRIO EM PROJETOS APROVADOS NO PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO 2015

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente [...] arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura.

Todorov, 2016, p.33

Indubitavelmente, os aspectos metodológicos dessa pesquisa são muito importantes para sua identidade científica. Para um melhor entendimento dos caminhos científicos percorridos na concretude dessa dissertação, faz-se indispensável conhecer a origem dos dados documentais que foram analisados – o Prêmio Mestres da Educação –, o processo de construção do corpus dessa pesquisa, seu perfil metodológico e os resultados da análise da pesquisa documental.

Refletimos, neste capítulo, sobre alguns projetos aprovados no Prêmio Mestres da Educação 2015 que pretenderam a formação do leitor e o letramento literário. Embasados pelo aporte teórico sobre letramento literário e considerando os resultados desta etapa de pesquisa, apresentamos uma sequência didática que favoreça a formação do leitor literário na educação básica e que contribua para o processo de letramento.

No tópico, *Sobre o Prêmio Mestres da Educação: uma política pública de fomento a práticas inovadoras na Paraíba*, discutimos esse programa como uma iniciativa do governo estadual para melhorar os resultados de aprendizagem da educação paraibana, a partir do incentivo a projetos inovadores, que influenciem positivamente nos resultados das avaliações externas de aprendizagem do estado, como o IDEB e IDEPB. Em seguida, apresentamos o processo de formação do corpus e o perfil metodológico do nosso trabalho no tópico *Definição do corpus e Metodologia da pesquisa*.

No tópico *Projetos em análise: concepções e práticas do letramento literário*, realizamos a pesquisa documental de nosso trabalho dissertativo. Para isso, analisamos nosso corpus, os projetos e os relatórios de execução vencedores do Prêmio Mestres da Educação 2015 que objetivaram o letramento literário e a formação do leitor, observando as seguintes etapas: o referencial teórico, as ações pedagógicas planejadas para atingir seus objetivos, o

relato de execução do projeto e o documento de autoavaliação, em que cada professor avaliou sua prática e o trabalho pedagógico realizado, a partir de quatro perguntas-critério.

No tópico *Contextualização e reflexão do problema evidenciado na análise do corpus*, discorreremos sobre as práticas pedagógicas encontradas nos projetos apreciados que pouco se articulam às abordagens centradas no letramento literário e buscamos refletir sobre estas atividades no contexto escolar, discutindo, nesse processo, a formação do leitor literário.

Antes de iniciarmos à análise dos projetos constituintes do nosso corpus, é bom esclarecermos que corroboramos a importância destes projetos de leitura na escola, ainda que, alguns deles, apresentem lacunas metodológicas encaminhando ações pouco afeitas à formação do leitor literário. É preciso prestigiar o professor que, mesmo diante de tantas adversidades estruturais e da flagrante desvalorização profissional, anima-se em formular um trabalho didático inovador e diferenciado que intenta abrir o espaço na sala de aula para novas e positivas experiências de leitura. Deste modo, valorizamos todas as ações pedagógicas e as intenções docentes na escola para a formação do leitor e favorecimento de espaços de leitura e experiências exitosas de partilha e aprendizagem. Contudo, também é importante, enquanto pesquisadora, realizar análises que, sem desqualificar os projetos propostos, apontem a necessidade de alguns reparos metodológicos, no sentido de contribuir com reflexão e propostas com a formação do leitor literário na escola.

2.1 Sobre o Prêmio Mestres da Educação: uma política pública de fomento a práticas inovadoras na Paraíba

O Prêmio Mestres da Educação é uma política pública materializado através de um processo seletivo da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba que seleciona as boas práticas educacionais no intuito de laurear os professores pelo seu desempenho na realização de projetos que elevem o nível de aprendizagem de seus estudantes. Os objetivos do prêmio estão escritos na lei que o rege e nos editais que todos os anos são lançados para a inscrição dos professores para o programa.

Esse prêmio, segundo a Lei Nº 9.879, de 13 de setembro de 2012,

Consiste na fomentação, seleção, valorização e premiação das práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação, em exercícios nas escolas públicas estaduais de educação básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem (Parágrafo Único, Art. 1º).

Aberto exclusivamente a professores da rede estadual de ensino, o programa valoriza o profissional que está em efetivo exercício de suas funções, com carga horária de sala de aula registrada no Sistema de Acompanhamento de Pessoal – SAP, e que esteja na Educação Básica.

É importante observar o destaque do profissional que, com medidas concretas de aprendizagem, tais como metodologias dinâmicas e atrativas, contempla a aprendizagem do estudante, favorecendo o seu desenvolvimento na escola.

O edital N° 006/2016-GS apresenta outros objetivos importantes, tais como:

2.2 Reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por professores que estão inseridos no ambiente escolar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, buscando, assim, uma maior participação da comunidade escolar na construção do conhecimento.

2.3 Incentivar os professores da rede pública estadual de Educação Básica, das diversas áreas do conhecimento, a desenvolver a cultura da autoavaliação de sua prática docente.

Isso posto, é pertinente destacar a valorização do professor e de práticas inovadoras nos objetivos do programa, ou seja, o professor tem o papel de construir o conhecimento na sala de aula e desenvolvê-lo com seus estudantes. É interessante inferir que os objetivos são claros no que se referem à premiação somente das ações docentes bem-sucedidas. O último objetivo é importante porque oportuniza a autoavaliação dos professores, fundamental para, constatando dificuldades, reorientar a prática docente.

As inscrições para a participação do programa acontecem em tempo determinado pela SEE, através de edital e, desde 2015, são realizadas *online*. Quanto aos critérios para a seleção, exigem-se geralmente quatro instrumentos que comprovem as boas práticas docentes, a saber: *projeto do professor, relatório de execução do projeto, documentos comprobatórios e autoavaliação com justificativa*, elucidados a seguir.

O *projeto* inscrito no prêmio Mestres da Educação deve discutir temas nas diversas áreas do conhecimento, procurar reduzir o índice de abandono escolar e melhorar o rendimento dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, ele deve promover “discussões sobre direitos humanos e diversidade; atitudes direcionadas à promoção do protagonismo juvenil e da sustentabilidade, inclusão digital e de pessoas com deficiência; atividades artísticas, esportivas e de cultura corporal do movimento, entre outros”. (PARAÍBA, 2016). O envio do projeto é critério classificatório e sua pontuação varia entre 0 (zero) a 2 (dois) pontos.

Após os três bimestres de trabalho docente, conforme edital de 2018, é encaminhado à comissão do Prêmio Mestres da Educação o *relatório de execução do projeto* que “deve conter dados, fotografias e outros documentos que evidenciem o alcance dos objetivos propostos pelo projeto, alinhado e estruturado conforme Plano de Metas do IDEPB projetado para a escola no ano letivo” (PARAÍBA, 2016). Os dados e as fotografias exigidas no relatório são arquivos que validem a existência do projeto na escola, tornando-se critério classificatório e apresentando pontuação variável entre 0 (zero) e 3 (três) pontos.

Os *documentos comprobatórios* essenciais para a premiação são: cópia do diploma de formação superior do professor responsável pelo projeto, comprovante de participação do professor em formação continuada, relação dos participantes do projeto com registro de frequência escolar, rendimento anual que indique a redução do abandono escolar e a melhoria na aprendizagem de pelo menos 75% dos estudantes, declaração do gestor que comprove a participação do professor nos planejamentos integrados e declaração que ateste a inserção, realizada pelo docente, de dados do Diário de Classe na plataforma Saber, durante, no mínimo, três meses do ano letivo.

Devemos esclarecer que a comprovação do registro de frequência escolar, da redução do abandono escolar e da melhoria na aprendizagem de, no mínimo, 75% dos estudantes acontece por meio do preenchimento de uma tabela pelo professor, oferecida pelo edital do programa, que, por média aritmética simples, evidencie, numericamente, o aumento na média bimestral da turma participante do projeto e a diminuição da ausência dos estudantes nas aulas durante o tempo previamente escolhido para o desenvolvimento do projeto inscrito no Prêmio Mestres da Educação.

O item *autoavaliação e justificativa* é um quadro, com modelo definido, à disposição no edital do programa, constituído de cinco questões que procuram levar o professor à reflexão sobre a relação de seu projeto com: o plano de intervenção pedagógica da escola, os resultados de aprendizagem nas avaliações externas, os descritores avaliativos de Língua Portuguesa e Matemática, as famílias e os serviços públicos. Acrescente-se a isso, a compreensão do professor sobre as práticas inovadoras que atinjam o sucesso escolar. Essa reflexão é importante para o amadurecimento profissional do professor, já que ele analisa o impacto de sua prática docente na aprendizagem dos alunos, melhorando, nessa autoavaliação, o processo de aprendizagem e a qualidade do ensino.

Este item tem valor de 1 (um) ponto e, para cada pergunta, é necessário que se faça uma justificativa. Pode-se inferir que se trata do espaço mais subjetivo do dossiê, uma vez que o professor avalia suas práticas e a coerência de seu projeto com a identidade da escola.

Os projetos são analisados por uma comissão estadual de avaliação, composta por profissionais com formação superior na área da educação indicados pelas Instituições de Ensino Superior e pela Secretaria Estadual de Educação (PARAÍBA, 2016).

Entendemos o programa como um estímulo às práticas arrojadas de desenvolvimento do alunado e da construção da aprendizagem, mas é importante considerarmos algumas limitações que fragilizam a comprovação da eficácia e do alcance dos objetivos propostos pelos projetos, no que se refere ao trabalho professoral. A primeira vulnerabilidade da justificção dos resultados dos projetos é a atribuição de notas e médias já que elas pouco justificam a aprendizagem dos estudantes, porque são flexíveis e podem sofrer variações dependendo do planejamento e do rigor do professor. A premiação financeira é importante, pois o 14º salário é a valorização de um trabalho exitoso e positivo para a educação, tornando-se um avanço em meio ao desprestígio da classe professoral na sociedade. Contudo, é possível haver alguns professores que, sem um compromisso mais profundo com as ações pedagógicas e aprendizagem dos seus alunos, inscrevem seus projetos *apenas* para ter acesso a este incentivo financeiro.

Apontamos, neste tópico, os bons resultados e as dificuldades metodológicas dos projetos vencedores do Prêmio Mestres da Educação, em 2015, sem desejar, contudo, avaliar este programa enquanto política pública. Nosso interesse foi tomar os projetos que pretenderam o letramento literário e analisar como os professores executaram as ações propostas no documento. Cabe, portanto, o conhecimento do corpus desse trabalho.

2.2 Definição do corpus

Como já apresentamos, o Prêmio Mestres da Educação é uma política pública de valorização e fomento às ações pedagógicas que obtenham sucesso na aprendizagem dos estudantes das escolas públicas estaduais da Paraíba. Desde 2012, o processo seletivo vem premiando os professores que realizam projetos pedagógicos e garantem seu proveito em sala de aula, por isso, o número de projetos inscritos e classificados como vencedores aumenta a cada ano.

Assim, construir o corpus deste trabalho foi uma atividade definida mediante o problema de nossa pesquisa. A priori, buscamos estudar e analisar os projetos inscritos no Prêmio Mestres da Educação, edições 2014 e 2015, que apresentassem, no título, o termo “letramento literário”. Em requerimento datado em 31 de maio de 2016, destinado à comissão

do Prêmio Mestres da Educação, na Gerência de Recursos Humanos da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, solicitamos o acesso aos projetos desejados.

Como resposta, em 21 de junho de 2016, recebemos, via e-mail, um ofício assinado pelo Secretário de Educação da Paraíba, o senhor Aléssio Trindade de Barros, (vide anexo A) autorizando o acesso aos projetos do Prêmio Mestres da Educação do ano de 2015, uma vez que somente estes foram enviados de modo virtual, tendo sido retidos em arquivos digitais, de acordo com o Despacho da Gerência de Recursos Humanos, da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba.

A partir desta autorização, iniciamos os contatos com os agentes administrativos que trabalham nos setores de Gerência de Recursos Humanos e de arquivos virtuais. Somente em 16 de novembro de 2016, foi possível o acesso direto e efetivo aos projetos que constituiriam, mais tarde e após criteriosa seleção, o corpus desta pesquisa.

Constatamos que havia apenas um projeto classificado no Prêmio Mestres da Educação, edição 2015, com o termo “letramento literário” exposto no título. Considerando o pequeno número de projetos encontrados segundo este critério, resolvemos incluir outras palavras-chave: pesquisamos os projetos classificados no prêmio que apresentassem, no título, os termos “letramento”, “literatura” e “formação de leitor literário”.

Com essa expansão de critério de palavra-chave, o corpus expandira-se para 23 arquivos. Com exceção de cinco projetos, a maioria acompanhava um dossiê, ou seja, um arquivo que apresentava o relatório de execução do projeto, os documentos comprobatórios exigidos pelo processo seletivo e o documento de autoavaliação. Este dossiê foi de suma importância porque, a partir de sua leitura e análise, pudemos avaliar a prática pedagógica docente quanto aos objetivos de cada projeto. Portanto, os cinco projetos que não apresentaram seus respectivos dossiês não fizeram parte de nosso corpus.

Após este primeiro recorte, notamos que alguns dos projetos selecionados, a partir do termo “letramento”, não tratava efetivamente do letramento literário. Encontramos, por exemplo, dez projetos que contemplavam diversos tipos de letramento, como o jurídico, o midiático, o profissional, o letramento em língua materna e línguas estrangeiras, e os multiletramentos, com ênfase no letramento matemático. Precisamos, portanto, retirar do nosso corpus estes projetos que não contemplavam diretamente a literatura, e, após isso, nosso corpus estava delimitado a oito projetos que trabalhavam com o letramento literário.

Realizando a análise dos objetivos dos oito projetos selecionados, observamos que dois deles eram interdisciplinares. Notamos que nesses projetos a Literatura estava apenas dando um “suporte” às demais áreas de conhecimento e que o texto literário não fora proposto

para a formação do leitor literário ou para o letramento. Por isso, excluimos estes projetos de nosso objeto de análise.

Encerramos a constituição do corpus desta pesquisa com seis projetos inscritos no Prêmio Mestres da Educação e seus relatórios de execução, edição 2015, que apresentaram os termos “letramento”, “literatura” e/ou “formação de leitor literário” no título, e que, segundo seus objetivos, buscaram desenvolver o letramento literário e a formação do leitor, a partir do trabalho com obras para o letramento e para a formação do leitor de literatura.

É preciso corroborar a contribuição destes projetos para a aprendizagem discente no contexto escolar, já que suas propostas pedagógicas tencionaram a formação do leitor literário. Nosso objetivo não foi avaliar a importância de cada projeto para seus partícipes, porque isso demandaria pesquisar estes sujeitos, colhendo deles dados sobre o impacto das ações realizadas em seu desenvolvimento enquanto leitor. Aqui, tivemos o interesse de avaliar as atividades propostas para o trabalho na formação do leitor mediante o letramento literário do ponto de vista teórico e metodológico, e, a partir deste ângulo, refletir sobre a potencialidade destas ações enquanto formadoras do gosto de ler. Certamente, se, por ventura, um ou outro projeto apresentou problemas teórico-metodológicos na execução do letramento, ainda assim contribuíram, de maneira geral, com o processo de aprendizagem dos estudantes, porque, mesmo com alguns equívocos, procuraram ressaltar a literatura como espaço de ação do e sobre o leitor.

Também é importante considerar o interesse docente na escrita, aplicação e avaliação de resultados de projetos pedagógicos, ainda que algumas ações não condigam metodologicamente com os objetivos propostos. Lembramos que a construção do professor como pesquisador acontece mediante ações e práticas como as que foram analisadas nos projetos do Prêmio Mestres da Educação: quando o professor se dispõe a realizar pesquisas interventivas para o melhoramento de sua práxis e da aprendizagem de seus estudantes, propondo e experimentando alternativas de ensino, bem como refletindo sobre seus resultados, posiciona-se como um professor-pesquisador que deseja interferir na realidade em que vive.

2.3 Metodologia da pesquisa

A abordagem do literário, por meio de atividades que direcionem o leitor às obras e oportunizem a efetiva leitura literária na escola, é pretendida em projetos pedagógicos

concebidos segundo as dificuldades encontradas pelos professores de literatura em sala de aula, quanto à falta de hábito de leitura dos estudantes.

Nesse sentido, refletimos sobre algumas práticas que buscam promover a formação do leitor literário, por meio do letramento literário, descritas em projetos do Prêmio Mestres da Educação. Na condição de problema de pesquisa, averiguamos se os projetos premiados em 2015, com o intuito de proporcionar o letramento literário, foram desenvolvidos em diálogo com os parâmetros do letramento e da formação do leitor (COSSON, 2014). Esta ação foi realizada através da análise das atividades propostas nos projetos e dos seus relatórios de execução.

Para melhor compreensão da realização deste trabalho, apresentamos o tipo da pesquisa e a descrição das suas etapas. Quanto à abordagem, esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois não está preocupada em quantificar um fenômeno de modo experimental-matemático, mas porque busca conhecer o mundo humano de modo a fazer referência a seus fundamentos epistemológicos (SEVERINO, 2007).

Quanto à natureza, o trabalho científico em questão se apresenta como pesquisa bibliográfica, pois alguns dos dados e informações coletados já existem e serviram de base teórica para análise e interpretação (LEITE, 2008). Estes textos, fontes de teoria, estão devidamente registrados e contribuíram para a investigação dos dados de outra natureza (SEVERINO, 2007), e podem ser coletados em bibliotecas, universidades e acervos virtuais (OLIVEIRA NETTO, 2008).

Os projetos do Prêmio Mestres da Educação constituíram os dados primários da pesquisa. Por isso, dizemos que este trabalho apresenta cunho documental, uma vez que estes projetos são considerados documentos ou provas existentes sobre o conhecimento científico, encontrados em seus locais de origem (OLIVEIRA NETTO, 2008), e se tornaram matérias-primas investigadas e analisadas pelo pesquisador (SEVERINO, 2007), a fim de descobrirmos se as propostas pedagógicas postas em prática nestes projetos favoreceram o letramento literário e/ou propiciaram a formação do leitor.

Quanto à análise dos dados primários, buscamos examiná-los de modo a atender aos objetivos desta pesquisa. Portanto, concluímos que se trata de uma pesquisa exploratória, pois levantou informações sobre o objeto de estudo, determinando um campo de trabalho e desenhando condições de manifestação do objeto (SEVERINO, 2007). Ainda sobre a pesquisa exploratória, atentamos às conclusões de Leite (2008, p.54): “a pesquisa exploratória tem grande valor, pois serve de base a outros tipos de pesquisas, quando o tema possui

bibliografia escassa”. Neste trabalho de pesquisa, o fato de investigar as metodologias usadas no prêmio Mestres da Educação corrobora a perspectiva exploratória do mesmo.

Também é classificada como descritiva, pois tem o objetivo de identificar, registrar e analisar características relacionadas a um fenômeno ou processo (OLIVEIRA NETTO, 2008), ou seja, a análise das metodologias dos projetos do Prêmio Mestres da Educação será concretizada na descrição dos dados obtidos.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa se classifica como experimental, pois busca a aquisição de novos conhecimentos e novos produtos (OLIVEIRA NETTO, 2008). Inicialmente, a partir da análise de documentos e levantamento bibliográfico, a pesquisa procedeu-se na explicação de novas formas de adotar o letramento literário na escola e apanhou todos os dados encontrados para a construção de um produto didático (sequência didática) que foi apresentado à comunidade acadêmica após sua experimentação e aprovação.

Após a análise dos dados primários e bibliográficos coletados, fez-se essencial empregar os resultados na realidade educacional. A partir daí, tivemos uma pesquisa aplicada. Trata-se da aplicação do conhecimento básico, produzindo novas tecnologias e conhecimentos que resultem da pesquisa e que gere produtos (OLIVEIRA NETTO, 2008).

Partimos agora para a descrição das etapas da pesquisa considerando desde a coleta de dados até a apresentação e análise dos resultados obtidos com o produto final. Salientamos, ainda, o caminho metodológico desenvolvido para a realização desta pesquisa: (1) análise dos projetos do Prêmio Mestres da Educação, (2) aplicação e análise de questionário junto aos sujeitos da pesquisa, (3) construção, a partir dos resultados obtidos nas etapas anteriores, e aplicação da sequência didática em sala de aula de Ensino Médio e (4) análise dos resultados da intervenção didática e produção de relato de experiência.

A primeira etapa aconteceu após a coleta dos dados, junto à Secretaria de Educação da Paraíba. Como já indicamos, analisamos seis projetos e os respectivos relatórios de execução, inscritos no Prêmio Mestres da Educação no ano de 2015, intitulados com os termos “literatura”, “letramento” e “formação do leitor literário”, com o objetivo de compreender o letramento literário como proposta para a formação do leitor literário, buscando conhecer as propostas pedagógicas realizadas pelos professores nestes projetos. Para isso, foi realizada uma análise das práticas pedagógicas, oficinas e ou atividades descritas nos projetos que tinham o objetivo de proporcionar o letramento literário, de acordo com a base teórica de formação de leitores literários na escola e letramento literário condizentes para tal.

Encontramos, conforme apresentaremos adiante no tópico seguinte, projetos que apresentaram metodologia para a formação do leitor literário centrada no letramento literário,

como também observamos projetos com atividades que não contemplaram os objetivos previstos.

A segunda etapa, descrita no capítulo IV, correspondeu à construção de uma sequência didática pautada numa metodologia que favorecesse os parâmetros do letramento literário. Nossa preocupação foi de não reproduzir as atividades tradicionais que pouco contemplam a formação do leitor literário, dispostos nos projetos constituintes do nosso corpus.

Após a elaboração da sequência didática, bem como a sua aplicação, apresentamos, ainda no capítulo IV, a discussão dos resultados obtidos na pesquisa-ação, última etapa da pesquisa. Através de um relato de experiência, expomos as dificuldades, os êxitos e os possíveis redirecionamentos para a viabilização de um produto final que atenda às expectativas de promoção do letramento literário para a formação do leitor na escola.

2.4 Projetos em análise: concepções e práticas do letramento literário

A partir da observação dos projetos, procuramos identificar a relação entre aquilo que os professores entendem por letramento literário e o modo como estes o colocaram em prática. Refletimos, ainda, sobre a formação do leitor literário e como as propostas didáticas relatadas nos projetos oportunizaram a constituição do leitor. Antes, porém, esclarecemos a importância da análise documental dos projetos, uma vez que não seria possível observar os mesmos resultados demonstrados no relatório de execução dos projetos, caso optássemos por colocá-los em prática, porque as variáveis de tempo, espaço e sujeitos envolvidos não seriam os mesmos de nossa realidade.

Passemos, portanto, para o estudo documental dos projetos a partir de suas particularidades, semelhanças e diferenças.

Destacamos, aqui, que não existe um modelo fixo de projeto para a submissão no Prêmio Mestres da Educação, isto é, os projetos analisados são flexíveis quanto à estrutura e extensão. A maioria dos projetos apresentou, separadamente, a justificativa, objetivos, metodologia (estratégias metodológicas, procedimentos metodológicos, estratégias de ensino), cronograma de atividades ou mapeamento descritivo das ações, fundamentação teórica, avaliação e referências. Alguns, no entanto, situaram o aporte teórico e a justificativa na introdução do trabalho, o que nos exigiu um estudo detalhado e individualizado de cada projeto.

Quanto à linguagem, percebemos a predominância do padrão culto da língua materna, embora existiram alguns problemas no uso desta variação da linguagem em projetos específicos, como o PROJETO 2¹⁴, mas que não comprometeram a leitura.

Para uma análise mais acurada, buscamos realizar uma leitura de determinados tópicos dos projetos e de seus dossiês, que nos apontassem para a realidade mais fidedigna possível quanto à concretização do projeto estudado em cada situação escolar. Refletimos sobre as ações realizadas nos projetos, descritas na metodologia de cada trabalho; o aporte teórico sobre letramento literário ou formação de leitor literário, apontados na fundamentação teórica ou na introdução dos projetos; o relato de experiência após a aplicação dos projetos, descrito no relatório de execução, encontrado no dossiê; como também a avaliação pelo professor de todo projeto e de sua aplicabilidade, encontrado no documento de autoavaliação, no dossiê.

Antes da análise do corpus, conheçamos, um pouco mais, os projetos aprovados no Prêmio Mestres da Educação, edição 2015, selecionados para esta análise.

O PROJETO 1 preocupou-se com a defasagem no campo da leitura e pretendeu formar leitores autônomos e proficientes, por meio do trabalho com o conto e a crônica em sala de aula. Insatisfeito com o rendimento escolar de seus alunos nas avaliações externas (Enem, IDEB, IDEPB), o PROJETO 1 apresentou objetivos que favoreceram a formação para a cidadania, além do desenvolvimento de práticas leitoras, através de estratégias significativas para a *leitura prazerosa*¹⁵. Apresentou o letramento literário por meio dos gêneros literários curtos, como também a percepção da leitura literária como forma particular de viver, sentir e interpretar realidade própria de cada estudante. Este trabalho foi realizado em 1ª série do Ensino Médio.

O PROJETO 2 pretendeu aperfeiçoar o nível de leitura e escrita dos participantes, a partir do trabalho com obras literárias como *O Quinze*, Rachel de Queiroz, e *Fogo Morto*, José Lins do Rego, através da leitura e oficinas que contextualizassem os textos lidos aos seus respectivos espaços de tempo. O projeto buscou, ainda, mobilizar a comunidade escolar para o desenvolvimento da leitura na escola e fora dela. As turmas escolhidas para este projeto foram as 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

A partir da leitura do livro *Histórias da Velha Totonha*, de José Lins do Rego, o PROJETO 3 pretendeu apresentar aos estudantes a literatura preocupada com as questões

¹⁴ Optamos pela identificação dos projetos por números de 1 a 6, dispostos aleatoriamente.

¹⁵ O autor entende como leitura prazerosa aquelas realizadas em sala de aula, com a mediação professoral, a saber: leituras compartilhadas, socializadas, individuais e em grupo; formação de grupos de leitura; correio literário e mural de leitura. Quanto aos tipos de leitura citados, não há conceituação ou diferenciação entre elas.

sociais. Com o intuito de contribuir com as metas das avaliações externas, o projeto buscou incentivar a leitura literária e conscientizar os alunos sobre sua importância, além de desenvolver um trabalho sobre a produção de gêneros literários. A 3ª série do Ensino Médio foi a escolhida para a aplicabilidade deste projeto.

O PROJETO 4 desenvolveu um trabalho com a literatura de cordel para a promoção do letramento literário na Educação de Jovens e Adultos (EJA), corroborando o papel do cordel como espaço para a formação do leitor literário. Pretendeu, ainda, analisar a cultura popular brasileira, a partir do cordel, contemplando o domínio da leitura e interpretação de textos dos estudantes do Ensino Fundamental II da EJA, participantes deste trabalho.

Também trabalhando com folhetos de cordel, o PROJETO 5 buscou desenvolver práticas e eventos de letramento, perpassando pelos estudos da diversidade cultural, memória, identidade e direitos humanos. Objetivou o estudo da composição poética do gênero, como também o desenvolvimento das habilidades necessárias à sua compreensão. As turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental da EJA foram as escolhidas para a participação neste projeto.

O PROJETO 6 buscou desenvolver o letramento e a cidadania através da literatura infantil, promovendo a prática da literatura, aguçando a criatividade, motivando a argumentação e ampliando o vocabulário dos estudantes em oficinas de contação de histórias na turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

A partir dessa breve apresentação, seguimos para a leitura analítica dos projetos.

2.4.1 Os diferentes modos de *conceber* o letramento literário e a formação do leitor: a leitura analítica do referencial teórico dos projetos

A fundamentação teórica é um espaço de partilha de conhecimentos sobre o objeto de estudo. Trata-se de um tópico essencial para o confronto de ideias e o diálogo de vários estudiosos sobre o assunto pesquisado. É possível que consigamos compreender a prática pedagógica de um professor, ao menos enquanto intenção, refletindo sobre as teorias que ele seleciona e estuda. Por isso, analisar o referencial teórico dos projetos sobre os conceitos de letramento literário e formação de leitor é um caminho para compreender o que estes professores entendem por letramento literário e sua implicação na formação do leitor literário.

O Prêmio Mestres da Educação não exige uma estrutura fixa para os projetos inscritos. No entanto, é necessário que cada trabalho indique as informações mais importantes para sua realização, como a justificativa, a metodologia, o cronograma, as referências bibliográficas. A

fundamentação teórica não é obrigatória e pode ser encontrada em espaços como a introdução e justificativa, bem como em tópico particular.

Apenas os PROJETOS 3 e 5 destacaram um tópico para discutir a fundamentação teórica, no entanto todos os projetos apresentaram aporte teórico, mesmo incorporado a outros espaços na estrutura da redação do projeto.

A fundamentação teórica do PROJETO 1 estava compreendida nos tópicos Introdução e Conteúdos. Percebemos, a partir dos comentários da professora responsável ao longo da redação do projeto, a ideia da formação de leitores proficientes a partir do trabalho com gêneros literários conto e crônica e, somente neste momento, encontramos o termo letramento literário. Existiu a presença expressiva da leitura para a reflexão e fruição estética, como também a possibilidade de aliar a leitura às novas tecnologias. Quanto à leitura literária, a discussão se fundamentou na necessidade de realizá-la em sala de aula, uma vez que, segundo a professora, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, este tipo de leitura é uma forma de sentir, viver e interpretar a própria existência humana. O nome mais representativo encontrado nas referências bibliográficas do projeto, concernentes à formação de leitor e ao ensino de literatura, foi Ana Mariza Ribeiro Filipouski, com a obra *A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura*¹⁶.

O referencial teórico do PROJETO 2, apresentado na introdução do trabalho, discutiu a importância da leitura, a partir de um único trabalho da escritora Ana Paula Peres Raimundo, *A mediação na formação do leitor*¹⁷. Apesar de o projeto apresentar a leitura de romances clássicos da Literatura Brasileira, como *O Quinze*, Rachel de Queiroz, *Vidas Secas*, Graciliano Ramos e *Fogo Morto*, José Lins do Rego, o referencial teórico não subsidiou meios ou práticas para o trabalho com a leitura literária ou a formação do leitor literário. Não encontramos suporte conceitual para discutir o trabalho com o romance e/ou com o letramento literário. Paulo Freire¹⁸ e Maria Tereza Fraga Rocco¹⁹ foram os referenciais no tocante à importância da leitura, encontrados nas bases bibliográficas.

¹⁶ FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. *A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura* / Ana Mariza Ribeiro Filipouski; Diana Maria Marchi. 1 ed. Erechim, RS: Edelbra, 2009.

¹⁷ RAIMUNDO, A. P. P. *A mediação na formação do leitor*. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3, 2007, Maringá. Anais. Maringá. 2007.

¹⁸ FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo. Cortez, 2001.

¹⁹ ROCCO, Maria Tereza Fraga. *A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto*. Disponível em: http://www.Demandanet.com/portal/publicações/2011/editais/a_importpdf_. Acesso em: 03 de abril de 2013.

O PROJETO 3 apresentou seu aporte teórico em tópico particular. Com base nos estudos de Elizabeth Baldi²⁰, José Nicolau Gregorin Filho²¹ e Walda de Andrade Antunes²², quanto à formação de leitores e à literatura infantil, a professora responsável pelo projeto discutiu sobre a formação do leitor literário e a importância da leitura literária, destacando a ludicidade e a liberdade, na sala de aula, como também a formação da identidade do leitor. A professora ainda defendeu a prática da leitura literária atrelada a outras atividades ou oficinas que colaborassem para a formação do jovem leitor de literatura. Ratificou que, para a leitura de uma obra literária ser explorada em sua literariedade, era indiscutível um planejamento elaborado, que atendesse às necessidades e aos objetivos de cada aula. Encontramos, ainda, a concepção da leitura literária por prazer, a partir do deleite do leitor diante de uma linguagem metafórica e subjetiva. O termo letramento literário não foi citado na redação do projeto, embora a professora tenha refletido sobre a importância da literatura e a formação do leitor literário como uma função da literatura no contexto escolar, conforme sua discussão:

A leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser vista como um meio que garanta o direito de lazer do sujeito. Este tipo de leitura promove no indivíduo a fantasia e o conduz ao mundo do sonho, dos desejos, do fantástico. Também leva o sujeito a refletir sobre os valores e os papéis sociais influenciando na construção da identidade. Logo, a literatura é um instrumento de precioso valor para motivação à leitura dos discentes e deste modo inseri-los em comunidade de leitores. (PROJETO 3)

O PROJETO 4, a partir de nossa leitura, apresentou referencial teórico pertinente ao letramento literário e à leitura literária. Escritores e pesquisadores²³, Ângela Kleiman²⁴, Marisa Lajolo²⁵, Graça Paulino²⁶, Marta Passos Pinheiro²⁷, Roxane Rojo²⁸,

²⁰ BALDI, Elizabeth. *Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

²¹ FILHO, José Nicolau Gregorin. *Literatura infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

²² ANTUNES, Walda de Andrade. *Lendo e formando leitores*. 3ª Ed. São Paulo: Global, 2012.

²³ COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

²⁴ KLEIMAN, Ângela. *Linguagem e Letramento em foco: é preciso ensinar o letramento?* Brasília: Ministério da Educação, 2005.

²⁵ LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

²⁶ PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. Salvador: *Revista da FAGED*, n. 05, p 117-125, Salvador, 2001.

²⁷ PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”*. 2006. 306f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2006.

Magda Soares²⁹, e Mírian Zafalon³⁰ formaram a base conceitual sobre o letramento, a literatura e o cordel apresentados ao longo do projeto. Encontramos a ideia do cordel como facilitador da formação do leitor, a partir da Teoria da Estética da Recepção de Jauss (1994), utilizada para a construção das oficinas e atividades do projeto. O professor responsável pelo trabalho ainda apresentou as possibilidades que a leitura literária oferece ao seu leitor, que perpassam a fruição estética até a sua função humanizadora, defendendo, assim, a literatura como uma parceira no processo de ensino e aprendizagem, por meio de um espaço atrativo e instigante. O professor justificou a necessidade não só da presença do texto literário na escola, mas o exercício constante de atividades ou oficinas que formassem o leitor literário receptivo e sensível à obra literária.

A discussão do suporte conceitual acerca do letramento do PROJETO 5 estava em tópico específico, titulado *Referencial teórico e eixos temáticos*, à luz das escritoras Magda Soares³¹, Ângela Kleiman³² e Isabel Solé³³. Observamos significativo espaço para a apresentação teórica do cordel como literatura popular para o letramento e a formação do leitor e escritor de literatura. Apesar de a fundamentação teórica do projeto não ter apresentado, especificamente, o termo letramento literário, encontramos discussões em que este tipo de letramento foi explorado: o trabalho de leitura como troca de experiências entre os universos do livro e do leitor; e o aluno como participante ativo da leitura colaborativa do texto literário, considerando aspectos subjetivos, sociais, históricos e culturais:

A partir de práticas de letramentos bem elaboradas, através de um trabalho que integre leitura de cordel e práticas de análise linguística, é possível desenvolver momentos significativos de aprendizado, visando à contemplação dessas metas [do IDEPB para 2015][...]. Refletir sobre um trabalho significativo de leitura requer levar em consideração o processo de interação, de trocas de experiências entre autor, leitor e o mundo no qual se está inserido, ou seja, é pensar sobre uma prática que emerge de um contexto social, histórico e cultural. (PROJETO 5, 2015, p.8)

²⁸ ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

²⁹ SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

³⁰ ZAFALON, Mírian. *Leitura e ensino da literatura: reflexões*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

³¹ Cf nota 22.

³² KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das letras, 1995.

³³ SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O aporte teórico do PROJETO 6 estava incluso na introdução e na justificativa do trabalho. A partir dos estudos de Fanny Abramovich³⁴ e Regina Zilberman³⁵, a professora do projeto conseguiu refletir sobre a literatura infantil e o letramento, apresentando o livro de literatura infantil como instrumento pedagógico de aprendizagem e da formação da criança leitora, considerando os aspectos de criação, imaginação e produção. Destacamos a preocupação para que a abordagem literária, na infância, fosse contextualizada, lúdica e prazerosa, a fim de construir, na criança, a concepção da leitura como uma fonte de alegria e prazer.

Destacamos, ainda, a ausência do termo letramento literário no decorrer do trabalho, mas foi possível apreciá-lo na discussão que a professora fez quanto à formação da criança leitora que é capaz de ouvir, fantasiar, interpretar e registrar em todo o processo de alfabetização e letramento, ampliando o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo da criança, conforme as palavras da professora:

É nessa perspectiva [na leitura como fonte de alegria e de prazer] que percebo a importância do livro de literatura infantil. Ele deve se tornar um meio pedagógico fundamental para a formação da criança leitora que é capaz de ouvir, fantasiar, interpretar e, com a mediação pedagógica do professor leitor, registrar o que entendeu em processo de alfabetização e letramento. A prática de atividades com a literatura infantil é qualificar o conhecimento escolarizado e buscar o prazer em aprender. Isso significa contemplar práticas de leitura e escrita na sala de aula e em todo contexto escolar e social. (PROJETO 6, 2015, p. 4)

Percebemos que os projetos apresentaram certa variação no seu referencial teórico, embora todas as propostas estivessem voltadas ao letramento literário e à formação do leitor, especialmente a partir do trabalho com gêneros literários. Observamos que apenas os projetos 1 e 4 discutiram o termo letramento literário e que somente este último se utilizou de referencial reconhecido pela crítica sobre o tema, como Cosson (2006, 2009), Pinheiro (2006) e Rojo (2009).

Observamos que os projetos 5 e 6 não utilizaram o termo letramento literário, mas discutiram e exploraram o letramento por meio do trabalho com obras literárias para a formação do leitor e se dispuseram de fundamentos/aportes que também contemplaram este tipo de letramento. Uma hipótese aceitável é o desconhecimento deste termo por parte dos professores dos projetos ou a despreocupação com nomenclaturas técnicas, tendo em vista a

³⁴ ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil Gostosas e Bobices*. São Paulo: Spicione Ltda, 1997.

³⁵ ZILBERMAN, Regina. *A literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global, 2003

elaboração e aplicabilidade de estratégias metodológicas imediatas que propiciassem os meios e os fins da prática.

Quanto à formação do leitor e à abordagem literária, os projetos 3, 5 e 6 discutiram a importância da literatura na escola para a formação do leitor literário. Observamos, também, que a leitura literária para *fruição estética e deleite*³⁶, aquela realizada sem a exigência de atividades de verificação ou fichas de leitura, foi apresentada nos projetos 1, 3, 4 e 6.

Notamos que a maioria dos projetos se preocupou em discutir e refletir sobre a função da literatura ou da leitura literária, abordando as especificidades do gênero literário que cada projeto propôs trabalhar, como o conto, a crônica, o cordel, as fábulas. Apenas o PROJETO 2 não discutiu, teoricamente, o gênero literário abordado, no caso, o romance. Uma hipótese para explicar esta lacuna teórica é o desconhecimento de estratégias metodológicas específicas para o trabalho com este gênero literário que favoreça a formação do leitor, objetivo do projeto, o que ocasionaria o comprometimento de seus resultados. Outra hipótese é a dispensabilidade deste suporte teórico, segundo a ótica do professor, para a realização do projeto.

De modo geral, percebemos que todos os projetos possuem um aporte teórico pertinente para o alcance dos objetivos de cada trabalho. É bom esclarecermos que as concepções de letramento literário, literatura e leitura literária encontradas nos textos estavam respondentes às pretensões de cada projeto, mas entendemos que a atuação do professor em sala de aula, na aplicabilidade das propostas planejadas em cada projeto, é um fator de interferência no alcance (ou não) dos seus objetivos. Por isso, apresentamos a fundamentação teórica para conhecermos, de certo modo, a identificação dos professores com as diversas abordagens de ensino, mas o que nos interessa é a leitura da proposta pedagógica de cada professor tendo em vista o letramento literário e/ou a formação do leitor de literatura.

2.4.2 Os diferentes modos de *pôr em prática* o letramento literário e a formação do leitor: a leitura analítica das ações pedagógicas dos projetos

³⁶ De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as atividades de fruição/deleite, ou leitura fruição do texto literário, se referem à apropriação que o leitor faz do próprio texto. Trata-se, dessa forma, da participação efetiva do leitor na construção dos significados do texto. Assim, “quanto mais profundidade o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética [...]” (BRASIL, 2006, p. 60).

Estudar práticas pedagógicas na formação docente é uma atividade constante e necessária, e boa parte dos professores o fazem. O desafio se configura em exercer, na realidade da sala de aula, a práxis desejada, dada a dificuldade que é conciliar teoria e prática.

No tópico anterior, compreendemos como os professores dos projetos do Prêmio Mestres da Educação, edição 2015, concebem o letramento literário e a formação do leitor. Precisamos, agora, estudar como esta percepção de letramento literário é posta em prática na educação básica e se realmente a formação do leitor é possível a partir das ações pedagógicas apresentadas nos projetos.

Iniciamos apontando, mais uma vez, a falta de estrutura fixa para os projetos, o que permitiu que os professores apresentassem, de diversas maneiras, a metodologia do trabalho. Deparamo-nos com sequências didáticas bem elaboradas e objetivas, em que foi possível entendermos os objetivos de cada atividade e associá-los às teorias de letramento literário e formação de leitor encontradas no aporte teórico do trabalho. Todavia, também verificamos, nos tópicos referentes às metodologias dos trabalhos, atividades sequenciais pouco coerentes entre elas e, muito menos, com a fundamentação teórica apresentada e estudada. Em alguns casos, as ações pedagógicas foram pouco exploradas, impedindo nossa leitura crítica sobre elas, o que justifica nosso olhar analítico para o relatório de execução das atividades, que será apresentado posteriormente. Para o momento, seguem as ações pedagógicas que buscaram o letramento literário e a formação do leitor nos projetos do Prêmio Mestres da Educação.

O PROJETO 1 indicou dois espaços para apresentação de sua metodologia: as estratégias metodológicas, de forma ampla, e o mapeamento descritivo das ações, de maneira específica. Encontramos a preocupação da professora responsável pelo projeto em introduzir atividades de motivação e introdução às atividades de leitura, mas observamos, também, o estudo conceitual dos gêneros literários conto e crônica antes da leitura efetiva dos textos literários. As atividades sugeridas, *a priori*, remeteram à teoria literária, como análise comparativa de personagens do conto estudado. A criação de espaços para divulgação de obras de literatura, como o correio literário, o mural do leitor ou grupos de leitores nas redes sociais, aconteceu durante todo projeto. Para finalizá-lo, a professora apostou em produção textual (sem especificação e/ou estudo de gênero), pesquisa de textos literários para leitura em sala de aula e culminância das atividades com a socialização das experiências vividas ao longo do projeto.

As ações pedagógicas do PROJETO 1, rapidamente sintetizadas, nos chamaram a atenção em alguns pontos. Construir atividades motivadoras e introdutórias à leitura foi importante porque estas ações familiarizam o leitor e a obra, a partir de elementos

extratextuais e de atividades lúdicas, permitindo, portanto, a interação de modo criativo com as palavras (COSSON, 2014a); mas, ao passo que o professor efetivou a leitura literária e, em seguida, propôs uma atividade de análise crítica antes da partilha e da valorização da *experiência pessoal do leitor com o texto*³⁷, esta deixou seu papel de fruição e deleite, como defendido em seu aporte teórico, e correspondeu às noções crítica-teóricas do conhecimento literário, tão presente nas aulas de Literatura.

A construção de um grupo de leitores privilegiou a leitura coletiva, já que assim os estudantes compartilharam “objetos, tradições culturais, regras e modos de ler” (COSSON, 2014b, 138-9), até porque, mesmo que a leitura física do livro seja um processo individual, sua leitura final sempre será um procedimento social (COSSON, 2014b). Quanto à produção de texto, este exercício foi justificado, tendo em vista os diversos conhecimentos linguísticos e literários construídos por meio da escrita. Por fim, planejar um momento para a leitura fruição, ou seja, para a leitura que favorecesse a experiência literária, o “aproveitamento satisfatório e prazeroso da obra lida” (BRASIL, 2006, p. 58), foi imprescindível, a fim de alcançar um dos objetivos do projeto concernentes à leitura: “Conceber a leitura enquanto fonte de conhecimento e de cultura essencial para a sua [do aluno] formação humana” (PROJETO 1, 2015, s/p).

O PROJETO 2, na busca pela formação do leitor, apresentou como primeira atividade um chá poético, com recitação de poemas por estudantes e funcionários da escola, além da criação de um diário de bordo para aula de campo em museu. A leitura dos romances foi a terceira atividade, mas não foi descrito o modo como se sucedeu este processo de leitura. A atividade em seguida se configurou no estudo da Coluna Prestes, por meio de pesquisas e entrevistas com historiadores. A professora planejou uma visita à biblioteca da cidade, mas não especificou a finalidade desta atividade, nem da exibição dos filmes produzidos a partir das obras estudadas. Para a culminância do projeto, a professora preparou uma vitrine cultural, que consistia na exposição de materiais, referentes à história brasileira, ao estudo da Coluna Prestes.

Não encontramos o planejamento para a exploração ou estudo dos romances *O Quinze*, Rachel de Queiroz, *Vidas Secas*, Graciliano Ramos, e *Fogo Morto*, José Lins do Rego, bem como os detalhes para a realização do chá poético, o que nos impossibilita dizer

³⁷ Quanto à experiência do literário, Cosson (2014a) nos apresenta a necessidade da abordagem literária ser construída a partir da leitura do texto literário e das respostas que cada leitor pode formar para e por essa leitura. Neste sentido, o professor, que deseja formar leitores e construir o letramento literário, pode considerar como válidas as falas dos estudantes como retornos da efetiva leitura literária.

como aconteceram. Se, por um lado, o projeto não disponibilizou o planejamento para atividade de *leitura de fruição*³⁸ ou análise crítica dos textos literários, por outro, notamos um apego significativo ao tempo ou aos acontecimentos históricos concernentes ao contexto das obras, o que retornou ao ensino tradicional da literatura, no que se referiu a concepção evolutiva da historiografia, conforme os procedimentos seguintes planejados pela professora:

Pesquisa na internet sobre a passagem da coluna prestes no Nordeste [...]; ampliar os conhecimentos sobre o movimento Coluna Preste através de uma entrevista com o historiador Ciro Leandro Costa Fonseca, mestre e doutor em educação pela UERN (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte) (PROJETO 2, 2015, p.12)

Quanto à visita dos alunos à biblioteca, esta, como um “espaço de promoção da cultura” (HIDALGO, MELLO, 2014, p. 169), é um dos ambientes mais acessíveis e pertinentes para o contato do leitor com a literatura, ao lado das leituras digitais encontradas nos novos meios de tecnologias de informação, mas é importante destacarmos que os estudantes deveriam ser orientados da importância da biblioteca para sua formação enquanto leitor, isto é, esta atividade deveria ser planejada e organizada de modo a contemplar a interação leitor e obra literária.

No que se refere aos materiais didáticos de apoio, como filmes, programas de televisão, canções ou textos não-literários, Cosson (2014a) nos lembra que são “materiais didáticos alternativos” e que o professor não deve usá-los como forma de substituição ou interpretação do texto literário original, ou seja, a melhor maneira ainda de formar leitores é lendo, interpretando e explorando o texto. Segundo o cronograma de ações do projeto, a leitura das obras literárias aconteceu no mês de agosto e as oficinas intituladas “Manhãs e tardes de cinema” aconteceram entre agosto e setembro, o que nos possibilita afirmar que os filmes foram planejados como apoio, possibilitando a leitura das obras literárias como uma das primeiras atividades do projeto literário.

Outras atividades e oficinas foram citadas no projeto como ações planejadas para a promoção da leitura literária, a saber: roda de leitura, “Tardes de conto”, teatro de fantoche e leitura dramatizada, mas não há detalhes de como aconteceram, impedindo-nos de conhecer melhor estas propostas.

Com o objetivo de formar leitores e escritores competentes, o PROJETO 3 apresentou as ações para a leitura da obra *A velha Totonha*, José Lins do Rego, a partir de aulas expositivas e estudo da escola literária anterior à leitura efetiva do romance. A professora

³⁸ Cf nota 29

apostou em oficinas de leitura e produção textual, mas não houve explicação de como estas ações se sucederam, como também a visita de seus estudantes ao museu José Lins do Rego e ao Engenho Corredor. Encerrando os trabalhos, encontramos atividades de seminários, contação de histórias com bonecos fantoches, usados pelos estudantes, e palestras realizadas pelos participantes do projeto em outras escolas.

A leitura do texto literário, quando se objetiva a formação do leitor, deve ser sistematizada e planejada para que todas as ações se completem entre si, buscando o letramento literário. Acreditamos que um projeto de leitura de um romance, que buscou a formação do leitor, não deveria ser iniciado com o estudo da estética literária, até porque a contextualização estilística deve acontecer durante e/ou após a leitura do romance, já que “são as obras que informam os períodos e não o inverso” (COSSON, 2014a, p.87), isto é, a obra literária não deveria servir de prova ou instrumento para identificação de traços ou características dos movimentos literários. Não encontramos, após a leitura da obra literária, atividades de fruição ou de análise crítica, o que pode ter impossibilitado a leitura literária, uma vez que “[...] a literatura é um *locus* de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada” (COSSON, 2014a, p. 26-7, grifo nosso) e é responsabilidade da escola e do professor proporcionar estes momentos de exploração do texto literário, garantindo, também, a experiência pessoal do leitor com o texto.

Na metodologia do projeto, apareceram oficinas de leitura e escrita, mas não houve uma descrição mais completa sobre o modo e a função da realização destas oficinas, por isso, apenas com a leitura do relatório de execução, acreditamos colher mais informações. Quanto à visita ao museu José Lins do Rego e ao Engenho Corredor, enxergamos situações valiosas para se realizar a contextualização biográfica, que tratasse da vida do escritor e das influências que tivera em sua produção artística. Os seminários e as palestras, realizados com orientação e planejamento, foram atividades privilegiadas para explorar a experiência pessoal vivida pelos leitores, além de terem sido uma oportunidade para ampliar o projeto para a comunidade escolar, já que foram a penúltima atividade do projeto, sucedida, apenas, pela culminância com a exposição de todas as atividades realizadas ao longo dos meses destinados à concretização do projeto.

O PROJETO 4 desenvolveu, no tópico procedimentos metodológicos, uma descrição da metodologia científica do projeto, ou seja, pouco apresentou e explorou as ações que pretendia realizar para desenvolver o letramento literário, mas sim de que tipo de pesquisa se tratava. Observamos grande preocupação, por parte do professor do projeto, em conhecer o

perfil de seus estudantes para selecionar os quatro folhetos de cordel que foram trabalhados, atrelados à exibição e discussão de música, filmes e documentários.

As atividades pedagógicas deste projeto não podem ser apreciadas agora, uma vez que não foram especificadas no arquivo. Pudemos observar, apenas, a leitura de quatro folhetos de cordel, com a exibição de música, filmes e documentários. A apreciação das ações sequenciais e dos resultados do projeto ficarão, *a posteriori*, na leitura do relatório de execução.

O professor responsável pelo PROJETO 5 apresentou, junto ao dossiê, uma sequência didática, cujas atividades do projeto estavam bem definidas e planejadas. Tratava-se de um trabalho com cordel em que o texto foi primeiro apresentado para, a partir das características de cada folheto, os estudantes construir o conceito do gênero. O professor planejou atividades de discussão, por exemplo, de capas e conteúdos dos cordéis, como drogas e bullying, que facilitaram a reflexão, desenvolvimento da argumentação e criticidade dos participantes do projeto, além de terem constituído atividades motivadoras para a leitura efetiva do folheto. O responsável pelo projeto, após a leitura de dois cordéis, apostou na produção de um cordel pela turma e na continuação de atividades com leitura, sempre silenciosa, de cordéis, seguidas de reflexão sobre o tema e as especificidades do gênero. A sequência foi encerrada com a confecção de cartazes e texto dissertativo-argumentativo sobre os temas abordados nos cordéis trabalhados.

Diante de uma sequência didática tão esquematizada para o letramento a partir do cordel, nosso desafio foi discorrer sobre alguns pontos que nos chamaram atenção. O primeiro deles foi justamente o desenvolvimento de temas atuais, já que “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não” (COSSON, 2014a, p.34) e, neste caso, as drogas e o bullying podem fazer parte da realidade do público da sequência, tornando-se temas interessantes. Encontramos as atividades com o texto literário sempre no centro da sequência, o que nos permite ratificar a valorização dada à literatura neste projeto, mas não foram desenvolvidas atividades de análise literária, que permitissem ao leitor compreender melhor o encantamento das obras de literatura e penetrar nelas com mais intensidade (COSSON, 2014a).

A presença permanente da leitura silenciosa nas atividades do projeto foi pautada na ideia de garantir, na experiência literária, a subjetividade do leitor em seu contato com o texto (BRASIL, 2006). Todavia, apesar de este tipo de leitura ser predominante na escola, “nem por isso se pode falar que seja sempre bem-sucedida” (COSSON, 2014b, p. 98), já que o estudante pode encontrar a oportunidade para não praticar nenhuma outra atividade. Por isso,

a leitura silenciosa deve ser planejada e coordenada para outra atividade de fruição, troca de experiências, debate acerca das impressões de cada leitor sobre o texto. Além disso, o fato de se tratar de um texto de gênero popular e lírico precisa ser considerado ao escolher o tipo de leitura realizada, já que, para favorecer e fomentar a cultura regional, a oralidade parece-nos uma das leituras apropriadas para os textos em cordel.

Apesar do extenso tempo dedicado à sequência, quatro bimestres, o PROJETO 6 apresentou pouca variedade de atividades pedagógicas. A contação de histórias diária para as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental seguida da discussão dos textos foi uma destas atividades. Uma atividade bimestral era a reunião com os pais das crianças, com contação de histórias, para as orientações e o acompanhamento das leituras pela professora no seio familiar, além do empréstimo do livro semanalmente para que as crianças e os pais lessem em casa. Como atividades de culminância, a professora escolheu a visita à biblioteca, como também a seleção e dramatização da história preferida pelas crianças.

O projeto 6 possuiu arranjos metodológicos simples, que, segundo nossa pesquisa, surtiram efeitos positivos para o letramento. A primeira e mais importante atividade deste projeto foi a contação de histórias, “uma estratégia pedagógica que usualmente entra na escola como parte da preparação das crianças para a leitura” (COSSON, 2014b, p.112), mas a referida atividade nem sempre garante a prática da leitura literária porque, na maioria dos casos, a preocupação está em imprimir uma mensagem ou moral, como forma de educar e civilizar a criança. Dessa maneira, o texto literário não é estudado como arte, não se tornando um instrumento para a construção das experiências literárias das crianças. O projeto apresentou uma discussão após cada história, mas não foi detalhado como esta atividade era realizada, por isso não podemos afirmar que o problema da contação de histórias se sucedia nessa ação de leitura.

Quanto à participação dos pais no projeto, acreditamos que essas figuras representativas na vida das crianças puderam ajudar no processo de formação leitora de seus filhos, até porque, como já nos adianta Cosson, “[...] a contação de histórias na escola não precisa ficar presa à imagem da professora, nem à educação infantil. Ela pode igualmente ser desdobrada em direção aos pais [...]” (COSSON, 2014b, p. 113). A professora ainda propôs uma dramatização, prática de memorização e leitura “que requer a integração de várias linguagens artísticas e vem daí sua importância para a formação do leitor” (COSSON, 2014b, p. 110), mas o professor precisa estar atento às experiências que cada criança vivenciou pela obra literária para sua transformação em ação dramática.

Construímos, até o momento, um panorama sobre como os professores responsáveis pelos projetos concebiam o letramento literário e a formação do leitor na escola e como eles puseram em prática este letramento. Descobrimos que alguns professores indicaram, na teoria, atividades de leitura fruição como forma ímpar para o letramento, mas não a contemplaram em suas ações pedagógicas, ainda que estas tenham sido planejadas para o alcance dos objetivos dos projetos; observamos, também, que algumas ações dos projetos ainda reproduziram o ensino tradicional e historicista da literatura, o que pouco forma o leitor literário. Contudo, deparamo-nos com projetos que se configuraram como bons exemplos de sequências didáticas, que, se colocadas em prática, podem resultar positivamente na formação leitora dos alunos. Entendemos, ainda, a postura do educador e seus métodos de interação com os estudantes como fatores importantes nos resultados das ações. Mesmo que uma ação proposta seja metodologicamente distante dos parâmetros do letramento, talvez seja possível que o professor, por outras vias como o afeto e a aproximação com os estudantes, consiga compensar minimamente o desarranjo metodológico e obter discussões interessantes sobre a literatura. Dessa maneira, nossa análise destas propostas pedagógicas não pretendeu apresentar um juízo definitivo e absoluto das ações, tendo em vista que o contexto da realidade das salas de aula e o modo de execução das ações, mediada pelos professores, podem ter sido bem mais amplos e ricos do que o texto dos projetos analisados foi capaz de descrever.

A leitura do relatório de execução de cada projeto torna-se necessária para acompanharmos o desenvolvimento das ações projetadas nos cronogramas de cada trabalho pedagógico, já que todo projeto é flexível e pode ser alterado mediante as necessidades da turma, a acessibilidade, a estrutura física dos espaços escolares ou os objetivos do próprio projeto.

2.4.3 A experiência com o letramento literário sob o olhar dos professores dos projetos: a leitura analítica dos relatórios de execução dos projetos

O critério com maior peso quantitativo na avaliação do Prêmio Mestres da Educação é o relatório de execução, porque, neste arquivo, o professor precisa apresentar dados, fotografias e documentos que ratifiquem o sucesso do trabalho pedagógico. O relatório deve ser claro e conter todas as atividades que aconteceram ao longo do projeto, apresentando

a adequação didática, clareza nos objetivos de ensino e compreensão dos processos de aprendizagem; a consistência pedagógica e conceitual; o processo de participação e a busca da autonomia; a pertinência dos conteúdos e estratégias com as competências e habilidades que se quer alcançar; a relação com o contexto, permanência, rendimento progressivo dos estudantes e as estratégias utilizadas para promover a inclusão e aprendizagem, caso haja na escola/turma estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (PARAÍBA, 2016).

Apesar de o relatório ser relevante para classificação do projeto para o Prêmio Mestres da Educação, não existe uma estrutura fixa para a construção deste relato de experiência. Encontramos relatórios que apresentam o desenvolvimento do projeto em etapas, como também projetos que oferecem um número expressivo de fotos e ilustrações, mas que pouco descreveram as ações. Deparamo-nos com relatórios com estrutura de artigo científico, que apontam muitas informações sobre o lócus e sujeitos da pesquisa, as atividades e os resultados, como também lemos relatórios, com problemas na norma culta da língua portuguesa e que apresentam, com outras palavras, tudo aquilo exposto anteriormente no projeto de intervenção.

Como os relatórios são documentos extensos, não conseguiremos sintetizá-los para apresentação individual nesta dissertação, mas pretendemos evidenciar informações apropriadas referentes às ações planejadas para o letramento literário e a formação do leitor que não foram devidamente percebidas na leitura dos projetos de intervenção. Para o momento, seguimos com a apreciação dos relatórios de execução dos projetos inscritos no Prêmio Mestres da Educação, edição 2015.

O relatório de execução referente ao PROJETO 1 apresentava um texto bem elaborado, com 9 laudas, sendo que 5 eram de relato e 4 de fotografias. O documento discorreu acerca do desenvolvimento do projeto em sete momentos e um tópico de avaliação. O relatório não traçou muitas alterações da versão original do projeto, apenas descreveu, com mais detalhes, como foram procedidas as ações em sala de aula, mas pouco apresentou as interações dos estudantes no projeto. Observamos que as atividades de motivação aconteceram por meio de vídeo, e que, como relatado pelo professor responsável, o projeto foi iniciado com o estudo dos gêneros conto e crônica, a partir de aulas expositivas, com explicações do professor sobre as relações intertextuais e interdiscursivas dos gêneros. Notamos que as leituras dos contos (*A moça tecelã*, Marina Colasanti, *Cinderela*, *A Bela Adormecida*) e crônicas (*Amor e outros males*, Rubem Braga) foram realizadas com objetivo de desenvolver atividades de análise literária e comparativa e que as discussões relatadas se

voltaram para uma análise das características de personagens. A produção de texto, não especificada no projeto, foi uma análise escrita dos contos lidos e estudados em sala de aula. A atividade leitura-fruição, apresentada no plano de ações do projeto, foi uma leitura livre e individual de cada aluno seguida de uma atividade de intertextualidade e interdiscursividade, encontradas no texto, para posterior discussão. A criação do grupo de leitores nas redes sociais aconteceu e, segundo o professor, foi de suma importância para a continuidade do trabalho iniciado em sala.

Observemos duas ações do PROJETO 1 que não foram detalhadas na sua metodologia, mas apresentadas no relatório de execução: o estudo dos gêneros conto e crônica a partir de aula expositiva e a leitura-fruição seguida de atividade analítica. A primeira ação nos lembrou o ensino tradicional de literatura, em que o professor ensina, expõe ou transmite o conhecimento, antes da efetiva prática de leitura. A atividade de análise e crítica foi muito importante para desenvolver os conhecimentos literários do estudante, a fim de estudar a estrutura estética de cada obra literária, mas o professor precisa desenvolver, em sala de aula, a leitura de fruição e a atividade de análise sem que haja anulação de uma ou outra para a formação do leitor.

A professora responsável pelo PROJETO 2 desenvolveu seu relatório de 9 laudas em três tópicos: apresentação, desenvolvimento e considerações finais. A mediadora não apresentou o chá poético e, em nenhum momento, citou o diário de bordo no relatório, disposto na redação do projeto inicial. Desenvolveram-se as leituras dos romances *O Quinze*, Rachel de Queiroz, *Vidas Secas*, Graciliano Ramos e *Fogo Morto*, Lins do Rego, seguidas de debate comparativo sobre os elementos da narrativa das obras lidas. O projeto foi desenvolvido na disciplina Língua Portuguesa, com o principal objetivo, segundo a professora, de:

Aperfeiçoar o nível de leitura, escrita, compreensão e posicionamento crítico do educando elevando assim, o seu desempenho acadêmico; [...] Elencar obras da literatura clássica brasileira para leitura e análise de acordo com a ementa de cada disciplina e série do Ensino Médio (PROJETO 2, 2015, p. 10)

Contrariando o objetivo acima, a professora aplicou apenas esta oficina de leitura com traços literários, porque as atividades posteriores se debruçaram na seca que viveu o país, na fome e miséria do Nordeste, na passagem da Coluna Prestes na cidade do projeto e no estudo da árvore genealógica de uma família de coronéis da cidade, por meio da visita a um museu, com a participação do professor de História da escola. O encerramento do projeto aconteceu

num evento onde os estudantes organizaram, na escola, um espaço que pudesse retratar o cenário e os personagens principais do livro *O Quinze*, Rachel de Queiroz.

É marcante a escassez de atividades literárias neste projeto, principalmente quando o texto literário se tornou uma oportunidade para abordagem de temas transversais. Sabemos que a contextualização temática é importante e pode ser um evento de letramento, mas “[...] é preciso não fugir da obra em favor do tema, isto é, muitas vezes o estudo daquele tema é tão interessante que a obra fica para trás e o que deveria ser um estudo literário passa a ser um estudo deste ou daquele assunto” (COSSON, 2014a, p. 90). A culminância do projeto poderia ter sido melhor articulada em sala de aula para que os estudantes, além de organizarem o espaço físico retratando a seca, pudessem refletir o espaço como um elemento da narrativa, assim como os personagens, tempo, enredo, narrador, através de atividades que contemplassem a leitura analítica destes elementos, não enquanto categorias a classificar, mas como aspectos estruturantes da obra a partir dos quais a compreensão da experiência humana representada poderia ser melhor construída.

O relatório do PROJETO 3 foi elaborado em 13 laudas e dividido em 7 atividades, descritas separadamente. Apesar de os estudantes questionarem o ensino de literatura tradicional (referindo-se à predominância da historiografia, à caracterização das escolas literárias, à biografia dos principais autores e à cristalização das obras literárias), mencionado pela professora no início de seu relatório, o projeto foi iniciado com 8 aulas direcionadas ao estudo da escola literária Modernismo, justificado pela professora, na citação a seguir.

Determinamos que primeiramente iríamos estudar a escola literária Modernista por duas razões: primeiro, este já seria o nosso conteúdo do livro didático; segundo, é nesta escola que está inserido o autor pilarense José Lins do Rego. Assim, este estudo foi realizado no decorrer de oito aulas (45 minutos). Foram estudadas a poesia e a prosa e seus principais autores. Como também cada fase do modernismo. (RELATÓRIO 3, 2015, p. s/p)

A leitura do livro *A Velha Totonha*, José Lins do Rego, foi realizada em sala de aula, por histórias, e discutidas coletivamente. As oficinas de leitura, não detalhadas no projeto, foram as leituras de poemas e resumos de obras literárias de autores modernistas, realizadas pelos alunos em casa e discutidas na sala de aula. Os seminários realizados na escola corresponderam à apresentação biográfica de autores modernistas. Nas palavras da docente,

A leitura não se deteve, apenas, ao livro *A Velha Totonha*, foram realizadas outras leituras, como: poemas, *pequenos resumos de outras obras* de autores modernistas, como: Vinicius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles. Houve

um momento de recitar poesias em sala de aula. (RELATÓRIO 3, 2015, p. s/p, grifo nosso)

Quanto à visita ao museu José Lins do Rego e ao Engenho Corredor, é pertinente destacarmos esta atividade, da forma como foi descrita e relatada, como uma das mais importantes e adequadas neste projeto para o letramento literário, já que os estudantes tiveram a possibilidade de conhecer a infância de Lins do Rego e entender alguns traços de sua escrita literária. Também foi significativa a contação de histórias pelos estudantes em outras escolas, porque esta ação oportunizou aos alunos leitores a partilha de leituras e experiências com outras crianças, tornando-se, dessa forma, uma atividade de leitura proveitosa e importante na formação e valorização do leitor.

Apenas duas atividades pedagógicas, inseridas no relato de experiência, não foram apresentadas na metodologia proposta para o projeto 3: as oficinas de leitura e os seminários. As duas ações nos remeteram ao ensino tradicional de literatura, já que, na primeira, foi possível notarmos a leitura sem qualquer orientação sobre os poemas e os resumos de obras literárias e, na segunda, encontramos o estudo da biografia dos escritores. Percebemos que as atividades não possuíam características de incentivo à leitura literária e não houve espaços para que o leitor em formação criasse experiências de leitura e visse o texto em sua unidade.

O relatório do PROJETO 4 possuiu uma estrutura semelhante ao artigo científico. Além de uma descrição minuciosa sobre a escola campo e os sujeitos da pesquisa, o professor-pesquisador ainda relatou algumas interações dos estudantes a partir da leitura de um dos folhetos de cordel. Quanto às atividades, o relatório não descreveu detalhadamente, mas pudemos observar, como primeira atividade, os estudos literários acerca da origem do cordel e da trajetória da poesia oral ao texto escrito; também notamos que o estudo das características literárias do cordel aconteceu por meio da leitura do folheto. O professor se utilizou de músicas e animações em vídeo para incentivar os estudantes à participação no projeto, e às leituras dos folhetos seguiram-se atividades de contextualização temática, em que o texto foi estudado para abordagem de temas como escravidão, desigualdade, exclusão, políticas públicas, coronelismo, e tantas outras temáticas. O humor foi valorizado na escolha dos cordéis, o que proporcionou maior interação discente nas aulas do projeto.

Apreciando as atividades relatadas neste projeto, notamos o cuidado pertinente na escolha dos cordéis para atender ao público como um fator importante para o favorecimento do letramento literário. O trabalho com vídeos, os debates como atividades pós-leitura e a “teatralização” na leitura dos folhetos foram atividades que puderam contemplar a dinâmica e a participação efetiva dos estudantes na leitura literária, o que favoreceu aos discentes

contemplar os aspectos culturais e artísticos de uma obra, distanciando-se, portanto, de uma exploração apenas temática, que desconsidera a obra como texto específico.

O professor-mediador do PROJETO 5 relatou suas atividades em trabalho bem elaborado, com detalhes significativos para compreensão de como aconteceram as ações. O projeto já apresentava uma sequência didática, com atividades bem definidas. A leitura do relatório foi apenas para ratificar como as atividades foram realizadas. Encontramos, no relato do professor, uma atividade de leitura de cordel voltada para a abordagem temática, mas também foram realizadas atividades de leitura que fizeram os alunos debaterem sobre a capa, o texto, o autor e o mundo representado na obra. Além disso, observamos a ampliação deste projeto para uma outra atividade de intervenção pedagógica interdisciplinar na escola, mas que não interferiu nas atividades já planejadas pelo professor da disciplina. Tratou-se, portanto, de uma expansão do trabalho, tendo em vista o letramento, como exposto pelo próprio professor:

Durante o percurso do projeto [*nome do projeto*] alguns alunos demonstraram interesse de escrever um cordel sobre os temas que estávamos trabalhando em sala de aula. Tivemos a ideia de produzir um folheto sobre a cultura indígena e sobre a conscientização de economia de água, tema gerador do projeto de intervenção da escola. Através de um concurso de cordel, realizado entre as turmas de 6º e 7º anos da escola, houve a revelação de alunos que possuíam o dom para escrever poesia, obscurecido devido à falta de eventos de letramento como esse, que possibilitassem a circulação de gêneros diversos na escola, como o cordel (RELATÓRIO 5, 2015, s/p).

O relatório de execução do PROJETO 6 descreveu o trabalho em 4 etapas, dispostas em 4 bimestres letivos, com as mesmas atividades planejadas e apresentadas na redação do projeto: contação diária de histórias, discussão das histórias, reunião mensal com pais, empréstimo de livros. A partir da leitura do relatório e das fotografias, observamos o desenvolvimento e a participação das crianças no projeto e como os pais interagem, mesmo com pouca instrução escolar. A professora, ainda na metade do ano letivo, já percebia as contribuições do projeto para a formação leitora de seus estudantes.

Foi perceptivo, através das falas das famílias dos alunos, a adesão e confiança na proposta apresentada. Nesse momento os meus objetivos eram de desenvolver as seguintes competências: Manter frequente a rotina de leitura com o livro de literatura infantil; Fazer reunião com a família para falar da importância da literatura infantil no contexto da sala de aula para as crianças; Fazer uma contação de história na reunião com as famílias; Propor empréstimo de livro de literatura infantil para as crianças semanalmente e orientar as famílias do acompanhamento, valorização e respeito aos filhos na leitura do livro em casa (RELATÓRIO 6, 2015, p. 7).

No relatório, não foi apresentado o modelo de discussão após a leitura diária das histórias literárias, mas a prática de leitura recorrente valorizou o hábito da leitura literária na escola e na família, já que os pais participaram do projeto, principalmente quando observaram os benefícios da prática da leitura na vida de seus filhos. É possível dizermos, portanto, que o projeto 6 apresentou metodologias pertinentes à formação do leitor literário ainda na infância.

A partir da leitura do relatório de execução, pudemos perceber que os projetos sofreram modificações entre o planejamento e execução das ações pedagógicas, o que é permissível para adequá-los a determinadas realidades e situações que não estavam previstas inicialmente, como a inserção de algumas atividades ou a retirada de outras. Notamos que boas atividades como o chá poético, planejado pela professora do projeto 2, não foi mencionado no relato de experiência, o que sugere que ele não aconteceu; ou o caso dos seminários, no projeto 3, que não estavam descritos na metodologia do projeto, mas que ocorreram, conforme apresentado anteriormente. Apesar das mudanças, reparamos que o objetivo inicial de cada projeto foi mantido na execução das ações.

Buscamos, até o momento, refletir sobre como os professores conceberam e puseram em prática o letramento literário, além de termos analisado o relato de experiência de cada projeto do nosso corpus. Para completarmos esta etapa de nossa pesquisa, é preciso refletirmos sobre a autoavaliação que cada professor realizou sobre seu trabalho pedagógico em sala de aula.

2.4.4 A avaliação dos projetos sob o olhar de seus professores: a leitura analítica dos documentos de autoavaliação dos projetos

O documento de autoavaliação é critério classificatório, que vale entre 0 a 1,0 ponto, “se observada coerência entre conceito, informações e evidências da justificativa em todos os itens da autoavaliação” (Edital N°. 006/2016-GS). Este documento possui estrutura fixa e permite ao professor responsável pelo projeto a reflexão e o autoconhecimento de sua atuação docente, como também as contribuições de seu trabalho pedagógico para a aprendizagem de seus participantes.

O documento se constitui de quatro questões, dispostas em quadro, com justificativa para cada nível de atendimento (insuficiente, ruim, regular, bom e ótimo), devendo ser respondido somente pelo professor responsável pelo projeto. A seguir, estão apresentados os 4 critérios de autoavaliação considerados pelo edital.

Critério 1: O projeto é desenvolvido em consonância com o Plano de Ações desenvolvido pela escola para o ano de 2015, bem como os avanços científicos, tecnológicos e culturais da sociedade contemporânea, para atender os interesses e as necessidades dos estudantes?

Critério 2: Os resultados de aprendizagem (avanços e dificuldades enfrentadas pelos estudantes), mensurados por meio do IDEPB foram analisados como informação na colaboração desse projeto e planejamento das aulas?

Critério 3: Foram utilizadas práticas inovadoras para auxiliar, estimular e apoiar os estudantes infrequentes e com dificuldade de aprendizagem a atingir o sucesso escolar durante as aulas e desenvolvimento do projeto?

Critério 4: Foram estabelecidas articulações com as famílias, serviços públicos, professores de outros componentes curriculares e demais profissionais da educação visando ao bom desempenho do projeto e das aulas? (ANEXO I, PARAÍBA 2016).

A partir das perguntas do documento, pudemos perceber que não somente o projeto desenvolvido está em apreciação, mas um conjunto de atividades pedagógicas integradas na escola, como a comunhão entre o projeto desenvolvido e o Projeto Político Pedagógico da escola (critério 1), a reflexão dentro da escola dos resultados das avaliações externas de aprendizagem e as contribuições do projeto planejado para o melhoramento destas avaliações escolares (critério 2), a aplicabilidade de metodologias docentes renovadas, diferenciadas e atrativas, que valorizem a aprendizagem do estudante e o trabalho do professor (critério 3) e a participação de outros agentes importantes para a educação no projeto desenvolvido (critério 4). Partindo dessas reflexões, o professor mediador do projeto realiza uma avaliação sobre o sucesso ou não de sua prática na sala de aula, a partir de níveis de atendimento. Quanto à justificativa, trata-se de um espaço em que o professor esclarece e explica porque e em que medida o projeto atendeu às necessidades da sala de aula e da escola.

A professora do PROJETO 1 julgou como ótimo ou bom todos os critérios de autoavaliação. Justificando o critério 1, a professora escreveu que tanto seu projeto quanto a escola priorizam a formação de jovens críticos, cientes das questões sociais, capazes de aceitar ou não ideias, desenvolvendo a expressão dos estudantes nas modalidades oral ou escrita. Quanto ao critério 2, a mediadora acrescentou que as avaliações externas revelam o déficit de leitura e compreensão textual, mas que os resultados do projeto permitiram aos estudantes um olhar diferenciado no que concerne às habilidades de leitura e escrita a partir de seus conhecimentos prévios, na construção de novos conhecimentos. Justificando o ótimo nível de atendimento do projeto ao critério 3, a professora afirmou que usou, com maior frequência, a tecnologia, o debate, o diálogo, a roda de conversa, a biblioteca, o pátio da escola, buscando considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e a maior aproximação

com eles. No que se refere ao item 4, a responsável pelo projeto afirmou que consagrou parceiras com professores de Filosofia, Sociologia e História, além da família, por meio do diálogo sobre o desenvolvimento das aulas do projeto e das leituras feitas em casa pelos filhos.

A autora do PROJETO 2 avaliou seu trabalho como bom e justificou o critério 1 alegando que todas as atividades desenvolvidas e temas abordados voltavam-se para o contexto discente, em consonância com o plano de metas da escola e seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Esclareceu, no critério 2, que a escola vem alcançando as metas desejadas nas avaliações externas e que é possível perceber os avanços dos estudantes na participação, frequência, desempenho, apresentações em público, por meio de experiências, consideradas pela professora, exitosas e compromissadas com os estudantes. A professora ainda afirmou, quanto aos critérios 3 e 4, que a renovação e o aperfeiçoamento de suas ações didáticas e o acompanhamento dos estudantes são suas principais metas para superar as dificuldades.

A professora do PROJETO 3 apreciou como ótimo o nível de atendimento para todos os critérios de autoavaliação. Segundo a articuladora do projeto, justificando o critério 1, o objetivo de melhorar a leitura e a escrita a partir do envolvimento com a família está em comunhão com o Plano de Ações da escola, por isso sua ênfase no estudo da literatura desarticulada das aulas teóricas. Respondendo à pergunta do critério 2, a professora afirmou que os resultados das avaliações externas são tão considerados que o trabalho com o livro literário aconteceu para o desenvolvimento da leitura, compreensão e escrita dos estudantes com a realidade social e política em que estão inseridos. No que concerne ao critério 3, a professora justificou o uso de ferramentas inovadoras para sua mediação nas aulas, por meio de celulares, datashow, *tablets* e teatro, para o alcance dos objetivos levantados no projeto. Quanto à justificativa do critério 4, para a contação de histórias, buscando o protagonismo juvenil, a mediadora do projeto contou com a parceria de outras instituições escolares e da família dos participantes.

Foram apreciados como bom ou ótimo os critérios de avaliação do PROJETO 4 pelo seu professor articulador. Para ele, respondendo ao critério 1, o trabalho com os folhetos garantiu uma diversidade de temas pertinentes à sociedade moderna, para formação de sujeitos atuais. O uso do cordel aconteceu, nas aulas, favorecendo o letramento, através de discussões temáticas. Sintetizando a justificativa do critério 2, o professor apresentou a coleta de dados realizada no início de seu trabalho como informações diagnósticas sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes, mas considerou os resultados das avaliações externas, e material pedagógico de apoio para o trabalho eficaz com a EJA. Quanto

ao critério 3, o professor confessou que não articulou atividades de incentivo para o retorno dos estudantes infrequentes, mas que o projeto se tornou atrativo e motivador para aqueles que permaneceram na sala de aula. Houve, segundo o responsável pelo projeto na justificativa do item 4, a participação de outros professores de diversos componentes curriculares e demais profissionais da educação, embora não tenha apresentado o envolvimento de outros agentes no projeto e no relato de experiência, além da forte articulação do projeto com as ideias acadêmicas na formação continuada docente.

O autor do PROJETO 5 julgou como ótimo todos os critérios avaliativos do projeto. Justificando o critério 1, o professor ratificou a possibilidade de discutir, na sala de aula, temas que englobam o universo contextual dos estudantes, a partir de seus conhecimentos prévios. Quanto ao critério 2, o responsável pelo projeto afirmou que as avaliações externas exigem um trabalho com práticas de leitura, relação entre recursos expressivos, efeitos de sentido e variação linguística que puderam ser contemplados no projeto desenvolvido. No que se refere ao critério 3, o professor escreveu que o interesse na participação das aulas aconteceu por meio de oficinas de leitura e debates interativos dentro e fora da sala de aula. Ainda segundo o professor, na justificativa do critério 4, houve a participação e a colaboração de outros professores da escola, servidores, pais, o historiador e fundador do museu da cidade, além da comunidade escolar que presenciou a culminância do projeto.

Apreciados como ótimo pela professora, por meio dos critérios de avaliação, o PROJETO 6 buscou coerência em todas as suas etapas. Na justificativa do critério 1, a professora percebeu a necessidade da superação do ensino tradicional e isolado, partindo para uma prática mediadora e interdisciplinar que, segundo ela, também é a proposta da escola. Quanto ao critério 2, a autora do projeto buscou motivar o aluno para a prática educativa em parceria com a família, observando os avanços na aprendizagem dos estudantes a partir da contação de histórias. Considerando o critério 3, a professora acredita que seu trabalho foi inovador, pois provocou impactos positivos na aprendizagem das crianças com a parceria das famílias, com a melhoria da frequência das crianças e de sua aprendizagem. No tocante ao critério 4, a mediadora do projeto afirmou que as atividades desenvolvidas foram direcionadas para os alunos e as famílias, mas que demais professores, direção e equipe pedagógica foram engajadas com o empréstimo de livros, para a ampliação do acervo da professora articuladora do projeto.

Acreditamos, a partir da leitura da avaliação feita pelos professores de seus trabalhos, que este julgamento é demasiado particular, principalmente porque se trata de um trabalho pedagógico, de uma experiência profissional que acentue e valorize o progresso na

aprendizagem dos estudantes. Conseguimos perceber que os professores não avaliaram negativamente nenhum critério, ou melhor, não encontraram, em seus projetos, nenhuma limitação que pudesse dificultar o alcance de seus objetivos, exceto o professor do PROJETO 4 que admitiu não atender, com perfeição, ao critério de planejamento de atividades que objetivassem o retorno à escola do aluno evadido ou infrequente.

Neste processo avaliativo, é pertinente considerarmos a dificuldade docente em aplicar com precisão as ações planejadas para o alcance dos objetivos de cada projeto. Ainda assim, para justificar a falta de elementos negativos dos projetos no documento de autoavaliação, considerando que neles há algumas falhas no estudo de textos literários para a formação do leitor, apostamos na hipótese de que o documento de autoavaliação, como arquivo de estrutura fixa, não contempla tópicos para discussão de problemas, apresentação de dados palpáveis que ratifiquem as informações fornecidas referentes à avaliação docente acerca de seu trabalho pedagógico, já que o documento não apresenta espaços de discussão para outros critérios de avaliação, senão os critérios previamente definidos pela comissão do Prêmio.

Acreditamos, também, que, mesmo de maneira indireta, os professores tenham avaliado não apenas os resultados, como também a intenção dos projetos, as mudanças na rotina pedagógica da sala de aula, tendo em vista a predominância do ensino tradicional de literatura. Neste contexto, as atividades propostas pelos docentes, quer seja a leitura de uma poesia seguida de uma atividade ou uma visita a um museu, quer seja a contação de histórias literárias por adultos e crianças, dinamizaram o cotidiano das aulas, o que foi positivo para o processo de aprendizagem.

Dando prosseguimento, faz mister refletirmos, teórico e contextualmente, os problemas metodológicos encontrados nos projetos analisados a fim de formularmos uma sequência didática que proporcione o letramento literário.

2.5 Contextualização e reflexão dos problemas evidenciados na análise do corpus

Por meio da leitura dos projetos estudados, constatamos que, apesar de todos os professores almejarem a formação do leitor e alguns projetos apresentarem aporte teórico sobre o letramento literário, existem atividades metodológicas nestes projetos que não condizem com este letramento e não proporcionam a formação do leitor de literatura, às quais daremos uma atenção especial nesta etapa do trabalho.

Como pudemos constatar, alguns projetos ainda dialogam com práticas pedagógicas que refletem o ensino tradicional de literatura ao apresentarem atividades como o estudo da estética literária e do gênero literário anterior à leitura da obra e isolada desta etapa, bem como a apresentação biográfica de autores sem referência ao texto literário. Encontramos a literatura apenas para estudo de acontecimentos históricos e a abordagem de temas relevantes para a sala de aula, sem a preocupação com a estrutura da obra. Observamos, ainda, leituras seguidas somente de análise literária ou as atividades de leitura literária que não favoreciam nenhuma atividade posterior, como atividades de partilha de experiências de leitura.

Faremos, a partir de agora, um estudo sobre como estas atividades pouco favorecem à formação do leitor e não propiciam a adequada escolarização da literatura. Iniciamos com a reflexão das atividades recorrentes no ensino tradicional de literatura escolar, especificamente a apresentação da periodização literária e o estudo do gênero literário anteriores à leitura literária, conforme apresentados nos PROJETOS 1 e 3 de nosso corpus.

O ensino literário voltado à aquisição de conhecimentos relativos à literatura, como o estudo dos gêneros literários, a periodização dos estilos de composição, a abordagem da biografia dos autores literários já se apresentava, no Brasil, desde 1951 nos cursos de Ginásio oferecidos por uma das principais escolas do país, o Colégio Pedro II (ZAPPONE, 2008a). Isto é, esta abordagem sobre a literatura era aquela considerada aceitável pela educação brasileira naquela época.

Embora a sociedade tenha mudado, assim como a realidade da educação e a função da literatura escolarizada, o ensino de literatura, em grande parte, permanece com as mesmas características apresentadas há décadas atrás, conforme apresentado em determinadas propostas dos projetos vistos, mesmo depois de publicados estudos acadêmicos que sinalizam a literatura na educação básica para a formação do leitor.

São frequentes, portanto, práticas de ensino situadas na biografia dos autores e na abordagem do universo histórico, ideológico e estético das obras, sem, necessariamente, fazer com que os alunos acessem diretamente os textos, mediante uma leitura pessoal. Nesta perspectiva, a metaleitura, que é o estudo do texto, dos aspectos da história literária, características de estilo, distanciando dos estudantes a leitura do texto literário (BRASIL, 2006), parece ainda dominar o cenário de boa parte das aulas de literatura.

De fato, “a breve apresentação do movimento literário, [...], os principais fatos do contexto histórico, as características do movimento literário em foco, a apresentação dos principais autores, com aspectos da biografia de cada um [...]” (CEREJA, 2005, p. 56), a

partir de aulas expositivas, são passos metodológicos que propiciam o ensino de literatura cujo objetivo seja formar leitores?

Acreditamos que essas ações metodológicas não oportunizam a função principal do ensino de literatura na educação básica, a formação do leitor. Trata-se de atividades que priorizam a aprendizagem sobre a literatura, ao invés de fomentar a leitura das obras. Neste viés, Rezende (2013) levanta uma discussão sobre o que é ensinado hoje na escola e observa que o objeto do ensino de literatura ainda não é o texto literário, ficando para este um espaço periférico nas aulas. A autora também afirma que estratégias metodológicas como pesquisas na internet e seminários sobre autores e obras são comuns no ensino historicista da literatura, mas que essas atividades não contribuem para a prática de leitura literária em sala de aula.

Dessa maneira, parece claro que enquanto o texto literário não estiver no centro das aulas de literatura não será possível formar leitores literários na escola. Nesse contato, é fundamental planejarmos um espaço-tempo adequado para a leitura literária que, sendo processo, preocupa-se muito mais com a qualidade da experiência proporcionada, do que com a quantidade de conteúdos ministrados. Como aponta Rezende,

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (REZENDE, 2013, p.111)

Desta forma, somente com o texto literário explorado, inventado e reinventado por cada leitor e em cada aula, a partir da valorização da experiência literária pessoal dos estudantes, é que a metaleitura passa a ser apenas uma parte do processo na formação do leitor.

Vimos, até aqui, a necessidade de o texto literário ser colocado no centro das aulas de literatura, mas esta ação deve ser planejada para que o texto, em suas particularidades artísticas, seja estudado e explorado. É comum encontrarmos nas aulas de literatura a presença do texto literário como pretexto para a abordagem histórica ou temática, como determinadas atividades encontradas nos PROJETOS 2, 4 e 6. Entretanto, é bom destacarmos que tais atividades também contemplam conhecimentos literários considerados, durante anos, importantes na abordagem da literatura, por isso faz-se mister justificar a escolha dos professores em acentuar tais práticas.

Tratar o texto literário como pretexto para a aquisição de saberes, confundindo a obra literária com os instrumentos e as finalidades do ensino de literatura é um grande problema quando o objetivo do professor não está na leitura do texto literário, mas na abordagem de acontecimentos históricos ou de temas dos quais a obra literária se apropria. Quanto à abordagem histórica, os PCN se equivocaram ao dizer:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. *Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas* (BRASIL, 2002, p. 19, grifo nosso).

Nesta apresentação da função literária pelos documentos oficiais, podemos ratificar o ensino de literatura com ênfase na investigação histórica, marginalizando a crítica literária ou a experiência literária pessoal vivenciada pelo leitor. É possível e saudável elucidarmos a contextualização histórica, de maneira adequada, para a formação do leitor, mas aquela, como apresentada nos manuais didáticos de literatura e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, “quase sempre se limita a um texto expositivo dos próprios autores [dos manuais didáticos] a respeito dos fatos históricos mais relevantes à época do período focado. Não se estabelecem relações efetivas entre esse contexto e a produção cultural e literária” (CEREJA, 2005, p. 191), descentralizando, portanto, a obra literária da sala de aula. Em certos casos, de acordo com a dinâmica pedagógica do professor, a aula de literatura confunde-se com a aula de história, quando a exposição dos fatos históricos relevantes na época da escrita da obra literária é realizada de modo extenso e isolado da leitura do texto literário, tornando-se mera informação.

Também notamos a contextualização temática como atividade frequente no projeto 2, contemplada nas atividades que objetivaram a aquisição de conhecimentos históricos, a partir do uso do texto literário. É mister frisar a importância desta contextualização como uma ferramenta de aproximação do leitor à obra literária, propiciando a leitura subjetiva e pessoal. No entanto, quando a contextualização temática é instrumentalizada unicamente para proporcionar discussões de cunho sócio ideológico, diminuindo, assim, o interesse na obra, a leitura literária pode ser deturpada. Dessa maneira, “a utilização de textos literários para finalidades pedagógicas, a saber, a inculcação de valores ideológicos, observada ainda hoje,

seja de civismo, de bom comportamento, ou mesmo para o aprendizado da língua [...]” (ZAPPONE, 2008a, p.59), é uma estratégia que afasta o leitor do texto literário, já que, a partir desses usos indevidos, o trabalho com a literatura não é apresentado ao aluno.

Nesse contexto, percebemos que as oportunidades de leitura da obra literária em algumas aulas de literatura não são tão frequentes, e, mesmo quando ocorrem, o tratamento dado ao texto obscurece a obra enquanto objeto estético, para ressaltar as relações com diversas áreas de estudo, o que não seria ruim, caso o texto literário ocupasse a posição de centro, servindo-se destas relações para fomentar mais e diversas leituras possíveis dele. Sobre isso, Navas e Semaan escrevem:

[...] o texto literário deve ser o objeto central das aulas, e ser abordado sob pelo menos duas dimensões: o texto em suas relações com a situação de produção e de recepção – e aí se incluem elementos do contexto social, do movimento literário, do público, da ideologia, etc, conforme a visão de Antonio Candido – e o texto em suas relações dialógicas com outros textos, verbais e não verbais, literários e não literários, da mesma época ou de outras épocas, conforme o conceito de dialogismo desenvolvido por Mikhail Bakhtin. (NAVAS, SEMAAN, 2015, p. 28)

Apesar de todos os benefícios em atribuir centralidade ao texto nas aulas de literatura, a leitura literária ainda é um grande desafio, conforme observamos no projeto 3. Neste, o trabalho pedagógico é introduzido pela estética literária, para, posteriormente, realizar a leitura da obra, distanciando-a do leitor. Nessa perspectiva, valorizamos o trabalho com o texto literário articulado, elaborado, de forma a contribuir para a formação do leitor literário na escola, sem desconsiderar suas particularidades que o fazem literário, explorando a subjetividade do leitor e as experiências vividas por cada estudante. Cosson (2014a) ratifica:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014a, p. 30).

Mais uma vez, conforme os estudos científicos, podemos confirmar a importância da leitura literária na sala de aula como uma facilitadora para o letramento. Dispostos a trabalhar com este tipo de leitura na escola, muitos professores utilizam o texto literário, mas encontram dificuldades para articular a leitura literária a atividades que favoreçam a formação do leitor de literatura. Neste sentido, a leitura da obra em sala de aula deve privilegiar a leitura subjetiva, por deleite ou fruição, aquela que favorece a construção dos diversos sentidos que o texto apresenta por meio de um de seus principais elementos, o leitor, “que completa o texto e

lhe imprime sua forma singular” (ROUXEL, 2012, p. 278). No tocante à presença de atividades de análise crítica, podemos dizer que são espaços importantes para a formulação de novas leituras, nas quais são integrados os conhecimentos sobre a literatura. Cabe ao professor mediar o processo de diálogo entre a experiência literária e os conhecimentos literários, para que o leitor possa, com equilíbrio, construir sentidos para as obras, para o mundo e para si mesmo, por meio de exercícios de análise e crítica literárias.

Destacamos a necessidade do trabalho coerente com o texto literário, de modo a proporcionar a sua adequada exploração, a fim de desenvolver atividades críticas e analíticas que favoreçam a formação do leitor literário, como apresentado no projeto 1. Sobre esta exploração, Silva (2003) aponta

Na escola, a leitura é praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, ao passo que a troca de experiências, as discussões sobre os textos, a valorização das interpretações dos alunos, tornam-se atividades relegadas a segundo plano. A quantidade de textos “lidos” (será que de fato são “lidos” pelos alunos?) é supervalorizada em detrimento da seleção qualitativa do material a ser trabalhado com os alunos. (SILVA, 2003, p. 515)

Neste sentido, o professor precisa planejar atividades que objetivam o trabalho com o texto literário e que facilitam a sua leitura pelos leitores iniciantes, de modo a garantir a leitura literária e a formação do leitor subjetivo. Notamos que a leitura subjetiva e de fruição poderiam ter sido contempladas em maior número de atividades nos projetos analisados, posta a importância dessa leitura para o letramento literário. Sobre esta perspectiva, destacamos o pensamento de Langlade (2013):

Um leitor construído pelas experiências de leituras fundadoras – eu ousaria dizer “arcaicas? – leituras da infância que permanecem ativas na leitura que dizemos privada [...], leituras extremamente solidárias com o diálogo interfantasmático instaurado nas obras, leituras de intenso investimento afetivo que são testemunho de gostos heteróclitos quando, conforme Walter Benjamin, nós “desencaixotamos” [nossa] biblioteca, leituras que levam as marcas do desenvolvimento de uma personalidade, dos encontros da vida... (LANGLADE, 2013, p. 30)

Dessa forma, o leitor literário subjetivo é aquele que se apropria da obra literária e, muito mais que interpretá-la, o leitor a utiliza (ROUXEL, 2013) para retornar a ele próprio, compreendendo melhor o mundo e a si mesmo, mediante essa exploração do texto (JOUVE, 2013), que constitui uma experiência pessoal com a obra literária, única e intransmissível. Sobre esta perspectiva, as OCEM (2006) apresentam:

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto (BRASIL, 2006, p. 67).

Assim, tomamos a leitura como um acontecimento pessoal e único e que pode confirmar ou negar a identidade do leitor, caso este se encontre nas narrativas, e nas vozes literárias, satisfazendo-o e beneficiando-o ou não, tendo em vista a identificação que o leitor faz de si e dos personagens, de suas experiências de vida e daquelas vivenciadas pelos personagens da obra (SILVA, 2016).

Por isso dizemos que a leitura subjetiva é importante atividade que precisa ser explorada e garantida nas aulas de leitura e literatura das escolas, já que, neste processo, o leitor se torna elemento essencial para as diversas leituras que podem acontecer de uma mesma obra literária.

Atividades de análise crítica são importantes, e devem ser realizadas em aulas de literatura, mas priorizá-las como atividade primeira após a leitura literária pode marginalizar toda a experiência que o leitor construiu em seu processo de leitura. Não realizar nenhuma atividade de análise crítica ou que favoreça a valorização das experiências pessoais do leitor, após a leitura do texto literário, pode não favorecer a leitura subjetiva, bem como o letramento literário.

É preciso, portanto, que a escola e os professores se percebam agentes que devem propiciar na educação a leitura subjetiva literária, para que, como resultado, formem leitores literários na escola que dialoguem com o texto literário e se apropriem deste para a melhor compreensão de mundo e de si mesmo.

3 CONHECER PARA LETRAR: descrição reflexiva do campo de pesquisa e sujeitos envolvidos

Nossas escolas têm se dedicado a ensinar o conhecimento científico, e todos os esforços têm sido feitos para que isso aconteça de forma competente. Isso é muito bom. A ciência é um meio indispensável para que os sonhos sejam realizados. Sem a ciência não se pode nem plantar nem cuidar do jardim.

(Rubem Alves, 2008, p. 26)

A execução de um projeto de pesquisa é uma das etapas mais importantes e sensíveis de um trabalho científico, porque requer muito cuidado e atenção do pesquisador responsável, desde a escolha e planejamento dos procedimentos metodológicos até o estudo e a análise dos dados coletados, para a construção dos resultados. Para melhor compreendê-los, é preciso conhecer o *lócus* de pesquisa e os colaboradores como variáveis que podem (ou não) contribuir ou justificar os dados coletados e seus resultados.

Quanto ao levantamento das informações coletadas sobre o *lócus* da pesquisa, podemos afirmar que aconteceu mediante a leitura de documentos da escola, como o Projeto Político Pedagógico e a investigação da estrutura física da escola, via pesquisa etnográfica. Ressaltamos que não houve problemas para esta pesquisa devido à nossa participação efetiva na redação deste documento e devido ao conhecimento empírico que construímos ao longo dos anos trabalhados nesta escola.

Aqui, apresentamos a pesquisa etnográfica como “um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento” (SEVERINO, 2007, p. 119), ou seja, trata-se de uma pesquisa observadora, na qual são acentuadas as peculiaridades otimizadas pelo pesquisador. Em nosso trabalho, à luz da observação etnográfica, refletimos a estrutura física e didática da escola com um fator influenciador para proposta de letramento literário, além do trabalho docente já existente na escola para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a pesquisa documental, Severino (2007) lembra que são documentos que ainda não foram apreciados analiticamente e que o pesquisador pode desenvolver sua investigação e análise. Destacamos que nossa preocupação não foi analisar o Projeto Político Pedagógico da escola, mas sim extrair informações sobre as metas, os objetivos, a visão de educação adotadas pela instituição educacional, para relacioná-las à elaboração e aplicação da sequência didática proposta neste trabalho na escola.

Para realizar o mapeamento dos participantes envolvidos na pesquisa, ou seja, a turma 3ª série do Ensino Médio 2017 da escola campo, desenvolvemos e aplicamos um questionário, com questões objetivas e subjetivas, que nos oferecesse aporte necessário para descobrirmos suas práticas, experiências e preferências de leitura literária em casa e na escola, além de espaços de discussão sobre como a leitura literária acontecia na sala de aula e como, para o estudante, esta atividade deveria ocorrer.

De antemão, entendemos por questionário “o conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2007, p. 125). Em nosso caso, usamos o questionário para conhecer melhor a relação dos estudantes com a leitura literária, o que nos proporcionou um mapeamento dos sujeitos da pesquisa para a construção de nossa proposta didática.

Apenas duas perguntas, referentes à idade e ao gênero dos participantes, foram desenvolvidas para o estudo dos dados pessoais, na construção do perfil dos estudantes envolvidos na pesquisa. Omitimos a identificação dos estudantes da pesquisa porque nosso objetivo era que os estudantes se sentissem à vontade para discorrer sobre as aulas de Literatura e opinar quanto ao ensino literário na escola.

Cinco questões foram desenvolvidas para levantar informações sobre a prática de leitura dos estudantes. Algumas questões trataram da leitura literária individual e externa à escola, outras, da leitura literária solicitada na escola, e algumas perguntas que posicionaram o estudante como professor, a fim de investigar que livros e metodologia, supostamente, esse estudante escolheria para as suas turmas.

Para conhecermos as preferências de leitura literária dos estudantes, construímos nove questões que abordaram gênero literário, temas de textos literários, atividades que agradam os estudantes após a leitura, livro preferido e última leitura literária, a fim de considerarmos a escolha, o gosto dos participantes da pesquisa para a construção da sequência didática.

As experiências de leitura literária dos estudantes na escola foram contempladas por meio de quatro questões subjetivas, nas quais os alunos discorreram sobre como acontece a leitura literária na escola, a liberdade de expressão nas aulas de literatura, além de um relato de uma aula literária marcante para a vida deles. Pudemos, nesta etapa do questionário, avaliar nossa prática pedagógica anterior a esta pesquisa acadêmica e quais são os referenciais literários dos participantes da pesquisa.

Este capítulo é composto de dois tópicos. No primeiro, intitulado *O lócus da pesquisa*, descrevemos a escola, segundo nossas observações e as informações contidas em seu Projeto

Político Pedagógico. É mister destacar a importância de dados como espaço físico, professores, biblioteca e salas de aula, material pedagógico e didático, tipo de gestão e projetos realizados ao longo do ano letivo para a melhor compreensão do meio educacional em que estão imersos os estudantes.

A construção do segundo tópico, *Os sujeitos da pesquisa*, se deu mediante as respostas dadas pelos estudantes ao questionário proposto. Neste espaço, apresentamos alguns dados gerais dos estudantes e informações basilares sobre suas práticas, preferências e experiências de leitura literária na sala de aula e fora dela.

Indubitavelmente, o mapeamento da escola campo da pesquisa e dos sujeitos envolvidos oportuniza uma pesquisa mais consistente, já que estes dados se tornam necessários para que a intervenção pedagógica deste trabalho seja produtiva, apresentando menor possibilidade de insucesso. Indicamos a seguir os dados registrados sobre o *lócus* da pesquisa e a turma escolhida para a aplicação da sequência didática.

3.1 O *lócus* da pesquisa

A Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Professora Margarida Remígio Loureiro é uma instituição pertencente à 6ª Gerência Regional de Ensino e tem como órgão mantenedor o Estado da Paraíba. Situada à Avenida Dr. José Celino Filho, nº 107, no centro da cidade de Emas, Paraíba, é credenciada pelas leis constitucionais, como qualquer outra instituição. Possui regras que são respaldadas pelo regimento interno da própria escola e, principalmente, pela Lei Nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, acatada e regularizada na Constituição Federal de 1988, a Carta Magna.

O espaço físico da escola é limitado e precário, constituindo-se de 4 salas de aula, uma sala de professores cujo espaço também serve para acomodar os laboratórios de Robótica e Matemática, uma sala de secretaria onde são realizados e arquivados todos os documentos burocráticos da escola, uma cantina para preparação das refeições (merenda), 3 banheiros, destinados a alunos e funcionários, um pátio coberto com duas grandes mesas que servem de refeitório, um pátio descoberto onde acontecem as aulas práticas de Educação Física, um laboratório de Informática, e uma biblioteca posicionada no corredor lateral da escola por falta de espaço.

A biblioteca, devido ao local onde está situada e por não ser atrativa para visitas, tornou-se um depósito de livros, mesmo tendo acervo diversificado, mantido pelos governos federal e estadual, órgãos responsáveis pelo fornecimento das obras à escola. A maioria dos

títulos, presente na biblioteca, é considerada como literatura canônica portuguesa e brasileira, embora seja possível encontrarmos livros didáticos e paradidáticos, como também obras estrangeiras, principalmente aquelas que agradam aos estudantes pelo suspense, como o escritor Edgar Allan Poe, o criador do conto policial, marco para a literatura norte-americana contemporânea. Uma grande dificuldade enfrentada é a falta de profissional especializado para cuidar da biblioteca, a fim de assessorar os estudantes nas visitas, e de um espaço amplo, arejado e confortável, que favoreça um ambiente aconchegante e acolhedor para os estudantes leitores. Por isso, dizemos que a biblioteca, como está situada, pouco chama a atenção dos estudantes para a leitura literária, o que dificulta a mediação do professor, uma vez que a estrutura da escola oportuniza o desinteresse do aluno pela leitura, já que o ambiente privilegiado para este encontro parece muito mais um reservatório de livros.

Assim, quanto à estrutura, percebemos que se trata de uma escola de pequeno porte, o que dificulta a acessibilidade, o trânsito das pessoas e a realização de aulas-campo planejadas pelos professores.

Quanto ao quadro de funcionários docente e pedagógico da escola, é importante este mapeamento: 14 professores no total, embora 3 estejam readaptados por motivos de saúde (2 professoras trabalham como auxiliares de secretaria e outra como bibliotecária). Daqueles que atuam na docência, 5 são professores permanentes e 6 prestam serviços à educação, na condição de professores contratados pelo governo estadual para suprirem as necessidades escolares. É importante acrescentarmos que a maioria dos professores possui graduação e está atuando em sua área de especialidade, embora os professores de História precisem lecionar Filosofia e Sociologia devido à falta de professores com cursos de Licenciatura nas áreas específicas. Quanto ao apoio pedagógico, a escola dispõe de uma coordenadora para amparar toda a escola.

Sobre o funcionamento, a escola oferece o Ensino Fundamental II e Médio, na modalidade regular. Encontra-se com 196 matriculados, nos dois níveis, nos turnos matutino e vespertino.

Inferimos que a estrutura física da escola está aquém das necessidades da educação, mas que os professores se dedicam ao máximo para garantirem a aprendizagem da clientela. Isto pode ser constatado devido ao número de projetos planejados e executados em 2016, com diversas intenções e em turmas variadas, conforme observamos no Projeto Político, voltados para o desenvolvimento sustentável, a Robótica no dia-a-dia dos jovens, a leitura de contos, a prática de modalidades olímpicas de atletismo, a saúde humana, a paz mundial. Tais ações projetadas para as turmas de Fundamental II e Médio buscam suprir as necessidades causadas

pela falta de equipamentos e materiais pedagógicos de qualidade para a atuação dos professores na docência.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Conhecermos os colaboradores da pesquisa, os estudantes devidamente matriculados na 3ª série do Ensino Médio da EEEFM Professora Margarida Remígio Loureiro, é basilar para a compreensão dos resultados que foram obtidos com a aplicação da sequência didática, como também seus efeitos positivos e suas contribuições para a prática do letramento literário na sala de aula.

Já que a estrutura física, didática e pedagógica de uma escola interfere no processo de formação de leitor literário e construção de conhecimentos literários, precisamos perceber os estudantes como os colaboradores que dialogaram, constantemente, com a sequência didática, concebida como pertinente para a formação do leitor literário. Para isso, buscamos construir uma descrição dos estudantes com o fim de traçar seu perfil literário, considerando o questionário proposto para a coleta destas informações e as aulas diárias com os estudantes da turma.

Apresentamos, portanto, os dados coletados sobre os estudantes, e como o seu perfil literário foi considerado na construção do produto didático apresentado neste trabalho acadêmico.

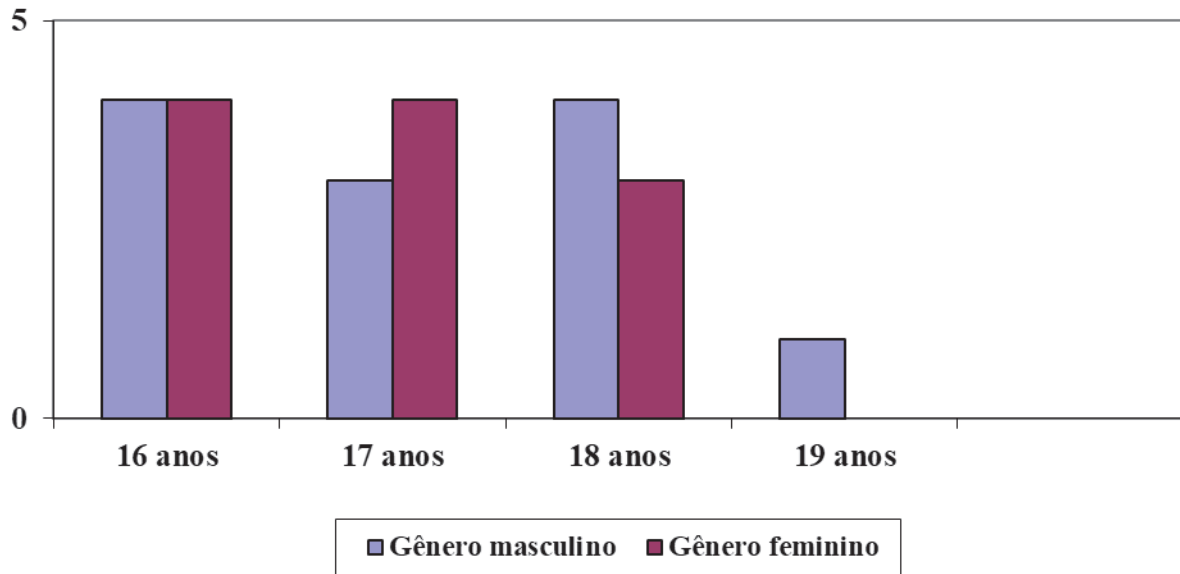
3.2.1 Dados gerais

A turma de 3ª série do Ensino Médio era formada por 23 estudantes matriculados e frequentes, em turno vespertino. Todos responderam ao questionário que buscava compreender o perfil literário dos estudantes.

Quanto ao gênero, 11 dos estudantes afirmaram ser do gênero feminino e 12, do masculino. Quanto à faixa etária, 8 dos estudantes estavam com 16 anos, 7 estavam com 17 anos, 7 com 18 anos e um estudante disse ter 19 anos. Os números estatísticos apresentaram uma turma de 3ª série jovem que atendeu às expectativas etárias para o último ano da educação básica. Por este dado, podemos considerar que estes estudantes desenvolveram trajetórias lineares e contínuas, não apresentando, assim, indícios de desistências ou reprovações.

A seguir, apresentamos a relação idade/gênero dos sujeitos da pesquisa, no gráfico 4.

Gráfico 4. Relação número de alunos, idade e gênero dos estudantes



Fonte: dados coletados em questionário aplicado em Março/2017

O gráfico 4 ratifica, mais uma vez, a turma coesa que se apresentou até mesmo na relação idade e gênero dos estudantes, eliminando, portanto, a predominância considerável de uma dessas variantes. Nesse caso, podemos concluir que, quanto à idade e ao gênero, a turma não apresentou acentuadas desproporções, que poderiam implicar numa diversidade de gostos e expectativas próprios de cada idade e/ou gênero, resultando numa sequência didática proporcionalmente diversificada para atender às expectativas dos estudantes.

3.2.2 Práticas de leitura literária

Para fazermos um mapeamento sobre as práticas de leitura dos sujeitos envolvidos na pesquisa, recorremos a quatro perguntas. Questionados sobre o número aproximado de livros literários que já leram em suas vidas, um aluno disse ter lido de 11 a 20 livros, 3 disseram ter lido de 6 a 10 obras, 16 dos estudantes afirmaram ter lido entre 1 a 5 livros, e 3 disseram não ter lido nenhuma obra literária. Os dados confirmaram uma juventude que pouco lê literatura, já que a maioria dos estudantes afirmou ter lido entre um e cinco livros literários em sua vida. Encontramos, ainda, aqueles que disseram ter lido várias obras literárias, mas, em outras questões, não conseguiram nominá-los. Notamos, ainda, o número significativo dos estudantes que afirmaram não ter lido nenhum livro literário, nem mesmo aqueles pedidos na escola.

Destacamos, até aqui, o número pequeno de leituras literárias feitas pelos estudantes, principalmente, quando consideramos a sua preparação para os exames vestibulares. Por fim, acreditamos que leitores literários são assíduos e costumam realizar leituras de obras literárias mesmo diante de pressões estudantis como processos seletivos e concursos vestibulares, o que não ocorre na amostra pesquisada.

Levados a citarem as leituras literárias de que mais gostaram, os estudantes apresentaram nomes de obras clássicas como *Senhora*, de José de Alencar, *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupery, e *O auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, além de best-sellers, como *O desaparecimento de Katharina Linden*, de Helen Grant, e livros religiosos, sendo *Tempo de esperas*, de Pe. Fábio de Melo, um dos citados. Quatro estudantes afirmaram ter lido várias obras, mas não conseguiram nominar ao menos uma destas e três estudantes disseram não ter gostado de nenhum livro lido até o momento da aplicação do questionário.

Apresentamos, na tabela seguinte, todos os livros citados e a quantidade de citações. É importante lembrarmos que os estudantes poderiam nominar mais de um título nessa questão.

Tabela3. Livros que os estudantes mais gostaram de ler

Qt	Título	Autor	Editora	Gênero ³⁹
4	Léo, o pardo	Rinaldo Teixeira	Literatura para todos	Biografia
3	Auto da Compadecida	Ariano Suassuna	Nova Fronteira	Teatro
3	O Pequeno Príncipe	Antoine de Saint-Exupery	Harpercollins	Literatura infantil
1	Orgulho e preconceito	Jane Austen	LandMark	Romance
1	Assassin's Creed	Oliver Bowden	Record	Fantasia
1	A bailarina fantasma	Socorro Acioli	Seguinte	Romance infantil
1	A menina que roubava livros	Markus Zusak	Intrínseca	Romance
1	O Vampiro de Curitiba	Dalton Trevisan	Record	Livro de contos
1	Tempo de esperas	Pe. Fábio de Melo	Planeta do Brasil	Religioso
1	O desaparecimento de Katharina Linden	Helen Grant	Bertrand Brasil	Literatura juvenil
1	Senhora	José de Alencar	Ciranda Cultural	Romance
1	O Quilombo do Encantado	Marcos Mairton	Conhecimento	Literatura infanto-juvenil

Fonte: dados coletados em questionário aplicado em Março/2017

³⁹ O critério de nomeação do gênero usado neste trabalho foi a classificação feita pelas editoras ou pelos sites que abordam a temática.

Observamos, pelos títulos das obras lembradas pelos estudantes, que as obras canônicas, de acordo com o número de citações, não estão entre as favoritas da juventude e que os títulos mais citados se inserem na literatura infantil ou juvenil. Notamos que o livro *Léo, o pardo*, biografia do escritor Rinaldo Teixeira, possui o maior número de votos. Isto pode ser justificado devido à leitura deste livro em 2016 de alguns estudantes da turma, para discussão em sala, como uma atividade extraclasse para reposição de aula.

Ainda nessa questão, alguns estudantes citaram contos e/ou fábulas, como *A Cartomante*, de Machado de Assis, *A menina dos fósforos*, de Hans Christian Andersen, como leituras que gostaram de fazer. A pergunta se referia a livros, mas, mesmo assim, encontramos textos literários breves como respostas. Isto pode ser justificado devido à resistência dos estudantes a leituras longas e à preferência por leituras mais breves e concisas.

Indagados sobre as circunstâncias nas quais eles costumavam ler livros literários, 12 estudantes nominaram *casa* ou *campo* como os lugares mais propícios para uma leitura tranquila, possibilitando-nos afirmar que, para os pesquisados, a leitura precisa acontecer em lugares que facilitem sua concentração e atenção, o que nos sugere que a escola não esteja proporcionando essa condição para os estudantes. 6 afirmaram ler apenas quando a escola exige, por obrigação, e que *quase nunca* leem a leitura literária por seu próprio desejo. 4 dos estudantes disseram ler, por prazer, quando não tem outras atividades e que procuram leituras “que chamam a atenção”, principalmente pelo enredo, com linguagem simples e objetiva. Por fim, observamos que 3 disseram ler em *nenhuma* circunstância, sem apresentarem justificativa pertinente.

Apesar de a maioria dos estudantes ter apresentado os melhores espaços para a leitura literária, não podemos identificar nas respostas se estes pesquisados são leitores assíduos ou esporádicos. Quanto aos estudantes que liam por obrigação, observamos que se trata de um retrato referente ao número de leitores literários nas aulas de literatura. Contudo, o trabalho com a leitura literária na escola deve atrair estes estudantes para a leitura prazerosa, para que, com a leitura e amadurecimento do leitor, o professor possa apresentar a estes estudantes outros tipos de leitura literária. Uma pequena parcela da amostra dos colaboradores lia por prazer obras com enredos atraentes e linguagem objetiva, os *best-sellers*. Esta literatura, geralmente estrangeira, não é contemplada na grade curricular da escola, principalmente porque não pertence ao cânone da literatura. Entretanto, considerando que o letramento literário deve atender aos horizontes de expectativas dos leitores iniciantes, o professor deveria dispor, inicialmente, do gosto literário de seu público para, em atividades de leitura posteriores, ampliar o acervo de leitura literária dos estudantes, conforme a fluência da leitura

de cada novo leitor. Questionados sobre seu costume e seu gosto quanto à leitura de livros literários propostos na escola, 8 disseram ler e gostar deste tipo de literatura, ou seja, o cânone; 9 afirmaram não gostar e nem ler os clássicos sugeridos pela escola, porque, para alguns, não há motivo para ler obras *insignificantes e tediosas*. 4 dos pesquisados admitiram, somente algumas vezes, ler e gostar da literatura escolar e, 2 não responderam à questão.

Os dados são precisos e revelam uma realidade já conhecida: um número considerável de jovens leitores não gosta de ler os clássicos. É importante refletirmos a função da aula de literatura se o professor e os estudantes não comungam do mesmo gosto literário, já que, enquanto o professor insiste na literatura clássica, de modo desestimulante e aquém à realidade e ao contexto do estudante, a turma resiste ao cânone e busca sempre outras leituras mais flexíveis, de fácil compreensão e que retratem sua vida, seus sonhos e conflitos, sua linguagem e rotina. Desta forma, é preciso que a aula de literatura, como foi dito anteriormente, atenda às expectativas literárias dos estudantes, para depois alargar suas experiências de leitura literária.

O problema da resistência ao cânone na sala de aula é centro de muitos estudos associados à escolarização da literatura. Acreditando na possibilidade da leitura clássica na sala de aula *para* a formação do leitor literário, apontamos as considerações das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no tocante ao ensino de literatura,

[...] é importante lembrar que o cânone não é si negativo: significa que uma obra, em sua trajetória, de quando surgiu até o momento contemporâneo de leitura, foi reiteradamente legitimada como elemento expressivo da sua época. O cânone não é estático, ele incorpora ou exclui obras em decorrência de algumas variáveis, sendo talvez a mais importante aquela dos estudos críticos, em especial os estudos acadêmicos.

Sendo assim, o cânone é necessário na escola por apresentar uma importante construção cultural, histórica e identitária de um povo, além de desenvolver a maturidade de leitura dos leitores pelas características linguístico-literárias contempladas nas obras clássicas. Por estar constantemente sendo retomado nas obras contemporâneas, o cânone configura um quadro de referências fundamental para o leitor que deseja afinar sua percepção e leitura. Por isso, Cosson (2014a) ratifica a mutilação que é formar o leitor literário sem a presença do repertório canônico nas leituras literárias escolares.

Nesta esteira, posta a necessidade do cânone para o letramento literário, refletimos a promoção da leitura literária clássica na educação básica, tendo em vista à sua rejeição na amostra de leitores apresentada neste trabalho. Paulino (2004) situa a leitura na escola de

textos literários canônicos como uma alternativa de construção e desenvolvimento de repertório literário em oposição às propostas mercantis de consumo, distanciando-se da “biblioterapia”. Para Vianna (1996, p.26), “não se trata (de nada adianta) de destruir os cânones, mas fazer deles uma leitura não-canônica”, possibilitando, dessa forma, leitura, debate, reflexão e estudo dos clássicos para e com os jovens leitores. Neste viés, a corrente literária defendida pelo professor servirá como intermediário para que o letramento literário com o texto canônico aconteça, conforme corrobora Chiappini (2005, p. 249):

Enquanto formalistas e estruturalistas tinham a ilusão de poder identificar os fatores definidores da literariedade, o pós-estruturalismo e suas diversas correntes teóricas põem no centro a figura do leitor e o diálogo intertextual, problematizando a autonomia da obra literária, a especificidade do discurso literário em relação ao não-literário, buscando esclarecer os processos sociais e institucionais que definem a canonização dos textos literários e excluem outros do cânone. Do pólo de concentração do texto passa-se ao diametralmente oposto, o pólo do leitor. Se os formalistas muitas vezes absolutizavam a autonomia do literário, não apenas distinguindo os discursos pela forma e esquecendo os fatores institucionais e sociais dessa distinção, mas também afirmando sua independência em relação à realidade e à história, os pós-estruturalistas absolutizam muitas vezes o pólo do leitor, defendendo a leitura à deriva e concebendo a produção de sentido como ato individual e até arbitrário.

Assim, convencidos pelas reflexões levantadas, buscamos um trabalho que promovesse a formação do leitor literário sem negar o texto canônico como um lugar possível de debate, de reelaboração, de crítica à cultura e à sociedade. Isto porque acreditamos na influência do cânone para a formação do leitor literário maduro e crítico, ainda que, no processo de letramento, outros objetivos de leitura podem, em um ou noutro momento, se sobressair: ler para conhecer, ler por ler, ler para atender às demandas particulares de cada um.

A última questão pertinente à prática de leitura literária na escola referiu-se às leituras que os pesquisados solicitariam de estudantes, caso aqueles fossem professores. 14 dos estudantes disseram que recomendariam as mesmas leituras literárias que fizeram na escola e citaram *Iracema* e *Senhora*, de José de Alencar, *Aqueles dois*, de Caio Fernando Abreu, *O espelho* e *Missa do galo*, de Machado de Assis, mas a maioria não citou títulos de obras. 5 declararam que recomendariam livros *mais fáceis de compreender*, como *O Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato, e contos e fábulas infanto-juvenis como *A Bela e a Fera*, de Gabrielle-Suzanne Barbot. Outros ainda citaram que solicitariam textos *atuais e modernos* que transmitam *ensinamentos para a vida e valores humanos*. 4 dos pesquisados não responderam à questão.

Os dados levantados nas duas últimas questões se contradizem, principalmente porque os estudantes resistem à leitura literária clássica sugerida na escola, mas, ainda assim, recomendariam esta mesma leitura para outrem. Uma hipótese para justificar essa contradição é o fato de os estudantes não terem outros acervos literários senão aqueles propostos pela escola, o que reduz suas leituras pessoais àquelas feitas e pedidas pelo professor. Outra hipótese levantada se baseia na valorização atribuída às propostas escolares pelos estudantes, ou seja, o leitor se percebe seguro ao recomendar para terceiros os livros apontados pela escola. De uma forma ou de outra, recai sobre a escola, em especial sobre as aulas de literatura, a formação do leitor literário e o cuidado ainda maior na escolha, pelo professor, dos textos levados para leitura e estudo. O letramento literário é, portanto, um caminho para esta formação de leitor de literatura por meio de ações que problematizem as metodologias de aprendizagem conservadoras, instituindo, no seu lugar, práticas interativas, posta a importância da participação discente na construção dos conhecimentos e saberes, a partir da leitura.

3.2.3 Preferências de leitura literária

As nove perguntas desenvolvidas no questionário, referentes à preferência dos alunos quanto à leitura literária, foram basilares para a construção da sequência didática, já que, conforme o letramento literário, é necessário que o professor parta das experiências de leitura dos estudantes, para construir e/ou expandir o repertório literário dos novos leitores.

Verificamos, segundo as respostas ao questionário, que o gênero literário preferido pela turma é o narrativo, com 14 indicações, seguido do gênero dramático, com 7 indicações, e do gênero lírico, 2 indicações apenas. Estes dados são importantes porque o processo de letramento literário, construído por meio de uma unidade didática, poderá proceder a partir do gênero preferido dos estudantes, mas recorrendo aos demais gêneros, para a expansão do acervo literário dos estudantes.

Ainda sobre o gênero narrativo, as formas narrativas preferidas pelos estudantes foram o conto (16 indicações), seguido do romance (15 indicações) e sucessivamente foram votados a novela (7 indicações), a fábula (5 indicações), a crônica (3 indicações) e a ficção científica (1 indicação). É importante lembrarmos que os estudantes poderiam assinalar mais de um estilo de texto ou, até mesmo, escrever aqueles que não foram contemplados no questionário. Nesta questão, 4 estudantes indicaram 1 forma de texto narrativo, 12 estudantes apontaram 2

formas narrativas, assim como 5 e 2 estudantes assinalaram 3 e 4 formas narrativas respectivamente. Todos os estudantes responderam à questão.

Uma hipótese para que o conto esteja com a maior votação é a acessibilidade do texto literário curto e a boa frequência de leitura dessas narrativas nas aulas de literatura. Apesar de o romance e a novela estarem em segundo e terceiro lugares respectivamente, não encontramos registros suficientes, ao longo desta pesquisa de mapeamento dos participantes, para afirmarmos que estes estudantes são leitores assíduos destes tipos de textos narrativos. Uma possibilidade para explicar esta contradição é o desconhecimento de conceitos literários acerca dos textos narrativos ou, até mesmo, a confusão que os estudantes podem ter feito em relação às formas narrativas e assuntos dos textos literários. Isto é, os estudantes podem ter assinalado o romance, não como um texto narrativo geralmente longo, mas como obra com características românticas ou que acentue o tema amor; no caso da novela, os participantes da pesquisa podem ter associado este texto narrativo às telenovelas, narrativas populares escritas para televisão.

Sobre os assuntos citados para ler e discutir nos textos literários, os estudantes escolheram os seguintes temas: amor (17 indicações), traição (9 indicações), suspense e família (5 indicações cada uma), amizade e morte (3 indicações cada uma), fantasia, aventura, ficção, justiça, esporte, terror e brigas (1 indicação cada tema). Esta pergunta no questionário permitia que o estudante apontasse mais de um tema de interesse. A esta questão, todos os estudantes responderam, e somente 7 estudantes apontaram apenas 1 tema de interesse, 3 estudantes indicaram 2 temas, 10 estudantes assinalaram 3 temas e 3 estudantes apontaram 4 temas. Na etapa de vida em que os estudantes da pesquisa se encontram, é comum que eles busquem em seu meio, na escola e, por consequência, na literatura, discutir e discorrer sobre os temas pertinentes à sua idade, promovendo, neste caso, o processo de utilização do texto literário estudado por Annie Rouxel (2013).

Questionados sobre os tipos preferidos de atividades para realizarem após a leitura do texto literário, os estudantes assinalaram o debate (20 indicações), o jogo dramático (3 indicações) e as oficinas em grupo (2 indicações) como atividades que lhes agradavam; e que oportunizam o letramento literário. Aqui, é importante lembrarmos que os estudantes podiam escolher vários tipos de atividades, mas que, mesmo assim, o debate continuou como predileto. Podemos compreender a atividade preferida pelos estudantes como um espaço de discussão, confronto de ideias parecidas e/ou opostas que oportunizem a partilha de experiências de leitura, o desenvolvimento da argumentação, posto o texto literário como aporte e centro dos temas abordados. Na verdade, o debate proporciona um momento em que

não existem opiniões “certas” ou “erradas”, apenas diferentes umas das outras, respeitando, sempre, os limites interpretativos do texto literário. O jogo dramático e as oficinas em grupo são atividades que exigem coletividade e criatividade, por isso, também foram considerados pelos estudantes.

Perguntados se gostavam de poemas, 17 estudantes afirmaram que sim, 4 disseram não gostar e 2 não se manifestaram. Dentre os poemas que mais agradam aos estudantes, as poesias de Vinícius de Moraes e Manuel Bandeira foram as mais citadas, seguidas pelos cordéis e/ou poesias de Bráulio Bessa.

Notamos uma contradição de respostas quanto à aceitação significativa dos poemas e ao baixo número de estudantes que admitiram gostar do gênero lírico, em questão anterior. Uma hipótese que explique essa discordância de respostas pode ser a desassociação dos termos por parte dos estudantes. No que se refere aos autores nominados, é possível compreendermos, talvez, a escolha dos participantes da pesquisa devido aos temas abordados nos poemas dos autores, à aproximação destes escritores com os dias atuais, além da linguagem usada nas poesias modernas e contemporâneas, que agrada aos estudantes, atraindo sua atenção e interesse para estas leituras.

Quanto ao gênero dramático, 15 admitiram nunca ter lido texto literário deste gênero; 7 afirmaram ter lido textos teatrais e apontaram as obras de Ariano Suassuna como aquelas das quais mais gostaram; apenas um estudante não respondeu à questão.

Constatamos, nessa questão, que a porcentagem de estudantes que disseram, em questão anterior, gostar de textos teatrais é a mesma que apontou Ariano Suassuna como dramaturgo e escritor predileto. O alto número de estudantes que não leu textos dramáticos revela ainda que os estudantes não são adeptos a textos dessa modalidade, com características peculiares, devido principalmente à supressão de elementos narrativos prediletos dos jovens como descrição de espaços, dificultando, dessa forma, a construção das imagens dos textos pelos estudantes.

Sendo assim, diante dos dados acima, percebemos que o gênero narrativo é o preferido entre os pesquisados, já que 20 afirmaram ter lido e gostado bastante dos textos do gênero. 2 estudantes admitiram não ter lido ou não ter gostado dos textos narrativos e um estudante não respondeu à questão. Entre os textos narrativos prediletos dos participantes da pesquisa estão o romance *A culpa é das estrelas*, de John Green, a fábula *A corrida de sapinhos*, de Monteiro Lobato, e os contos *O primeiro beijo*, de Clarice Lispector e *Missa do galo*, de Machado de Assis.

Os dados apresentados quanto ao gênero narrativo ratificam a tendência dos jovens em preferir a narração, assim como os textos breves, como os gêneros fábula e conto. A questão ainda apontou a indicação de um romance, best-seller, gênero que apresenta enredo atrativo, linguagem objetiva, que facilita o estabelecimento de sentidos para os jovens leitores.

Levados a nominar a última leitura literária feita, 4 estudantes admitiram não lembrar qual foi o mais recente texto literário lidos; 7 participantes não quiseram responder à questão e 12 citaram diversos títulos, a saber: *O segredo do Bonzo*, *O Espelho*, *A sereníssima República* e *Missa do galo*, contos do escritor Machado de Assis; *Léo, o pardo*, biografia de Rinaldo Teixeira; *O cão e o lobo*, fábula de Monteiro Lobato e *Senhora*, romance de José de Alencar.

A considerável porcentagem daqueles que não quiseram responder à questão ou não lembraram dos títulos das obras literárias alcança, praticamente, a metade dos entrevistados. Isso parece dizer que os estudantes não são leitores de literatura, pois o texto literário permanece distante de sua realidade e de seu cotidiano. A outra metade dos entrevistados apresentou contos, biografia e romance estudados em sala de aula nos anos anteriores como suas últimas leituras literárias, ou seja, os estudantes, possivelmente, não leem em casa, por prazer, mas somente na escola, nas aulas de literatura, a pedido da professora. Portanto, a partir destes resultados, os sujeitos da pesquisa não são considerados leitores literários.

Instigados a citar suas leituras preferidas, seus livros prediletos, 4 não responderam à questão, 7 admitiram não ter livro preferido e 12 nominaram diversos títulos como prediletos, considerados literários ou não. A seguir, tabela com todos os livros citados.

Tabela 4. Livros preferidos dos participantes da pesquisa

Qt	Título	Autor	Editora	Gênero ⁴⁰
3	Bíblia Sagrada	Diversos	Paulus	Religioso
2	Philia	Pe. Marcelo Rossi	Principium Editorial	Religioso
2	A culpa é das estrelas	John Green	Intrínseca	Ficção juvenil
1	Iracema	José de Alencar	Ciranda Cultural	Romance
1	Harry Potter, as relíquias da morte	J.W Rowling	Rocco	Literatura fantástica
1	Pelé: a importância do futebol	Edson Nascimento e Brian Winter	Realejo	Biografia
1	Morri para viver: meu submundo de fama, drogas e prostituição	Andressa Urach	Planeta do Brasil	Biografia e memórias
1	Tempo de esperas	Pe. Fábio de Melo	Planeta do Brasil	Religioso

Fonte: dados coletados em questionário aplicado em Março/2017

⁴⁰ Cf nota 32

Novamente, constatamos que a metade dos participantes não pôde nominar um livro predileto, fosse literário ou não, o que leva esta discussão não apenas para a não formação de leitores literários na escola, mas também de leitores de forma geral (ao menos na turma em questão), problema este que não se limita à literatura e ao ensino de literatura, mas corresponde a todos os agentes responsáveis pela educação brasileira. No que concerne aos estudantes que nominaram seus livros prediletos, um dado importante para nossa pesquisa é o número de obras literárias citadas pelos participantes entrevistados: ficção juvenil, literatura fantástica e romance apresentam indicações sutis, enquanto os livros religiosos são os apontados como preferidos pelos pesquisados.

3.2.4 Sobre experiências de leitura literária na escola

Acreditamos ter sido de muita importância e necessidade para esta pesquisa a realização de um mapeamento sobre as experiências literárias dos estudantes. Nesta etapa do questionário, quatro perguntas foram construídas a fim de conhecermos estas experiências.

Perguntados, a priori, sobre como acontecia a leitura literária na escola, 2 participantes não responderam à questão, mas 21 estudantes escreveram que a leitura acontecia, geralmente, com a professora e por debate. Segundo os entrevistados o debate realizado após a leitura é muito importante, pois é um momento de partilha. Quanto aos textos, um aluno ainda escreveu: *“A professora traz diversos tipos de poemas, contos, histórias para melhorar a leitura de todos”* (ALUNO 1), ou seja, o estudante enxergou as leituras realizadas em sala como uma prática para a melhoria de sua leitura e aprendizagem e compreensão de mundo. Todos os estudantes que responderam à questão disseram concordar com o modo de leitura literária realizado nas aulas de literatura.

Apesar de os estudantes concordarem com a metodologia de leitura literária na sala de aula, é possível afirmarmos que as práticas pedagógicas colaboram, em parte, para a formação do leitor, já que os estudantes não estão motivados a lerem fora da escola, o que comprovamos com dados anteriores. Isto é, os estudantes gostavam da leitura realizada na sala de aula, mas estavam acomodados e limitados somente à leitura literária apresentada pela professora nas aulas de literatura, o que não é positivo quando a função da literatura na escola é formar o leitor literário dentro e fora do ambiente escolar.

Em seguida, os alunos foram indagados sobre as mudanças que poderiam acontecer nos modos de leitura literária na escola, caso eles pudessem fazê-las. 19 estudantes afirmaram

não precisar de mudanças nos modos de leitura realizados em sala pela professora, porque, segundo os participantes da pesquisa, a metodologia proposta promovia o desenvolvimento da criticidade dos estudantes por meio dos debates e as experiências individuais de cada um com a obra literária. Ainda assim, 4 estudantes propuseram maior número de livros para leitura bimestralmente, atividades de relação entre o livro estudado e a realidade atual e a leitura partilhada para expandir a interação dos estudantes na efetiva leitura do texto literário.

As sugestões dos estudantes, nesta questão, ratificaram a discussão levantada anteriormente. A promoção de debates e das experiências individuais dos estudantes com a obra literária é significativa, como também o favorecimento de pontes entre estas leituras e realidade social dos estudantes se torna uma maneira de construir aulas mais interativas e dinâmicas, podendo ser, portanto, um elo para a expansão efetiva das leituras literárias que acontecem na escola para o meio social e familiar de cada estudante.

Sobre a liberdade de expressão nas aulas de literatura, 19 questionados admitiram que as aulas são participativas e que existem espaços para a expressão das opiniões e impressões dos estudantes acerca do texto lido e 4 responderam “não muito” e “mais ou menos”. Embora não tenhamos encontrado resposta negativa à questão realizada, aqueles que disseram não ter tanta liberdade de expressão na sala de aula evidenciam o professor como o possuidor e transmissor do conhecimento. Apesar de todas as mudanças que ocorrem na educação, inclusive pertinentes à postura professoral como um agente facilitador no processo de ensino e aprendizagem, refletimos a liberdade de expressão do estudante como um desafio para a educação (no relacionamento professor/aluno), já que o aluno deveria se sentir à vontade para opinar e se expressar, ativamente, diante de qualquer situação educacional e literária.

Por fim, os estudantes foram conduzidos a relatar uma experiência marcante de leitura literária na escola e, 17 estudantes lembraram o projeto *Exercitando a escrita: um livro de contos*⁴¹, realizado em 2016, por nós, na condição de professora de Língua Portuguesa da turma, como as melhores aulas de literatura que já tiveram. Segundo os estudantes, as principais aulas foram aquelas em que as duplas apresentaram e defenderam os contos

⁴¹ Ao longo de sua aplicação, este projeto sofreu mudanças quanto aos aspectos metodológicos que permitiram contribuições importantes na formação do leitor literário. Inscrito e selecionado pelo Prêmio Mestres da Educação 2016, publicamos um artigo, apresentando as principais atividades executadas e os resultados do projeto. Esse texto pode ser consultado em: [FREITAS, M.C.M.; GUIMARAES, K. N. Quem conta um conto escreve outro conto: relato de experiência de projeto literário no ensino médio. In: VI Encontro Nacional De Literatura Infante-Juvenil, 2016, Campina Grande. VI ENLJE, 2016. Disponível em: \[http://editorarealize.com.br/revistas/enlize/trabalhos/TRABALHO_EV063_MD1_SA2_ID282_22072016153856.pdf\]\(http://editorarealize.com.br/revistas/enlize/trabalhos/TRABALHO_EV063_MD1_SA2_ID282_22072016153856.pdf\)](http://editorarealize.com.br/revistas/enlize/trabalhos/TRABALHO_EV063_MD1_SA2_ID282_22072016153856.pdf)

machadianos, como também aquelas destinadas à produção de novos contos. Conforme as respostas no questionário, os estudantes admitiram que o projeto foi basilar para que eles se sentissem confiantes nas atividades de escrita criativa, como também na leitura, compreensão e defesa em oficina de júri literário de textos complexos, como os contos de Machado de Assis. 3 concordaram que as aulas de literatura são marcantes, mas não conseguiram lembrar uma aula específica; 2 dos estudantes não relataram nenhuma experiência porque, segundo eles, não gostaram de nenhuma aula de literatura, e um participante não se manifestou.

Trabalhar com metodologias diferenciadas que promovam a máxima interação do estudante nas aulas, além de serem prazerosas, são eficazes, conforme as respostas dos estudantes, que foram motivados a ler contos machadianos com o intuito de julgá-los como os melhores e defendê-los entre os colegas. Com organização, esta oficina promoveu a leitura detalhada dos textos e orientou a argumentação que cada dupla precisava levantar para fazer seu trabalho. Assim, os estudantes se dedicaram mais e demonstraram interesse e dedicação, ou seja, a leitura literária fluiu porque foi realizada por meio de metodologia atrativa e dinâmica. Observemos, portanto, que, para cumprir seu papel, a literatura escolarizada deve se adequar ao perfil do estudante. O letramento literário será o resultado do efetivo trabalho com o texto literário em sala de aula de forma atraente e compromissada com a real função da literatura na matriz curricular: formar leitores.

Portanto, acreditamos que a sequência didática apresentada a seguir é um processo metodológico sequencial que favorece o letramento literário e que trouxe resultados positivos porque foi elaborado a partir do perfil dos estudantes e do local da pesquisa, partindo, assim, da expectativa dos sujeitos da investigação.

4 LETRAMENTO LITERÁRIO EM AÇÃO

Através da leitura literária, o indivíduo é estimulado a dialogar e socializar suas experiências, discutindo com outros leitores suas surpresas e decepções acarretando a possibilidade de que essas atividades de reflexões não se encerrem no final da leitura ou da aula, mas que adquiram o sentido concreto que precisam ter fora do texto e da escola.

(Marta Nóbrega, 2014, p. 86)

Neste capítulo final, refletimos sobre nossa prática pedagógica, mediante o processo e os resultados obtidos com a aplicação da sequência didática apresentada neste trabalho. Propor uma sequência didática alternativa que favoreça a formação do leitor, à luz do letramento literário, é uma atividade complexa e necessária, se considerarmos a formação do leitor literário a principal função da literatura escolarizada adequadamente.

No tópico *Proposta de letramento: uma sequência didática para formar leitores de literatura na escola*, apresentamos à comunidade acadêmica um produto didático possível de influenciar positivamente às práticas pedagógicas docentes, a fim de contribuir para a formação do leitor literário. É basilar acrescentarmos que a sequência didática, que ora apresentamos, foi planejada mediante a consideração dos resultados da pesquisa documental, como também da realidade do lócus e sujeitos envolvidos.

No tópico *Relato de experiência sobre a aplicação da sequência didática: dificuldades, êxitos e redirecionamentos*, refletimos sobre a aplicação da sequência didática, tratando de dados coletados na intervenção pedagógica mediante gravação de aulas, uso de diário do pesquisador, atividades realizadas pelos estudantes, entre outros instrumentos. A partir de um relato de experiência, situamos, descrevemos e buscamos compreender as ações desenvolvidas e os resultados logrados, considerando a formação de leitores. Nesse processo, pontuamos as dificuldades enfrentadas em algumas ações e a resistência inicial dos estudantes à leitura literária, embora o saldo final da experiência tenha sido bastante positivo, como demonstrado neste capítulo.

4.1 Proposta de letramento: uma sequência didática para formar leitores de literatura na escola

Analisando as atividades propostas nos projetos inscritos no Prêmio Mestres da Educação, edição 2015, que buscavam o letramento literário, foi possível apontarmos algumas oficinas que colaboraram pouco com a formação do leitor literário. Atividades como estudo de estética e gênero literário anterior à leitura da obra, leitura literária sem atividade de exploração estética, ausência de leitura subjetiva e de leitura fruição foram alguns problemas observados em nossa pesquisa documental. Constatamos, portanto, que algumas oficinas repetem o ensino tradicional da literatura nas escolas.

Nesta etapa da pesquisa, propomos um produto didático, à luz do letramento literário, que favoreça a formação do leitor literário. O trabalho com a sequência didática se justifica “se levamos em conta a importância capital das intenções educacionais na definição dos conteúdos de aprendizagem e, portanto, do papel das atividades que se propõem” (ZABALA, 1998, p. 54). Desse modo, a sequência didática se torna um eficaz mecanismo de ensino aprendizagem quando o professor define a finalidade de sua prática, bem como os conteúdos pretendidos e como as atividades propostas alcançarão os objetivos da sequência.

Desta forma, é necessário que o professor articule seus objetivos e fins, para que a sequência didática, montada por ele, apresente conteúdos e atividades que favoreçam o alcance desses objetivos. Em nosso caso, a sequência didática proposta pretendeu desenvolver o letramento literário, semeando caminhos para a formação do leitor literário.

Consideramos, para a montagem da sequência didática, os procedimentos metodológicos apresentados nas sequências básica e expandida criadas pelo pesquisador Rildo Cosson (2014) para o letramento literário, mas não usamos estas sequências como modelo, construindo, portanto, etapas metodológicas próprias que atendessem à realidade dos sujeitos da pesquisa e aos objetivos deste trabalho.

Efetuamos a inclusão dos textos canônicos na proposta didática construída, posta a qualidade de construção e de significação destas obras, o que propiciou a formação de leitores esteticamente críticos (PAULINO, 2004), bem como a democratização e o trabalho com gostos literários diversos na pluralidade da sala de aula.

Sobre os procedimentos teórico-metodológicos, embasamo-nos em teorias que favorecessem o letramento literário. Para tanto, foi necessário considerar o leitor em seu papel imprescindível para o conhecimento estético e histórico da obra literária (JAUSS, 1994),

tendo em vista o seu horizonte de expectativas, este desenvolvido por etapas definidas pelo método recepcional, a saber: determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação (BORDINI, AGUIAR, 1988). Por isso, a sequência didática proposta partiu dos conhecimentos prévios dos estudantes e de leituras mais flexíveis à construção de saberes literários e de leituras com maior complexidade.

Para isso, o primeiro passo foi montar um retrato sobre a prática de leitura literária dos estudantes envolvidos na pesquisa, suas preferências e experiências literárias, para que a sequência proposta pudesse atender aos seus horizontes de expectativas, aproximando-os da leitura literária de fruição, como também de atividades de exploração do texto.

Assim, conforme apresentado no capítulo 3, desenhamos o gosto literário dos estudantes: a preferência recai no tema do amor, nos gêneros conto e romance, e no debate, como principal atividade de exploração da obra. A partir deste perfil, construímos esta sequência didática partindo do perfil literário dos alunos, a fim de atender às expectativas dos alunos, mas também expandi-las, mediante a vivência de novas experiências literárias.

Montamos, portanto, a sequência didática *O amor na literatura*, em 18 aulas de 45 minutos e um evento extraclasse como culminância, na turma 3ª série do Ensino Médio, explorando a temática citada: o conceito do amor, as declarações de amor na literatura, o amor nos contos de fada, o casamento e o amor não correspondido em contos atuais.

Quanto a este tema, fizemos um recorte, privilegiando o amor monogâmico e heterossexual, no sentido de atender aos interesses da turma, mais próximos a questões relativas ao casamento, à fidelidade e ao desencontro amoroso, seja pelo abandono seja pelo esquecimento. Enquanto recorte, evidenciamos a parcialidade do ângulo sobre o qual o tema foi desenvolvido; contudo, mesmo sem contemplar vários modos de amor e de amar, consideramos que a experiência amorosa foi refletida detidamente a partir dos textos selecionados e dos relatos dos alunos, que ampliavam os significados com as imagens trazidas da própria vida. Ainda neste contexto, ressaltamos o debate sobre os crimes passionais como respostas negativas aos términos de relacionamentos. Conceitos como liberdade e respeito se tornaram delicados na sociedade contemporânea e também foram bastante problematizados durante as aulas.

O número de aulas necessário para cada temática foi definido de acordo com a complexidade das atividades planejadas para execução da sequência didática. Todos os objetivos propostos buscaram centralizar a leitura literária e a formação do leitor, a partir da promoção de oficinas que garantissem a interação efetiva dos estudantes com a literatura. Os procedimentos metodológicos, em consonância com o letramento literário, se apresentaram

com a *motivação*, momento atrativo para conduzir o estudante a refletir sobre a temática abordada; a *leitura literária*, que priorizou a centralidade do texto literário na sala de aula, bem como sua exploração estética; e o *registro de atividade*, um espaço na sequência didática para o desenvolvimento da escrita e/ou oralidade do estudante.

Para o tema *O que é amor?* atribuímos 3 aulas como necessárias para sua exploração. Iniciamos nossa sequência didática com a audição e exploração da música *Fico assim sem você*, da dupla Claudinho e Buchecha, cantado por Adriana Calcanhoto, leitura e exploração dos poemas *Ensinamento*, *Amor é fogo que arde sem se ver*, *Soneto de fidelidade*, de Adélia Prado, Camões e Vinícius de Moraes, respectivamente, além da montagem de mural poético.

Nesta etapa, o objetivo foi apresentar o tema amor através da leitura de textos literários diversos, a partir de atividades e oficinas que motivassem os estudantes à leitura literária, aos debates sobre os poemas e seus plurissignificados, partindo sempre dos conhecimentos prévios dos estudantes. Também procuramos promover a interação da comunidade com a escola por meio de atividade extraclasse, valorizando, ainda, a produção textual como registro de atividade importante.

O tema *As declarações de amor mais lindas na literatura* foi abordado em 5 aulas distribuídas entre atividades como motivação, leitura literária dos poemas *Presságio* e *Todas as cartas de amor são ridículas*, de Fernando Pessoa, *Soneto do amor total* e *Neologismo*, de Vinícius de Moraes e Manuel Bandeira, respectivamente. Com o propósito de realizar a oficina Júri literário e a produção de cartas de amor, propusemos a leitura, o debate e a exploração das declarações de amor de Almeida Garrett para Rosa Barreiras, Florbela Espanca, em correspondência, Lord Byron para Teresa de Guiccioli, Benjamim Constant para Madame Récamier, e Gregório Duvivier para sua ex-mulher Clarice Falcão. Esta atividade valorizou o desenvolvimento da argumentação, trabalho em equipe e escrita criativa.

Nesta etapa da sequência, tentamos priorizar a interação efetiva do aluno, que teve protagonismo na construção destas aulas. Nosso objetivo foi apresentar aos estudantes diversas declarações de amor conhecidas na literatura, por meio de leitura literária, debate, exercícios e jogos dramáticos, como também oferecer espaços de discussão sobre amor e os relacionamentos amorosos, atividades de análise literária que facilitassem a leitura dos textos, aguçando as relações interpessoais dos estudantes, a criticidade e a persuasão por meio de oficina argumentativa em grupo.

Para o tema *Os finais “felizes para sempre” nos contos tradicionais e modernos*, aplicamos duas aulas, com atividade de motivação, leitura literária, debate e registro de atividade. Propomos, nesta etapa, os contos *Cinderela* e *A moça tecelã*, relacionando as

concepções de amor diversas nos contos, a postura da mulher frente ao amor e a abordagem da felicidade como meta para o ser humano.

Neste espaço, buscamos estudar a representação do amor nos contos tradicionais e modernos, através de leitura compartilhada na sala de aula e, a partir dos contos propostos, comparar as concepções de amor levantadas: o amor conjugal como libertador e essencial para a felicidade e os finais felizes sem um relacionamento amoroso, partindo da valorização do amor próprio.

Ao abordar o tema *O casamento como ápice do amor ou fim do sentimento*, em três aulas, buscamos refletir, em textos literários, o casamento como um desfecho de uma história de amor, com ou sem felicidade, discutindo na realidade dos estudantes o casamento e seu papel no contexto social. Propomos a leitura e estudo do poema *Casamento*, de Adélia Prado, e o conto *Apelo*, de Dalton Trevisan, para realizarmos a leitura literária na sala de aula. A partir da leitura desses textos, nosso objetivo foi debater o tema em sala de aula, oferecendo espaços de discussão a fim de, talvez, desconstruir conceitos e ideias cristalizadas sobre o casamento na sociedade tradicional.

O tema *Os desencontros amorosos na literatura* foi desenvolvido em cinco aulas, com motivação, leitura literária de quatro contos e registro de atividade. Esta constituiu ações como escrita criativa e produção de vídeos que atentassem para a importância de denunciar a violência doméstica como o primeiro passo para o fim das agressões. Esta atividade contemplou uma das funções sociais da literatura, que é configurar um espaço para a crítica social e a denúncia, embora, enquanto arte, seu papel seja muito mais complexo do que limitar-se a um uso pragmático, ainda que tão louvável. Nesta fase da sequência, buscamos intensificar o nível de complexidade das leituras literárias, como também a inter-relação entre elas. A análise de personagens, a comparação entre concepções de amor e a própria visão de amor dos estudantes foram atividades compreendidas nos procedimentos metodológicos. Foram estudados o poema *O “Adeus” de Teresa*, de Castro Alves, e os textos literários: *Conto de verão, nº 2*, *Bandeira branca*, de Luís Fernando Veríssimo, *Capitu sou eu*, de Dalton Trevisan, *Onde os oceanos se encontram*, de Marina Colasanti e *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles.

Neste momento da sequência, o objetivo foi apresentar o amor não correspondido na literatura por meio da leitura e estudo de contos e poemas, oferecendo à turma atividades de leitura literária e trabalho em equipe para a formação do leitor literário crítico. Além disso, promovemos oficinas de registro de atividade a fim de desenvolver a competência da escrita,

a criatividade e criticidade dos estudantes, bem como atividades de leitura comparativa como exercício analítico do texto literário.

Encerrando a sequência didática, montamos um evento para a culminância do projeto: uma mesa-redonda com a professora-pesquisadora e os estudantes discorrendo sobre *O amor na literatura*; a exposição das atividades realizadas ao longo da sequência didática à comunidade escolar; e os depoimentos dos estudantes sobre a importância do projeto para a formação deles, enquanto leitores literários.

Ao final da aplicação da sequência, consideramos positivos os resultados obtidos, conforme discutimos no decorrer deste capítulo. Por fim, lembramos de que não há proposta didática perfeita que atenda às necessidades de todos os sujeitos da pesquisa, mas ratificamos a contribuição do trabalho realizado para a formação do leitor literário, como está demonstrado no próximo tópico.

4.2 Relato de experiência: dificuldades, êxitos e redirecionamentos na aplicação da sequência didática

Conforme já dito anteriormente, cabe a este espaço da dissertação o relato de nossa experiência, na condição de professora pesquisadora, responsável por este produto didático. É certo que não existe proposta pedagógica imune a possíveis críticas, mas destacamos o planejamento apresentado como uma alternativa pedagógica que favoreceu a formação do leitor literário e o desenvolvimento do letramento literário na escola.

Buscamos relatar todas as aulas contempladas na sequência didática, incluindo a participação, a interação, a desenvoltura e as reações dos estudantes às atividades propostas. Todas as aulas foram gravadas, com a autorização prévia dos estudantes, no entanto, não foi possível transcrever todas as falas dos alunos durante o projeto devido ao grande número de aulas ministradas para a realização deste trabalho. Por isso, optamos por analisar as aulas, a partir da sua descrição, e citar as falas e participações dos estudantes que demonstrem, refutem e/ou contribuam para apresentar a interação dos alunos com as atividades propostas e seus pontos de vista sobre as contribuições da sequência didática para sua vida leitora. Nessa perspectiva, apontamos que nosso trabalho precisou efetuar um recorte nas vozes estudantis, para fins de operacionalização de análise. Contudo, na medida do possível, trabalhamos no sentido de contextualizar cada participação discente, sem descaracterizá-la. Por fim, lembramos que a identidade dos estudantes foi preservada, por questões éticas de pesquisa,

sendo, dessa forma, mencionados por números de 1 a 23, aleatoriamente dispostos, com identificação do gênero (ALUNO/ALUNA).

É preciso destacar ainda que a sequência didática sofreu alterações referente ao número de aulas, porque, em alguns casos, como está apresentado no relato da experiência, o tempo da aula foi esgotado sem o encerramento da atividade proposta para aquele momento, e, nestas situações, a continuidade das ações se deu em aula posterior.

Quanto ao material didático utilizado, buscamos destacar o texto literário, usando cópias coloridas, com imagens, a fim de chamar a atenção dos estudantes, dando a devida importância ao texto literário, como o objeto central da aula de literatura, e ao leitor, por meio de sua interação na aula, nos debates, na partilha de experiências e nas análises orais em grupo.

O cenário também foi essencial, principalmente para motivar e interessar os estudantes à aula proposta: travesseiros e bichinhos de pelúcia para introduzir os contos de fadas, taças, alianças e champanhe para apresentar os textos que destacaram o casamento. Indubitavelmente, tratou-se de uma preparação importante para o bom desenvolvimento das aulas preparadas.

Quanto à turma, a maioria participou frequente e ativamente dos debates, das atividades propostas e da leitura dos textos literários, o que analisamos como um ponto determinante para o alcance dos objetivos propostos pela sequência didática. Entretanto, é importante observar uma parcela de estudantes que não participou ou interagiu verbalmente nas aulas como a maioria da turma, o que pode ser explicado pela timidez e dificuldade deste grupo em apresentações orais em público.

Desse modo, relatamos a seguir todas as aulas da sequência didática aplicada em sala de aula, que estão didaticamente descritas neste tópico e divididas por temáticas abordadas no tema principal.

4.2.1 Formando o conceito de amor a partir dos textos literários

A temática *amor* foi bastante debatida nesta proposta didática. Posto isso, escolhemos iniciar nossa sequência com os debates acerca do conceito do amor, mantendo uma lógica sequencial de temáticas, a fim de sustentar uma coerência no desenvolvimento do tema escolhido. Para esta temática, propusemos atividades que fossem desenvolvidas em 3 aulas de

45 minutos. As aulas foram nos dias 27 de julho de 2017, das 17:05 às 17:50, e 28 de julho de 2017, na 4ª aula, das 15:35 às 16:20, e 6ª aula, das 17:05 às 17:50.

A primeira aula da temática *O que é amor?* teve o objetivo de motivar os estudantes para participação desta e das demais aulas referentes à proposta que iniciara naquele dia. Para isso, escolhemos a canção *Fico assim sem você*, de Adriana Calcanhoto e o poema *Ensinamento*, de Adélia Prado, para leitura e debate.

Ao sinal, iniciamos nossa intervenção com alguma dificuldade, pois os alunos, que tiveram aula vaga no horário anterior, entravam na sala inquietos e trocando brincadeiras. Quando se acalmaram, pedimos a atenção deles, dando as saudações para início da aula e entregando a cópia colorida da música. Fizemos a audição da canção e alguns alunos começaram a cantar. Depois, cantamos a música por estrofes em dois grupos de estudantes. Notamos, nesta hora, certa dispersão e algumas brincadeiras, como se aquela música não fosse importante para nosso estudo.

Considerando o roteiro do debate referente à canção, os estudantes participaram pouco da discussão, às vezes, tínhamos que pedir a concentração e a atenção dos estudantes na aula. Quando motivávamos os alunos à participação, sentíamos-os tímidos. Uma estudante pediu que expuséssemos a nossa opinião primeiro sobre a letra em estudo, para depois a turma expor os seus posicionamentos. Uma ainda disse: *“a gente depende da senhora, Ceíça!”*. Entretanto, ainda assim, buscamos, ao máximo, ouvi-los atentamente para entender se tinham compreendido ou não a canção. O debate foi acontecendo, mas percebemos que eles não se concentravam como desejávamos.

Provavelmente, devido ao ensino tradicional de exposição e abordagem discursiva, os estudantes não consideraram a música como um instrumento para a prática pedagógica na formação do leitor e, por isso, permaneceram dispersos e inquietos. Mas, aos poucos, por meio da liberdade de expressão e do debate, eles foram participando da discussão, mesmo que timidamente.

Motivados a refletir acerca do sentimento expresso na canção, a maior parte da turma destacou o amor como o principal afeto apresentado pelo eu-lírico, mas outros termos foram citados: *saudade e sofrência*⁴². A partir daí, induzimos o debate para a reflexão do *amor*

⁴² **Sofrência** é um neologismo da língua portuguesa, formado a partir da junção das palavras **sofrimento** e **carência**, e possui um significado similar ao da expressão popular **"dor de cotovelo"**. A "sofrência" pode ser entendida como um estado de espírito, quando alguém se sente desiludido e triste, seja por causa de um amor não correspondido, uma decepção amorosa, traição e etc. Também é o nome dado a novo gênero musical no Brasil, que mistura o ritmo do sertanejo, do arrocha e da música brega (Retirado do site *Significados*) Disponível em: <https://www.significados.com.br/sofrenca/>. Acesso em: 04 de jan. de 2018.

*Eros*⁴³ como centro da vida humana e, ao perguntarmos se eles concordavam com esta afirmativa, a turma ficou dividida na resposta. Chamou-nos a atenção a fala contraditória da estudante que, a princípio, havia discordado da ideia da centralidade do amor Eros para a vida humana, mas exclamou: “*mas a gente necessita de coisa [amor] pra viver, porque se não tiver a gente não sobrevive também não!*” (ALUNA 4). Outro disse: “*amor não é oxigênio, mas é necessário!*” (ALUNA 17). Dessa forma, diante das respostas dos estudantes, ainda tímidos e reservados na interação no debate, pudemos perceber que a ideia de amor, pelo menos para aqueles que começaram a participar da discussão desde o princípio, era muito subjetiva e confusa, pois, assim como visto anteriormente, aqueles que não consideraram o amor como centro da vida humana perceberam e deram, de certo modo, uma importância para o amor, como assim o fez o aluno 17.

O debate prosseguiu com a observação das comparações apresentadas na canção para retratar o eu-lírico sem a sua amada. Levamos os estudantes a compreender o que sugeria a repetição do advérbio *sem*, na construção de sentido das frases. Para isso, tivemos que voltar ao texto para ler a 1ª e 2ª estrofes dando ênfase à presença do advérbio. A aluna 22 afirmou que o advérbio indica uma “*incompletude*” da pessoa que ama, porque está *sem* a pessoa amada, o que implica dizer que ela conseguiu compreender a relação de sentido entre as palavras e o valor semântico do advérbio em questão. Outra aluna completou: “*eu entendi assim: da mesma forma que o avião precisa da asa, o cara do poema [eu-lírico] precisa da mulher que ele ama. Eles não existem um sem o outro*” (ALUNA 3). Na exploração das imagens construídas ao longo das comparações, os estudantes disseram que conseguiam realizar essa construção imagética, no entanto, quando foram motivados a falar sobre o que estas imagens sugeriam, uma aluna pediu que disséssemos uma resposta para depois a turma discorrer sobre o assunto. Procuramos, durante a fala, não nos posicionarmos antes de ouvir a turma, para não influenciar os estudantes com a nossa leitura. Para retornar ao debate, questionamos os estudantes sobre o que sugeriam as imagens construídas ao longo da canção e o aluno 9 comentou que “*as imagens não têm sentido e, no caso, a pessoa que ama sem a amada também não tem sentido*”. A turma, muito empolgada, aplaudiu a resposta do aluno,

⁴³ O amor Eros é um dos diversos tipos de amor (Ágape, Eros e Philia). Trata-se, neste trabalho, daquilo que se encarna como um impulso ao corpo, ao erótico. Considerando o ser humano incompleto, o Eros é o desejo de completude, de beleza e de felicidade no outro. Inclui a sexualidade, mas a transfigura enquanto metáfora. O amor, propriamente dito, é distinto do erotismo e da sexualidade, mas todos estes espaços participam do mesmo campo primordial, confundindo-se. (PAZ, 1994).

porque tratava-se de um estudante que costumava faltar as aulas, além de nunca participar de debates como este. A fala do aluno associa-se à leitura subjetiva, pois ele construiu sentidos, dialogando com a incompletude estrutural da obra e com a sua experiência de leitor do mundo. Assim, Jouve (2013) destaca que o modo de recriação do cenário e personagens, em geral, perpassa os acontecimentos vivenciados pelo leitor e/ou a retomada de suas lembranças. Como a construção das imagens da canção são paradoxais e inabituais (avião sem asa, fogueira sem brasa, futebol sem bola, circo sem palhaço, carro sem estrada), percebemos o aperfeiçoamento da criatividade do leitor, para compreender relações que perturbam a racionalidade e a organização lógica do mundo.

Ainda sobre a canção, buscamos conceituar a metáfora, a partir da sua construção na letra da música. Percebemos que enquanto os estudantes estavam atentos somente a cada verso da letra, eles não conseguiam entender a figura de linguagem, mas, quando os ajudamos a relacionar os versos que apresentavam objetos, meios de transporte, personagens animados incompletos com o verso “*sou eu assim sem você*” (v.6), logo surgiu uma resposta: “*uma comparação*” (ALUNA 6). O estudante 23 foi o único que percebeu a peculiaridade da metáfora que a diferencia da comparação, quando disse: “*é que no texto não diz eu sem você sou como um avião sem asa. Quando fala assim é comparação explícita mesmo. Do jeito que tá no texto é metáfora*”. Após a fala dele, alguns afirmaram recordar da figura de linguagem estudada na 1ª série do Ensino Médio, há dois anos. Aqui, cabe ressaltarmos que o estudo da figura não decorreu com o fim em si mesmo, mas para ajudar a turma a perceber o quanto a ausência da pessoa amada incomodava o eu lírico, ao ponto de ele não conseguir resumir esse sentimento em uma só frase, mas lançar mão de várias imagens na tentativa de revelar a amplitude e profundidade deste afeto. Assim, a questão formal esteve a serviço da promoção de uma leitura mais sensível ao texto.

Percebemos que, no decorrer da aula, os estudantes foram se mostrando mais participativos, curiosos com o debate e com o tema, e, gradativamente, conquistamos a atenção dos estudantes. Então, prosseguimos a aula com a leitura do poema *Ensinamento*, de Adélia Prado, realizada por três alunas. Nesta hora, vi maior concentração dos estudantes na leitura do poema, mesmo com o barulho da aula prática de Educação Física no pátio da escola. Pressupomos que, por ser um poema, a turma ficou mais concentrada na leitura, devido à ideia, bastante difundida, de que o gênero poema exige uma observação mais atenta, dada a sua complexidade na linguagem e na representação de mundo. Tal expectativa, portanto, pode ter influenciado a atitude dos alunos diante da leitura do poema. O mesmo não ocorreu com a canção, talvez porque, sendo conhecida por todos e recebida como um gênero

mais simples e popular, a relação dos estudantes com este texto ficou mais dispersa, devido ao pressuposto de que não é necessário dispensar tanta atenção à canção, posto seu fim mais habitual ser o entretenimento.

Os estudantes, após a leitura do poema, participaram com maior interesse do debate e foram mais coerentes em suas falas. Sugerimos iniciar a discussão pela busca do sentimento central do texto. A aluna 3 compreendeu que o amor era a temática em questão e que havia certamente a manifestação do sentimento através das atividades rotineiras de companheirismo apresentadas no poema, que dispensam as palavras, em certos casos. A aluna ainda se referiu a seu relacionamento amoroso e afirmou apresentar características semelhantes à da esposa que ama, mas que pouco expressa o amor pelas palavras.

A discussão prosseguiu com a observação do verso “*a coisa mais fina do mundo*”. Os alunos 3, 4 e 23 responderam que, segundo o texto, o sentimento e o estudo são as coisas mais finas do mundo e quais personagens tem essas visões. As alunas 3 e 22 conseguiram compreender os sentidos do poema *Ensinamento*, desde o cuidado que a mãe tem com o pai, até a relação do título com a mensagem do poema. A aluna 7 afirmou que, para ela, tem mais valia a expressão do amor em atitudes do que em palavras, conforme acontece no poema. Chamou-nos atenção, ainda, uma aluna que disse que somente uma pessoa apaixonada poderia dizer que a coisa mais fina do mundo era o amor, tendo em vista a importância dos “estudos” para a conquista da independência pessoal. A aluna 4, porém, relativizou o cuidado que, para alguns, é a expressão do amor no poema, dizendo que, talvez, as ações eram resultantes da rotina. A estudante 7 discordou e disse ser importante demonstrar, na prática, o amor, tal como o faz a personagem do poema que cuida do esposo. O verso “Coitado, até essa hora no serviço pesado”, segundo a mesma aluna, revela a comoção sincera da mulher pelo trabalho do marido, levando-a a retribuir com afeição e cuidado, atos que não se referem apenas à rotina do casamento, definida tradicionalmente com papéis determinados para os homens e mulheres. Neste momento, notamos que as falas das estudantes foram importantes para a construção de sentidos do poema, favorecendo a formação do leitor crítico. Após a fala de sua colega, percebemos o silêncio da aluna 4 como um momento de reconstrução de sua leitura sobre o poema, a partir da intervenção da aluna 7. Dessa maneira, não foi necessária nossa mediação para que a estudante percebesse a fragilidade de sua leitura: ela mesma, em contato com outras leituras, pôde rever seu posicionamento, o que confirma a importância do debate como instrumento metodológico para o letramento.

A aula terminou e percebemos que, mesmo com alguns percalços, obtivemos um bom aproveitamento, já que, aos poucos, a proposta foi sendo aceita pelos estudantes. Havia sido

planejado, na sequência, uma discussão sobre o amor na contemporaneidade, mas não houve tempo para realizá-la, neste primeiro momento.

Na segunda aula destinada à temática, percebemos, como de costume, os alunos inquietos e desconcentrados no início da aula. Isto pode ser explicado por se tratar da 4ª aula, aquela posterior à pausa para lanche, um intervalo de 20min em que os estudantes saem da sala para comer e conversar entre si.

Iniciamos a aula, com a discussão sobre amor que não pôde ser realizada na aula anterior devido ao tempo. Introduzimos o debate provocando os estudantes sobre o conceito de amor para eles. Apesar de todos tentarem falar ao mesmo tempo, conseguimos organizar a sala para que os alunos falassem um de cada vez. Um aluno exclamou: “*é um sentimento entre dois seres*” (ALUNO 11), mas a outra retificou: “*existe amor entre pessoas e animais também*” (ALUNA 4). Um outro aluno ainda afirmou: “*não sei explicar o que é amor, a gente só sente e pronto*” (ALUNO 8). Grande parte dos alunos não conseguiu, ao menos, elaborar um conceito simples sequer. Isso se deu, provavelmente, devido à complexidade da temática, já que o conceito de amor é bem relativo se considerarmos a pluralidade com que a vida amorosa pode ser manifestada.

Buscamos direcionar o debate para o amor nos dias atuais, a fim de nos aproximarmos das expectativas e das perspectivas dos estudantes quanto ao sentimento em questão. Os alunos fizeram grande barulho porque queriam, ao mesmo tempo, dar a sua opinião sobre o assunto. Os adjetivos mais usados pelos estudantes para se referirem ao amor na contemporaneidade foram “*diferente*”, “*frio*”, “*raso*”, “*superficial*” e “*banal*”. A aluna 4 refletiu sobre a superficialidade da expressão “*eu te amo*”, ao dizer: “*todo mundo diz ‘eu te amo’. Às vezes até da boca pra fora, sem realmente sentir amor de verdade pela pessoa. Daí que acaba iludindo a pessoa, né!*”. Outra aluna ainda disse: “*hoje não é como o tempo antigo, que podia acontecer tudo e o casal tava junto; hoje, o casal se separa por qualquer briguinha. Eu acho que nem é amor mesmo*” (ALUNA 7). É importante percebemos que a visão de amor dos estudantes é bem diferente daquela considerada pelo poema de Adélia Prado, *Ensinamento*, e pela canção *Fico assim sem você*, estudadas na aula anterior. Nas respostas dos estudantes, o tom de saudade do tempo em que o amor era considerado um laço mais sólido traduz uma leitura crítica sobre o mundo e a sociedade, tudo isso acionado na leitura literária, que contempla não apenas a compreensão do texto, mas a interpretação da vida e de si mesmo à luz da literatura.

Para aproximar ainda mais a realidade dos estudantes da aula em questão, dirigimos a discussão para os relacionamentos duradouros que os estudantes, por ventura, tenham vivido

ou estivessem vivendo no momento da aula. Os alunos se empolgaram e aqueles estudantes que não tinham namorado/namorada ficavam se divertindo com os comprometidos. 8 pessoas da sala estavam em relacionamento sério e, deste número, 2 alunas eram casadas. Ratificando a visão do amor atual como superficial, uma aluna confessou: “*eu tenho um relacionamento, mas eu nunca pensei que podia dar certo nos tempos de hoje, principalmente porque eu namorava 2, 3 meses e, com meu atual, já são 2 anos*” (ALUNA 7). Outra disse: “*eu tenho um relacionamento duradouro e é muito bom*” (ALUNA 3). Ninguém se referiu a relacionamentos antigos, apenas falaram aqueles estudantes que estavam, no momento, em relacionamento amoroso. Para encerrar a discussão, pedimos a cada um que construísse metáforas para explicar como os estudantes são ou se sentem sem a pessoa amada (pais, mães, filhos/as, esposos/as, namorados/as ou qualquer outra pessoa que o estudante ame) afim de montarmos um mural no encerramento da sequência didática. A turma não se opôs à atividade e os estudantes já começaram a pensar, ainda em sala, sobre o texto pedido.

Após a finalização da discussão planejada para a aula anterior, iniciamos as atividades planejadas para a segunda aula da temática *O que é amor?*, com a entrega da cópia colorida do poema *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Camões. Para facilitar a leitura, antes da impressão do poema, destacamos, em amarelo, estrofes alternadas para os estudantes, a fim de realizarmos a leitura compartilhada e coletiva do poema, como um jogral, realizada duas vezes pelos estudantes divididos em 3 equipes. Ao pegar a cópia do texto, uma aluna recordou que vira o poema há dois anos, na 1ª série do Ensino Médio. Quase todos os estudantes conheciam o poema camoniano e a maioria disse que gostava da 1ª estrofe porque era a mais conhecida. Uma aluna da sala sabia esta estrofe de cor e ficou muito contente porque o poema estava sendo estudado na aula. O fato nos possibilitou a reflexão acerca da poesia como um gênero importante para o letramento literário, posta a consideração das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) quanto à exploração das potencialidades da linguagem poética (ideias, imagens e musicalidade) para o desenvolvimento do leitor, estudante do ensino básico, como co-autor no desvendamento dos sentidos do poema. A memorização destes poemas constitui “uma espécie de antologia cristalizada pelo resto da vida” (BRASIL, 2006, p. 74) e situa a literatura em espaço privilegiado na vida do leitor.

Orientados a perceber as semelhanças e diferenças no conceito de amor apresentado no soneto camoniano e na canção de Adriana Calcanhoto, os estudantes perceberam que uma semelhança era a dor que estava presente no amor, tanto na definição apresentada por Camões quanto na declaração de amor proferida na canção. A aluna 12 percebeu a metáfora como

outra semelhança entre os textos. Quanto ao conceito de amor, a turma afirmou que o eu-lírico não teve sucesso ao conceituar o amor, visto que o texto não consegue definir, objetivamente, o sentimento em questão. A aluna 3 declarou: “*ele consegue sim, se ele tá usando essas contradições é porque, pra ele, o amor é assim: contraditório, difícil, isso é muito subjetivo*”. Considerando a afirmativa da colega, a aluna 12 recordou o verso “*Se tão contrário a si é o mesmo Amor?*” (v. 15), para confirmar a contradição que é o amor, por ser um sentimento bom, mas provocar na pessoa que ama reações, sensações e sentimentos divergentes e opostos. Uma parte da turma conseguiu perceber a linguagem paradoxal do poema e relacionar esta linguagem poética às incertezas e contradições do eu-lírico na definição do amor.

Após o estudo do soneto camoniano, entregamos a cópia do poema de Vinícius de Moraes, *Soneto de fidelidade*, para leitura e debate entre os estudantes. Dessa vez, uma estudante lembrou do colorido das cópias e de como os textos estavam organizados e bonitos. Na condição de professora, explicamos que, ao usar as diversas cores, pretendíamos conquistar a atenção dos estudantes para a aula de literatura. A turma permanecia em silêncio durante a leitura do poema, feita por mim, duas vezes, em voz alta. O debate começou quando pedimos aos estudantes que dissessem o que sentiram com a leitura do poema. Uma aluna disse ter sentido vontade de chorar, mas não quis revelar o motivo da emoção; outra disse ter sentido uma grande calma e dois alunos disseram ter sentido sono devido ao ritmo do soneto. Quanto à concepção de amor que o texto apresenta, a aluna 4 disse se tratar de amor, da mesma maneira dos outros textos lidos antes, porque fidelidade, para ela, é sinônimo de amor. Surgiu, nesse momento, uma discussão sobre a infidelidade como uma característica de quem não ama. Uma parte da turma afirmou que aquele que ama é fiel e não permite que outras pessoas entrem em seu relacionamento, uma outra parte defendeu a infidelidade como um deslize do corpo, sem comprometer o amor como a base de um relacionamento. A turma, quantitativamente, ficou dividida, mas os estudantes que acreditavam na fidelidade estavam em maior quantidade.

Retornamos ao debate do poema de Moraes, *Soneto de fidelidade*, na 6ª aula do dia 27 de julho de 2017, conforme previsto em planejamento da sequência. Os estudantes estavam mais concentrados e, por isso, não precisamos de muito tempo para iniciar a aula. Já que a turma estava com as cópias dos poemas, pedimos aos estudantes para lerem novamente a 1ª estrofe. A aluna 4 usou, a seu favor, as palavras do texto, nos versos “*Que mesmo em face do maior encanto / Dele se encante mais meu pensamento*”, para confirmar a existência da fidelidade no relacionamento. A aluna 3 lembrou à turma que, para ser fiel, não é necessário procurar uma situação, mas, tendo-a, resistir e permanecer leal à pessoa amada. Considerando

que o poema apresenta a visão do amor eterno como uma questão importante, pedimos aos alunos que confirmassem no texto este amor e a opinião pessoal de cada estudante sobre essa realidade. A aluna 4 declamou os versos: “*Que não seja imortal, posto que é chama / Mas que seja infinito enquanto dure*”, e percebeu que, nesta visão, o sentimento não está embasado no tempo de duração do relacionamento, mas na intensidade do amor. As alunas 2 e 7 lembraram de uma reportagem que contava a vida de um senhor após a morte de sua esposa e de outros exemplos nos quais a turma pode perceber o quanto a duração dos relacionamentos era maior em tempos anteriores aos atuais. Os alunos citaram que, na contemporaneidade, são poucos os casamentos duradouros e lembraram o divórcio como a solução mais facilmente encontrada pelos casais para resolução de problemas. Direcionados a discutir a intensidade do amor como uma característica do amor eterno, no poema, os estudantes concordaram que existem relacionamentos pautados no interesse (seja afetivo, social, financeiro) e que, nestes casos, o amor não é eterno, porque, quando os envolvidos não correspondem da mesma forma ao sentimento, surgem a decepção e o desinteresse, resultando na separação do casal, segundo os alunos 3, 4 e 6.

Ainda nesta discussão, os alunos consideraram o amor maternal como eterno, porque, para eles, uma mãe sensata, mesmo sendo rejeitada e abandonada pelos filhos, não pode esquecê-los, despreocupar-se com eles ou ignorá-los como se não fossem seus filhos. Neste momento, a aluna 5 revelou que sua mãe havia dito que queria abandonar seus filhos, principalmente quando eles a desobedeciam, mas não o fez porque os ama. A aluna chorou emocionada ao recordar do amor de sua mãe para com ela e seu irmão e a sala, se sensibilizando com isso, a acolheu afetuosamente.

Pedimos, mais uma vez, a atenção dos estudantes e redirecionamos a discussão para o verso 11, “*Quem sabe a solidão, fim de quem ama*”, observando o que o eu-lírico destaca neste trecho. Notamos, pelo silêncio da turma, que os estudantes encontraram certa dificuldade para compreender o verso e contextualizá-lo no poema. Relemos a 3ª estrofe, a qual o verso pertence, a fim de facilitar o desenvolvimento do debate. Os alunos buscaram explicar o verso 11 por meio de exemplos (reais ou fictícios) de pessoas que nunca foram correspondidas amorosamente, o que aumentou o interesse dos estudantes no debate. Facilitamos a discussão perguntando se os alunos concordavam com a afirmação do eu-lírico, ao dizer que a solidão é o fim de quem ama. A aluna 7 disse: “*não existe ‘felizes para sempre’ porque o sempre não existe, mas eu discordo do poema, eu acho que existem muitos casais que se amam por muito tempo. No caso, o poeta fala que ama sozinho, mas acho que não [risos], só a morte*”. Após essa fala, a turma foi dando exemplos de casais separados pela

morte que demonstraram que, sendo o amor verdadeiro, a solidão vai acompanhar a pessoa que perdeu seu parceiro, como disseram os alunos 3, 4 e 8.

Fizemos uma sucinta reflexão sobre o amor na contemporaneidade e a importância do tema nas aulas de literatura para eles que, na juventude, já estão em relacionamentos amorosos. Em seguida, motivamos os estudantes para a construção das metáforas a fim de a turma montar a exposição desse material em mural. A aula foi encerrada com o toque da escola.

Concluída esta primeira etapa da sequência, percebemos o desenvolvimento da participação dos alunos nas aulas, ainda que alguns conservassem a timidez e desconcentração nas primeiras atividades propostas. Notamos que os textos abordados foram debatidos pelos estudantes, não somente conforme planejado na construção da sequência didática, mas também mediante suas experiências de vida, explorando exemplos de familiares, vizinhos, parentes, pessoas conhecidas. Quanto à dinâmica das aulas, percebemos que, quanto mais motivava-os à participação na discussão, maior era o envolvimento dos estudantes nos debates.

4.2.2 As declarações de amor na literatura: ampliando as expectativas discentes

Esta temática foi relevante para nosso trabalho porque os estudantes puderam encontrar nos textos literários o que, segundo eles, está faltando nos dias atuais: a expressão do amor nos relacionamentos. Planejamos cinco aulas para o estudo e desenvolvimento dessa etapa, que aconteceram nos dias 4, 9 e 10 de agosto de 2017. Lembramos que no dia 04/08/2017 havia duas aulas de Literatura no horário escolar para a turma envolvida: a 4ª aula (15:35 às 16:20) e a 6ª aula (17:05 às 17:50). No dia 09/08/2017, também tínhamos duas aulas, a 1ª aula (13:00 às 13:45) e a 3ª aula (14:30 às 15:15); e no dia 10/08/2017, apenas uma aula para esta temática: a 6ª aula em horário regular (17:05 às 17:50).

A primeira aula da temática *As declarações mais lindas de amor na literatura* foi iniciada a partir da provocação feita sobre as declarações de amor. Perguntamos, de antemão, se era fácil ou não se declarar à pessoa amada. Os alunos logo disseram que era muito difícil, devido à timidez e ao nervosismo, mas que fazer isso era muito importante. Iniciamos com a leitura oral do poema *Presságio*, de Fernando Pessoa, impresso em papel cartão.

Durante a leitura oral do poema, percebemos que alguns alunos se identificaram com o texto, já que falavam expressões como: “*é desse jeito!*” (ALUNA 3), “*eu vou mandar esse*

poema pra ele” (ALUNA 22). Começamos a discussão explorando a dificuldade do eu-lírico de se declarar, explicada pelos alunos como *medo de não ser aceito* (ALUNA 2), *vergonha da pessoa amada* (ALUNO 9), a *não necessidade das declarações verbais* (ALUNA 3), entre outras justificativas.

Pedimos que observassem os versos 3 e 4 da 2ª estrofe, “*Fala: parece que mente... / Cala: parece esquecer...*”, e que refletissem sobre as reticências. O primeiro aluno a falar lembrou o uso gramatical das reticências: “*suspensão de pensamento e da fala*” (ALUNO 23), mas a aluna 4 percebeu que se tratava do desejo interrompido pela dificuldade de se declarar. Direcionamos a turma à releitura da 3ª estrofe e pedi aos estudantes que refletissem sobre a importância do olhar do amante para uma declaração de amor, segundo o eu-lírico. A aluna 6 disse: “*quando uma pessoa está verdadeiramente apaixonada, o olho dela tem um brilho diferente só em falar da pessoa que ama*”. Outra aluna pontuou: “*é cientificamente comprovado: os olhos de uma pessoa se dilatam na declaração do amor de verdade*” (ALUNO 22).

Percebemos uma boa recepção do texto pela turma. Os alunos estavam à vontade para falar do poema e debater a temática em questão. Chamou-nos a atenção a facilidade com que eles compreenderam os sentidos do texto literário, relacionando-os às suas experiências de vida. Neste contexto, os estudantes utilizavam o texto lido para compreender, explicar e vivenciar novamente, por meio da memória e imaginação, as suas experiências amorosas. Indubitavelmente, tratou-se de um momento necessário para a formação do leitor literário, tendo em vista o processo de apropriação da obra literária, defendida por Rouxel (2013), ser necessário nas aulas de literatura.

Quando dissemos à turma que tinha uma declaração de amor de alguém para um aluno da sala, todos ficaram inquietos. Pedimos-lhes calma e atenção para que a aula prosseguisse em ordem, mas, ao dizer o nome da aluna que recebeu a declaração de amor, todos ficaram felizes e muito ansiosos. Quanto à aluna destinatária da carta de amor, chorou o restante da aula inteira, segundo ela, de muita felicidade.

Durante a leitura da declaração, todos ficaram muito atentos observando o conteúdo da carta e a emoção da estudante que recebia as palavras de seu namorado. Ao terminar a leitura, todos aplaudiram e se exaltaram. Continuamos com a apresentação de 3 vídeos, a que todos assistiram, atentamente. Ao final da exibição, todos aplaudiram e se divertiram com as músicas românticas escolhidas para fundo musical de cada vídeo.

Depois que conseguimos colocar a turma em ordem, pedimos aos estudantes que receberam as declarações para retribuírem ou comentarem os vídeos. A aluna 22 se recusou,

pois não estava em condições emocionais, já que chorava todas as vezes que falava de seu namorado. O aluno 8 disse que ama muito sua namorada, mas, naquele momento, queria apenas abraçá-la e, já que ela estudava na mesma escola, demos permissão para que ele saísse da sala e voltasse em seguida. A aluna 3 falou:

é tipo assim: eu tenho que agradecer primeiramente a Deus, porque mandou ele pra mim, né! Porque, tipo assim, ele veio na medida certa pra mim, porque ele me completa, quando eu tô triste, ele tá lá com o ombro dele pra me acolher e mesmo às vezes eu não dizendo a ele, que esse é meu grande defeito, ele sabe, eu acho que ele sabe, do meu grande amor por ele. E eu espero que a gente possa construir uma família, que é a nossa meta, mas com Deus sendo a base do nosso relacionamento, que tanto a gente pode crescer juntos no relacionamento quanto na fé, que nesse sentido ele é um grande suporte pra mim porque quantas vezes eu estava distante de Deus e ele ia lá e me puxava pra perto de Deus através dele e eu agradeço a Deus por ele na minha vida.

Após a fala da aluna, todos os alunos aplaudiram. Os estudantes ficaram muito emocionados e a aula foi encerrada com o toque da escola.

A segunda aula da temática *As declarações mais lindas de amor na literatura*, ainda no dia 04/08/2017, foi iniciada com a entrega do poema *Soneto do amor total*, de Vinícius de Moraes, em papel colorido para, como sempre, chamar atenção dos estudantes. Fizemos a leitura em voz alta e, durante a leitura, fazia um silêncio que refletia a atenção dos alunos. Refizemos a leitura e pedimos, neste momento, para que eles se atentassem para o sentido do texto, para a sonoridade, para a função do texto literário. Em seguida, fizemos uma terceira leitura, só que, dessa vez, com pausas em cada estrofe, a fim de construir a leitura coletiva e individual para a partilha das percepções de cada leitor do poema.

Ao longo das estrofes, mediante a leitura de cada verso, alguns alunos se posicionaram até formar uma interpretação coerente para o soneto: “*é uma linda declaração de amor*” (ALUNA 4). Após isso, perguntamos quais partes do poema chamaram-lhes mais atenção e, como resposta, a aluna 22, que vivia um relacionamento amoroso à distância, apontou o verso: “*Amo-te afim, de um calmo amor prestante, / E te amo além, presente na saudade*”. A aluna 4 escolheu o verso “*Amo-te, enfim, com grande liberdade*”, caracterizando o amor pela liberdade dos amantes, o que não acontecia em muitos relacionamentos que, segundo a aluna, são baseados em prisões psicológicas e, até mesmo, domiciliares. Ainda considerando a fala de sua colega, a aluna 7 destacou os versos “*Amo-te, enfim, com grande liberdade / dentro da eternidade e cada instante*” (v. 7 e 8), relacionando-os ao verso camoniano “*É querer estar preso por vontade*” (v.9). Para esta estudante, o poema de Camões apresenta o amor como uma prisão desejada pelo próprio amante, enquanto que a declaração do soneto de Moraes

observa o amor como liberdade, que supera o tempo. Percebemos, portanto, que os estudantes se identificaram com versos que traduziam suas vivências amorosas, seu relacionamento atual ou de pessoas conhecidas e familiares.

Este processo de leitura subjetiva constituiu, na sala de aula, um espaço de leitura como retorno ao próprio leitor. Isto quer dizer que houve um processo de apropriação da leitura, por parte dos estudantes, que reconstruíram suas memórias e lembranças frente à leitura do poema (JOUVE, 2013). Ao lerem os textos, os estudantes se remeteram às suas experiências vividas refazendo a própria identidade, tendo em vista “a reestruturação de suas representações e a uma reavaliação de sua relação com o mundo e com os outros” (MAZAURIC, 2013, p. 93).

O debate foi levado às linhas do texto quando sugerimos a discussão das comparações que o eu-lírico faz para expressar como ama sua amante. Depressa, os estudantes destacaram “*Amo-te como um bicho, simplesmente*” (ALUNO 23), “*Amo-te como amigo e como amante*” (ALUNO 17). Explorando o sentido das comparações, o aluno 17 destacou que ao amar como amigo, o eu-lírico ama como companheiro, com a sinceridade, o zelo e o cuidado próprios de um amigo. Ao refletirmos sobre o amor do eu-lírico como amante, a aluna 4 observou que o amor amante se satisfaz com uma pessoa apenas. Ao falar do amor que o eu-lírico expressa como bicho, os alunos indicaram a presença do erotismo no soneto, já que se trata, portanto, de um amor selvagem.

Pedimos que os estudantes descobrissem qual a consequência por amar demais, apresentada no poema. Logo, a aluna 4 recitou “*É que um dia em teu corpo de repente / hei de morrer de amar mais do que pude*” (v. 13 e 14). Surgiu, assim, uma discussão sobre a possibilidade de morrer de amor e alguns alunos deram exemplos de pessoas depressivas devido à morte de seus cônjuges. No momento, recordamos a minha avó, que viveu depressiva e em intenso luto após a morte do meu avô, o primeiro e único namorado da vida dela.

Notamos entre os estudantes grande comoção, ao exemplificarem a vida dessas pessoas que perderam o sentido da vida após a perda de seus amantes. Enquanto alguns alunos contavam as histórias, os demais ouviam atentamente e comentavam os exemplos, destacando a semelhança do amor dessas histórias com o apresentado no soneto estudado.

Por fim, levamos os estudantes à observação da estrutura do poema. Pedimos que tivessem em mãos outros poemas que estudamos ao longo desses dias e, a partir de comparações, as alunas 21 e 22 construíram o conceito de soneto, já que elas perceberam que todos os textos eram compostos de 2 quartetos, 2 tercetos e versos decassílabos.

A terceira aula referente à temática *As declarações mais lindas de amor na literatura*, no dia 09/08/2017, foi iniciada com o debate do poema *Neologismo*, de Manuel Bandeira, lido pelas alunas 22, 4 e 12, respectivamente na aula anterior. Após nova leitura, começamos a discutir a relação do título com os sentidos do poema e alguns estudantes, após recordarem o conceito de neologismo, foram comentando seu uso no poema. Alguns alunos perguntaram o que significava neologismo, mas não respondemos. Pedimos ao aluno 23, que se lembrava do assunto, que abordasse, de modo geral, a definição do termo.

Nesse momento, o mais interessante não foi a apresentação do conceito de neologismo, mas o seu emprego no poema. Os alunos disseram que o amor do eu-lírico era tanto que não havia palavras em Português para expressar este sentimento, por isso a invenção do verbo “teadorar”. Direccionamos o debate a uma atividade oral: a construção de novas palavras à luz do poema. Logo nos surpreendemos porque os estudantes já estavam utilizando o mesmo processo acionado por Bandeira para formar “teadorar”: “*tenamorar*”, “*teamar*”, “*tessentir*”, entre outros termos.

Ao retornarmos ao poema, buscamos debater sobre o comportamento gramatical do verbo “teadorar”. Enquanto alguns estudantes não lembravam o que era transitividade verbal, outros já foram relacionando o conceito de intransitividade àquilo que o eu-lírico se referia. O aluno 8 disse que “*é um verbo que não precisa de complemento*”; outra complementou: “*então, ele [eu-lírico] tá dizendo aqui que o amor dele não precisa de mais nada. Está completo em si mesmo*” (ALUNA 3).

Para encerrar a aula, fizemos algumas observações sobre a liberdade dos poemas modernistas. Neste momento, a aluna 4 disse preferir as rimas perfeitas e os versos decassílabos, porque, assim, era mais forte a marcação rítmica do poema. Já a aluna 2 disse que gostava dos poemas modernistas porque tinha maior facilidade de compreensão “da mensagem”. Todavia, ambas perceberam a riqueza artística dos poemas, sejam clássicos ou modernos.

A quarta aula dessa temática aconteceu ainda no dia 09/08/2017. Neste momento, buscamos experimentar a leitura literária em prosa. Para iniciar a aula, partimos da experiência de vida de cada estudante, já que nosso objetivo, nesse caso, era saber se nossos alunos já haviam recebido mensagens, *chats*, e-mails, depoimentos nas redes sociais, entre outros, de declaração de amor. A maioria dos alunos disse já ter recebido e postado, no *facebook* e no *whastApp*, mensagens de amor. Uma estudante nos chamou, em particular, para nos confidenciar que havia feito para seu namorado uma bonita mensagem na rede social, mas ele não respondeu, curtiu, comentou ou compartilhou, o que a deixou muito triste e, enquanto

falava conosco, percebemos seus olhos marejados. Dissemos a ela que conversaríamos depois e prosseguimos a aula.

O poema escolhido para motivar os estudantes à leitura literária foi *Todas as cartas de amor são ridículas*, de Fernando Pessoa. Fizemos a leitura do poema, em voz alta, e, enquanto líamos, os estudantes faziam silêncio que demonstrava a atenção para com a atividade proposta. Retomamos a leitura fazendo pausas, a fim de debater os sentidos de cada estrofe. Inquietamos os estudantes para pensarem sobre a afirmação do eu-lírico faz de que as cartas de amor são ridículas. Três estudantes levantaram algumas hipóteses: “*ele [eu-lírico] pode ter feito uma carta de amor para alguém e esse alguém ter achado ridícula*” (ALUNO 11), “*pode ter sido que ele [eu-lírico] tenha escrito uma carta e ele não ter sido correspondido*” (ALUNA 4), “*eu acho que ele [eu-lírico] escreveu uma carta se declarando e depois ele percebeu que era ridículo ter falado tanto*” (ALUNA 3). Foi perceptível que os estudantes construíram suas hipóteses partindo de ideias que não estavam no texto, mas na imaginação de cada um. Pedimos que os estudantes voltassem ao texto, para, a partir dele, rever ou ampliar suas respostas, e assim foi feito.

Para nossa surpresa, o aluno 9 nos mostrou um pequeno e singelo poema que o seu colega, o aluno 18, havia escrito naquela aula: “*o amor faz a gente enlouquecer / faz a gente dizer coisas / pra depois se arrepender*”. Os estudantes, mesmo muito empolgados com os versos do colega, perceberam o tom de arrependimento expresso no poema. Fizemos uma observação sobre a importância das declarações de amor para o fortalecimento dos relacionamentos amorosos, contextualizando os versos do aluno com a temática debatida, principalmente no que se referia ao sofrimento resultante de amores não correspondidos. A aluna 21 disse, nesse momento, que um dos motivos para não se declarar à pessoa amada era o medo de sofrer por não ser correspondida, o que confirmou aquilo que nós havíamos discorrido anteriormente acerca dos versos do aluno 18.

Retomamos a discussão para o poema de Fernando Pessoa, pedindo aos estudantes que observassem as situações em que o eu-lírico se posiciona ao considerar ridículas as cartas de amor. O aluno 23 encontrou três estrofes em que o eu-lírico expressa ações ou lembranças sobre as cartas de amor: a 2ª estrofe, “*Também escrevi em meu tempo cartas de amor, / Como as outras, / Ridículas*”; a 5ª estrofe, “*Quem me dera no tempo em que escrevia / Sem dar por isso / Cartas de amor / Ridículas*”; e a 6ª estrofe, “*A verdade é que hoje / As minhas memórias / Dessas cartas de amor / É que são / Ridículas*”. Percebemos que os alunos não tiveram dificuldade em compreender os sentidos de cada estrofe apontada. A aluna 3 entendeu que, na 2ª estrofe, o eu-lírico escrevia as cartas de amor, e que o pretérito no texto sugere que

no momento presente, o eu-lírico não as escreve mais. Quanto à 5ª estrofe, o aluno 8 destacou: “*ele [eu-lírico] não sabia que tava escrevendo cartas de amor ridículas, no caso, ele não sabia que eram ridículas, sinal que naquela época ele tava apaixonado, hoje, acho que não*”. A 6ª estrofe remete à memória do eu-lírico e, segundo a aluna 4, “*tem um tom de arrependimento, como se ele [eu-lírico] não quisesse ter essas memórias ou porque ele sofreu demais com esse amor ou porque não viveu esse amor*”. Foi evidente o aumento da participação dos estudantes neste poema, o que sugere que a temática lhes levou a refletir mais sobre o texto poético. Percebemos que os alunos puderam fazer a leitura efetiva e o estudo do poema, e que não basearam os sentidos atribuídos ao texto somente nas experiências de vida, mas na leitura e na retomada do texto, considerando o que foi dito pelo eu-lírico.

Após o término dessa atividade, pedimos aos estudantes que dividissem a sala em cinco equipes para o estudo das cartas de amor escolhidas previamente pelos grupos, com o fim de realizar um júri literário. As cartas ou declarações de amor selecionadas foram dos seguintes autores: de Almeida Garrett para Rosa Barreiras, Lord Byron para Teresa de Guiccioli, Benjamim Constant para Madame Récamier, Gregório Duvalier para sua ex-mulher Clarice Falcão e Florbela Espanca, em correspondência, sem destinatário revelado. Os estudantes, na sala, analisaram estas declarações em prosa com o intuito de responder a seguinte questão: *Por que a carta que estudamos é a mais linda declaração de amor da literatura?* Antes de começar o estudo dos textos entre as equipes, marcamos a oficina júri literário para a aula posterior, dia 10/08/2017. Observamos os integrantes das equipes lendo e observando cada detalhe dos textos, o que foi importante, já que a formação do leitor passa, evidentemente, pela leitura analítica dos textos. Duas das cinco equipes estavam preparando argumentos que justificavam a qualidade do texto a ser defendido durante o júri. Percebemos, ainda, que duas equipes não estavam tão interessadas na atividade, por isso buscamos ajudá-las na leitura e na roteirização para a oficina, mas, mesmo assim, alguns alunos permaneceram em conversas inadequadas ao momento. Encerrada a aula, notamos que duas equipes marcaram de se encontrar mais tarde para estudarem melhor as declarações de amor em casa, o que sugeriu que os estudantes gostaram desta atividade, tendo em vista o interesse e cuidado com a oficina que se realizaria na aula seguinte.

Conforme combinado, a quarta aula da temática *As declarações mais lindas de amor na literatura* aconteceu no dia 10/08/2017, das 17:05 às 17:50. A oficina júri literário foi realizada com a organização das equipes, a leitura de cada declaração de amor e a resposta de cada equipe à pergunta: *Por que a carta que estudamos é a mais linda declaração de amor da*

literatura? Iniciamos a aula, com a equipe 1, que leu a declaração de Gregório Duvivier a sua ex-esposa, Clarice Falcão. A turma aplaudiu a declaração lida pela aluna 22, representando a equipe 1. A aluna 4, da segunda equipe, leu a declaração de Lord Byron para Teresa de Guiccioli; o aluno 16, representando a terceira equipe, leu atentamente a carta de Almeida Garrett para Rosa Barreiras; o aluno 9, da quarta equipe, apresentou a carta de Benjamim Constant para Madame Récamier; e a carta de Florbela Espanca foi lida pela aluna 10, representando a última equipe. A turma permaneceu em silêncio durante a leitura das declarações, a fim de encontrar fragilidades, semelhanças ou diferenças que pudessem ser consideradas para eleger a carta declaração mais linda da literatura.

Encerrado o momento da leitura, motivamos cada equipe a explicar o motivo de sua declaração ser a mais bela daquelas lidas em sala. A equipe 1, representada pela aluna 12, defendeu sua carta apontando a veracidade do amor que Duvivier sente por sua ex-mulher apontado pelo autor nas pequenas atitudes, como nas aulas de jazz, na música, filmes, enfim, no cotidiano do casal, inesquecível pelos bons momentos vividos. A equipe se esquivou de explorar a linguagem, mas se ateuve ao meio de veiculação da declaração (o fato de ter sido publicado em uma revista e ser uma declaração pública) e ao fato de a destinatária ser sua ex-mulher. Para a equipe, estas características a tornaram a mais linda declaração de amor lida em sala de aula.

A aluna 7, representando a equipe que leu a carta de Lord Byron, iniciou sua reflexão com o seguinte trecho da declaração: *“Ama-me – não como eu te amo, pois te sentirias muito infeliz; não me ames como eu mereço, pois não seria o bastante – ama-me como te ordena o coração. Não duvides de mim. Sou e serei sempre o teu mais terno amante”*. A aluna pediu que a turma ficasse atenta ao pedido que Byron faz a sua amada, pois este não se limita a súplica de amor, mas se detém na medida e proporção em que sua amada deve amá-lo. A aluna percebeu que o eu-lírico quer ser amado, mas não deseja a sua amante o sofrimento resultante do amor – ele apenas deseja que sua amada o ame conforme o seu coração e, para ele, isto será o bastante. Pela maneira como a aluna se expressou (confiante, segura, firme), pareceu-nos que a equipe havia estudado e preparado sua apresentação sem dizer aos demais colegas da sala. Apesar de a aluna ter se limitado a apenas uma citação da carta inteira, a turma foi convencida da beleza e do sentimento que o escritor ousou expressar na carta. Houve apenas uma consideração da aluna acerca da linguagem da carta, segundo ela, culta, rica em adjetivos e metáforas presentes no texto.

A terceira equipe, com a carta de Almeida Garrett posta em mãos, teceu suas considerações. A aluna 2 fez poucas observações acerca da carta, porque, segundo ela, estava

nervosa e não havia estudado em casa com sua equipe. Mesmo assim, a aluna ainda comparou a linguagem da carta lida com aquela usada na de Lord Byron: a presença da 2ª pessoa do singular, segundo a aluna, dá um tom de formalidade ao texto literário. Outra observação foi a fidelidade absoluta proposta no trecho: *“Juro-te que já não tenho mérito em te ser fiel, em te protestar e guardar esta lealdade exclusiva que te hei-de consagrar até ao último instante da minha vida: não tenho mérito algum nisso. Depois de ti, toda a mulher é impossível para mim, que antes de ti não conheci nenhuma que me pudesse fixar”*. A aluna lembrou do poema *Soneto de fidelidade*, de Vinícius de Moraes, e acentuou a fidelidade como uma qualidade nos relacionamentos amorosos e, nestes textos, especificamente. Encerrando sua fala, pediu atenção para o trecho: *“Não penses que exagero: por Deus te juro que assim é, e que me podes crer: eu a ninguém ameí, a ninguém hei-de amar senão a ti”*, em que o eu-lírico jura amor eterno à sua amada, o que, segundo a aluna, pela linguagem e pelas palavras escolhidas no texto, torna a carta uma linda declaração de amor.

A carta de Benjamim Constant foi lida pela equipe 4 que, na aula anterior, estava desatenta e desinteressada na atividade. Como resultado, os estudantes não quiseram participar da oficina, mas, com muito esforço da turma, o aluno 5 participou do júri, dizendo que a carta era muito bonita, apesar da separação do casal. Continuou seu comentário ressaltando que o desejo do eu-lírico é de estar com sua amada, embora ela o tenha abandonado, *“Não me conformo com a ideia de ser abandonado”*, encerrando sua fala sem mais ponderações.

A equipe 5, representada pelo aluno 23, encontrou nas linhas da carta de Florbela Espanca o erotismo, a sensualidade e a tristeza da separação. Para argumentar, o aluno 23 destacou o seguinte trecho da carta: *“Então tu pensas que há muitos casais como nós por esse mundo? Os nossos mimos, a nossa intimidade, as nossas carícias são só nossas; no nosso amor não há cansaços, não há fastios, meu pequenito adorado!”*, confirmando que a autora trata, nesse fragmento, da relação sexual como uma intimidade única e que, somente o casal, a realiza com tanto prazer e amor. Neste momento, a turma se empolgou demais e, para que o aluno continuasse, tivemos que pedir, mais de uma vez, silêncio para o prosseguimento da aula. O aluno percebeu as decepções que a autora sofreu antes de estar com o seu amante e destacou que, mesmo o amando muito, os dois não se encontram juntos, conforme o trecho final da carta: *“De mim não sei que mais te dizer: como bem mas durmo mal; falta-me todas as manhãs o primeiro olhar duns lindos olhos claros que são todo o meu bem”*. O estudante ainda citou a presença de muitas metáforas construindo a linguagem figurada da carta, encerrando, assim, sua fala.

Após cada equipe ter se pronunciado, os estudantes ficaram muito empolgados com as cartas e as argumentações de seus colegas e, mesmo que um aluno de uma equipe percebesse a beleza e a perfeição literária da carta de outra equipe, não houve adesões de opiniões, o que sugeriu a competitividade dos estudantes da sala e/ou a preferência, de fato, da carta lida e comentada por cada grupo. Como a oficina não sugeria vencedores, todos os estudantes aplaudiram as declarações estudadas por cada equipe ao final da aula.

Para encerrar a temática em questão priorizando a escrita dos estudantes, realizamos uma última aula sobre carta de amor, tendo em vista o estudo deste gênero nas aulas anteriores. Esta aula aconteceu em horário oposto ao horário regular de aula, à noite, às 19h, no dia 10/08/2017. É preciso dizermos que esta aula e outras duas, referentes também à sequência, foram a reposição de aulas não ministradas (02 e 03 de agosto de 2017), devido a um problema de saúde.

Iniciamos a aula apresentando a funcionalidade carta – e não só da carta de amor –, o que permitiu a cada estudante entendê-la como um gênero necessário para a comunicação entre as pessoas. Sobre a linguagem, ao longo das nossas ponderações, os estudantes foram percebendo que esta dependerá, quase sempre, do destinatário (grau de intimidade entre este e o remetente, objetivo e intenção da carta) e que, caso o objetivo seja pragmático, precisa ser objetiva e clara, para evitar más interpretações. Contudo, se a carta tiver um fim afetivo, a linguagem pode ser subjetivada, para melhor representar o sentimento que se deseja transmitir. Nesse contexto, um estudante apontou: *“Por isso que nessas cartas, como são declarações e o escritores são poetas, a linguagem é trabalhada, né!”* (ALUNO 11). Outro respondeu: *“é que, mesmo ele sendo poeta, ele não ia usar essa linguagem pra fazer uma carta-convite ou uma carta de reclamação”* (ALUNO 23). Notamos, nessas citações, que os estudantes haviam compreendido a flexibilidade da linguagem nos diversos tipos de texto.

Quanto à estrutura do gênero, os alunos e nós, como professora, no quadro branco, escrevemos uma carta simples, apenas para posicionar cada item que normalmente constitui a carta. Nosso objetivo centrou-se na construção dos conhecimentos sobre o gênero carta para que os estudantes pudessem escrever com segurança, aprimorando a produção de textos da turma. Após, solicitamos aos estudantes a produção de uma carta de amor para um destinatário especial, a fim de se declararem para ele. Houve um pequeno barulho na sala, devido à resistência dos estudantes a essa atividade, mas à medida que eles compreenderam a proposta, foram gostando da ideia, sobretudo quando souberam que o destinatário escolhido não precisaria ser necessariamente um parceiro amoroso, mas um amigo, familiar, vizinho, país, ou qualquer pessoa especial para eles. Explicamos-lhes, ainda, que esta atividade poderia

ser lida, caso os estudantes quisessem, na culminância do projeto ou apenas entregue ao destinatário escolhido. Nesse momento, notamos os estudantes motivados e já reflexivos com a escolha do destinatário de suas cartas e a mensagem que seria escrita para ele. A aula foi encerrada e os estudantes decidiram escrever as cartas em casa, com calma e mais tempo destinado à produção.

Foi perceptível a participação/interação dos estudantes nas aulas da temática *As declarações de amor mais lindas da literatura*. O avanço dos estudantes foi notado, principalmente, porque as atividades propostas envolveram os alunos e a resistência presente na sala, registrada pela desatenção e o desinteresse marcantes nas primeiras aulas, fora bastante reduzida. Aos poucos, a sequência didática ganhou a confiança e o interesse dos estudantes, já que, mal entravam eu na sala, os estudantes já perguntavam sobre o texto do dia, a temática que seria posta em debate, as atividades propostas para os textos. Certamente, foi essa expectativa dos estudantes que nos impulsionou a acreditar, ainda mais, nesse trabalho didático e na formação do leitor literário a partir das experiências (nossas e deles) que se encontravam e eram reconstruídas em cada aula, em cada texto.

4.2.3 Finais felizes para sempre! Até quando?

A temática *Finais felizes para sempre! Até quando?* foi projetada para a leitura e o estudo de contos literários infanto-juvenis em contraponto à realidade dos relacionamentos amorosos a fim de debater, junto com os alunos, a visão do amor libertador, amor felicidade e amor próprio. Conforme programado na sequência didática, as atividades pertinentes à temática foram realizadas em duas aulas, no dia 10/08/2017, em horário noturno, das 19:30 às 21:00, na escola.

Pedimos aos estudantes, sem que eles soubessem da temática que ia ser abordada na aula, que levassem para a escola travesseiros e almofadas. Pensamos nesses objetos para recordar a hora do sono, que, na infância, é o momento oportuno para a contação de histórias e/ou contos de fadas. A ideia foi aceita pelos estudantes que, muito curiosos, levaram seus travesseiros e, antes do início das aulas, usaram para fazer guerra de travesseiros com seus colegas, fora da escola. Com o toque para começo da aula, as brincadeiras acabaram e os estudantes entraram na sala, que estava sem cadeiras e com alguns bichinhos de pelúcia que havíamos levado para a aula.

Solicitamos dos estudantes que sentassem em forma de círculo e perguntamos-lhes se sabiam o motivo dos travesseiros e almofadas na aula. A maioria dos estudantes relacionou os objetos ao sono, e duas alunas perguntaram: “*A senhora vai contar história de ninar pra gente?*”. Com a indagação das estudantes, apresentamos-lhes a temática das aulas, entregando-lhes a cópia do conto *Cinderela*. Pedimos aos alunos que fizessem silêncio, para que nós pudéssemos fazer a leitura do conto de fadas e, com a turma atenta ao texto, realizamos a leitura com a entonação de voz que lembrasse a contação de histórias na infância, o que permitiu que aquele momento se assemelhasse ainda mais com a infância dos estudantes. Notamos a turma silenciosa e atenta enquanto líamos o conto de fadas e, encerrada a leitura, a turma aplaudiu a história que acabava de ouvir, como uma resposta positiva à obra escolhida.

Iniciamos o debate questionando os estudantes acerca do amor à primeira vista, tão valorizado no conto. A turma ficou dividida nesse primeiro ponto do debate, pois alguns alunos defenderam o amor à primeira vista como uma atração ou paixão por alguém recém apresentada, enquanto outros negaram a existência desse amor, considerando que o sentimento só existe quando as pessoas se conhecem razoavelmente. Uma aluna declarou: “*a gente se interessa pela pessoa, mas amar não*” (ALUNA 15); e os nomes dados à sensação que uma pessoa sente por outra, à primeira vista, foram surgindo: “*um encantamento*” (ALUNA 3), “*uma paixão*” (ALUNA 12), “*uma atração*” (ALUNA 4).

A discussão foi se construindo a partir de exemplos de relacionamentos dos estudantes, como também por meio da visão do amor como uma construção dos envolvidos. Os alunos concordaram com essa teoria e argumentaram em favor dessa ideia com as experiências amorosas referentes ao início da vida do casal. Os estudantes começaram, espontaneamente, a descrever seus relacionamentos amorosos à distância e a narrar as dificuldades de mantê-los. Sem desconsiderar os diálogos que se formavam, retomamos a discussão para o texto lido e a temática em questão.

Assim, os estudantes foram motivados a refletir sobre a possibilidade de depositar a felicidade de uma pessoa em seu parceiro e dos perigos dessa prática na vida dos envolvidos. Para isso, pedimos aos estudantes que caracterizassem Cinderela antes e depois do amor do Príncipe e, desse modo, eles perceberam que a personagem, na primeira situação, era triste e escravizada pela família, sem liberdade nem sonhos; mas o amor do Príncipe possibilitou-lhe, não apenas um casamento, mas uma nova realidade que lhe permitiu a felicidade, a liberdade e a confiança em si mesma e nas suas realizações. Sendo assim, os estudantes, a partir da história contada, apontaram que tanto é possível como é real a transferência da felicidade de

uma pessoa para outrem num relacionamento amoroso, conforme diversos exemplos que os alunos disseram conhecer. Contudo, eles alertaram para o perigo desta prática, já que decepções são possíveis nas relações humanas. Uma aluna deu ao conto de fadas um novo final, em que o Príncipe não fosse realmente bom ou não amasse Cinderela como declarava (ALUNA 4), o que permitiu aos seus colegas imaginar que a situação de Cinderela obviamente mudaria com o príncipe, mas que esta transformação não garantiria a sua felicidade. As alunas 3, 4, 7 e 15 se posicionaram a favor da felicidade advinda do amor próprio e divino⁴⁴, e considerando o parceiro amoroso como um agente, mais um personagem na construção da felicidade individual. Ao longo da discussão, os estudantes foram elencando situações (traições, brigas, agressões verbais e físicas, mentiras, decepções) capazes de romper a relação afetiva, mas que, mesmo assim, alguns destes relacionamentos persistem porque um ou outro resiste ao sofrimento e decide continuar a relação. Aos poucos, os estudantes e nós, enquanto professora, fomos citando atividades (ler, assistir televisão, acompanhar séries, dançar, cantar, rezar, usar a internet, trabalhar, comer, dormir, ficar em casa, almoçar com a família, escrever, conversar com os amigos, viajar) que gostamos de fazer, sem a participação do parceiro, o que comprovou a tese levantada: é possível construir a felicidade individual sem um relacionamento amoroso.

Retomamos o conto lido para descrever o perfil da mulher representado por Cinderela, como também para identificar trechos do conto que valorizam a visão de amor defendida no texto. De modo geral, os estudantes destacaram, na personagem, a simplicidade, a humildade, o serviço, a disponibilidade. Quanto à tomada de decisões e ao relacionamento afetivo, os estudantes perceberam que Cinderela era uma moça submissa aos desejos dos outros (tanto no seio familiar, com sua madrasta e irmãs, quanto no seu relacionamento amoroso, com o príncipe). Foi importante a percepção dos alunos quanto a essa vertente, já que estes se depararam com uma mulher que, em nenhum momento do conto, é protagonista de sua história e dos acontecimentos que a envolveram diretamente. Algumas citações dos estudantes chamaram-me atenção: *“ela só tomou uma atitude: a construção do vestido”* (ALUNO 23), *“não foi só no sentido amoroso: ela não se impôs em nada na vida dela, porque ela poderia ter dito não quando a madrasta quis fazer ela de escrava”* (ALUNO 21) *“ela era a coitada, nunca resolvia nada, sempre os outros decidiam por ela”* (ALUNO 11), *“eu acho que era a sociedade da época que era machista demais e refletiu no conto a ideia da mulher que tem*

⁴⁴ Todos os estudantes da sala se consideram cristãos, portanto, inferimos que o amor divino é o amor de Jesus Cristo, filho de Deus Criador, que morreu crucificado pela remissão dos pecados da humanidade.

que ser cuidada” (ALUNA 3), *“Cinderela era muito sofrida, acho que ela não tinha nem força mais pra lutar pela liberdade”* (ALUNA 4). Percebemos, portanto, que os estudantes se posicionaram quanto à postura fragilizada de Cinderela e, como a aluna 3 salientou, a sociedade machista e medieval reforçava e caracterizava a mulher como vulnerável, necessitando, assim, de um companheiro que a protegesse dos perigos que a rodeava.

Ainda sobre Cinderela, solicitamos dos estudantes a concepção de amor adotada no final do conto de fadas. Os alunos destacaram o trecho: *“Cinderela e o príncipe foram felizes para todo o sempre...”* (ALUNO 8) e compreenderam que, no conto, o amor era representado como salvação e felicidade. As alunas 7 e 15 deram exemplos de mulheres que não se casaram e não mantiveram um relacionamento afetivo, mas se tornaram bem-sucedidas e felizes, realizadas em outras áreas da vida humana (religiosa, profissional, familiar, acadêmica), o que permitiu observar que os estudantes haviam entendido o foco da discussão proposta, conforme as palavras das alunas 15 e 4, respectivamente: *“hoje, as mulheres querem é trabalhar, ser independente, estudar, mas nem sempre o casamento está em primeiro plano, e que pode estar, depende do interesse de cada mulher”*; *“Minha mãe sempre me disse: minha filha, estude, para que você não passe o que eu passei”*. Nós, na condição de mulher casada, independente financeiramente e com estabilidade profissional e acadêmica, encerramos o debate, dando o nosso exemplo de vida e a postura da mulher atualmente nas relações afetivas.

O segundo passo da aula foi a leitura do conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti. Entregamos aos estudantes a cópia deste texto e fizemos, em voz alta, a leitura, enquanto a turma ficava em silêncio e ouvia atentamente. É importante dizermos que este conto já fora estudado pela turma em outra data e contexto, mas, mesmo assim, essa nova exploração não pareceu monótona, porque, nessa outra ocasião, os objetivos e a atividade proposta eram diferentes do que pretendíamos nesta sequência. Orientamos o debate para a visão de amor apresentada no conto e a resposta veio à tona: *“um amor por interesse da parte do homem”* (ALUNO 23); *“ela amava o homem, mas ela preferiu a felicidade, ela teve atitude”* (ALUNA 21). Refletindo a partir da fala da aluna 21, pedimos que os estudantes diferenciassem as personagens femininas Cinderela e a moça tecelã, no que se refere à visão e postura da mulher no relacionamento amoroso. Os estudantes apontaram, sem hesitar: *“a moça aqui era quem decidia sua vida, ela era muito independente”* (ALUNO 23); *“ela entrou quando quis e saiu da mesma forma, ela exercia a autonomia, mulher tem que ser assim, dona do próprio nariz”* (ALUNO 4); *“esse texto vem mostrar aquilo que a gente tava falando do outro conto, porque, tipo, o final foi feliz, mas ela ficou só, então, a felicidade tem que vim de dentro da*

pessoa, não dum companheiro” (ALUNA 7); “ela era feliz sozinha, experimentou o casamento, viu que não era feliz acompanhada e decidiu voltar a estar sozinha, mas feliz, mas, tipo, no conto de Cinderela, foi no casamento que ela encontrou a felicidade, isso é bem relativo, vai de pessoa pra pessoa” (ALUNA 12).

Em seguida, pedimos aos alunos que se atentassem para o espaço do conto, para a liberdade que a moça tecelã tinha antes e depois do casamento, e não foi difícil a interação dos estudantes: *“ela era livre pra fazer o que quisesse e tinha a casa, tinha tudo, mesmo na simplicidade, mas com ele, ela não tinha nem a casa, porque mesmo sendo enorme o palácio, ela ficava num cantinho, lá em cima, sem liberdade pra fazer as coisas mais simples do dia a dia” (ALUNA 4).* Direcionamos os alunos a narrarem exemplos de pessoas felizes sem relacionamento afetivo, desmistificando o que ainda prega a sociedade tradicional no tocante à obrigatoriedade do casamento como o destino final de todas as mulheres, e os estudantes, que já haviam introduzido um pouco desse tema ainda no conto *Cinderela*, puderam apontar várias mulheres e homens que decidiram não casar e são felizes e realizados sem um parceiro amoroso, o que confirmou, mais uma vez, a ideia de que o casamento não deve ser uma obrigação, mas uma escolha de cada pessoa.

Para encerrar o debate acerca da temática *Finais felizes para sempre! Até quando?*, na condição de registro de atividade, pedimos aos meninos que escolhessem uma personagem para casar: Cinderela ou a moça tecelã, ou melhor, perguntamos-lhes com qual personagem eles queriam que suas namoradas e companheiras se parecessem. 7 meninos estavam na sala, dentre eles, 4 escolheriam casar com garotas que apresentassem o perfil de Cinderela, 2 escolheriam garotas com o perfil da moça tecelã e um aluno se absteve de votar. Pedimos ao menos um argumento para as escolhas dos estudantes e as respostas foram as seguintes: o aluno 23 disse que gostava de mulher decidida e que não tinha medo de mulher com ideais, pelo contrário, pretendia, com ela, construir uma família e conquistar os sonhos. Ao encerrar sua fala, o aluno foi bastante aplaudido pelas meninas da turma. O aluno 8 apontou:

Os meninos tão dizendo aqui que tem medo de mulher que decide as coisas, eu respondi Cinderela porque é a que mais parece com [nome da namorada do aluno], ela em casa parece com Cinderela, uma escrava, faz tudo em casa, cuida de tudo e eu quero casar com ela também pra tirar ela dessa vida.

Observando o resultado das escolhas dos meninos, percebemos que, embora o perfil feminino predominantemente valorizado nas discussões foi o da moça tecelã, a maioria escolheu a Cinderela como modelo de mulher para se relacionar. Considerando o patriarcado

como “um sistema social no qual a diferença sexual serve como base da opressão e da subordinação da mulher pelo homem” (PISCITELLI, 2009, p.132), reconhecemos facilmente que Cinderela expressa certa submissão feminina, não apenas por sua obediência à opressão familiar, mas também pela espera do príncipe, único responsável por tirá-la do infortúnio. Conforme a opinião do aluno 8, observamos que ele aproximou sua história da cena e das personagens representadas neste conto de fadas. Apesar de sua boa intenção, não podemos deixar de enfatizar que enquanto ele se auto define como herói capaz de salvar sua namorada, relega a esta o lugar de vítima, incapaz de, algum modo, sair da condição que vive.

Contrapondo-se a esta visão, o feminismo vem encorajando as mulheres às posições de luta pela equidade de direitos. No livro *Sejamos todos feministas*, a nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2014) ressalta o feminismo como um espaço de discussão acerca do tema da desigualdade entre os gêneros, ressaltando a importância de construir uma sociedade mais igualitária. Enquanto representantes de certos modos de conceber o papel da mulher na sociedade, Cinderela e a Moça tecelã se constituem diferentemente. Tratando-se de uma personagem do conto moderno, esta última defende uma postura mais feminista, que desloca a felicidade dos valores conservadores como o casamento; já aquela, por se tratar de uma personagem de conto tradicional, defende uma visão conservadora traduzida na figura da mulher submissa e na soberania masculina na sociedade e nas relações. Imersos na cultura do machismo, é compreensível a postura conservadora de alguns alunos (e até alunas) frente às personagens destes contos.

Notamos que esta aula foi a mais participativa de todas já ministradas sobre amor na sequência didática. É importante apontarmos que os estudantes teceram considerações argumentativas e aportadas nos textos, à medida que liam mais na sala de aula. Isto significa dizer que o trabalho com o texto literário é prioritário e que se mantém como central nas aulas de literatura para a formação do leitor crítico e reflexivo. A temática colaborou bastante para o desenvolvimento promissor da sequência didática, principalmente quanto à interação com segurança dos estudantes no debate e nas atividades de registro propostas para cada leitura.

4.2.4 Refletindo as faces do casamento: o amor (in)finalito

A temática *Refletindo as faces do casamento: o amor (in)finalito* buscou a leitura literária que tenha como desfecho o casamento, contemplando textos com finais felizes ou não. Conforme projetado na sequência didática, foram ministradas 3 aulas para a realização

das atividades propostas, que aconteceram nos dias 11/08/2017, nas 4ª e 6ª aulas (15:35 às 16:20 e 17:05 às 17:50) e no dia 16/08/2017, na 1ª aula (13:00 às 13:45).

Para a primeira aula, de acordo com o planejado, levamos para a sala de aula alguns objetos que recordassem o casamento, como buquê, champanhe, taças e alianças, deixando os estudantes empolgados e curiosos. Pedimos ajuda a uma aluna com a música *Chuva de arroz*, de Luan Santana, já que este cantor é muito popular entre os jovens da faixa etária dos estudantes da turma. Entregamos a cópia da letra da canção e colocamos a canção para ser ouvida e cantada pelos estudantes, que acompanhavam a música com certa timidez. Aos poucos, foram cantando com voz mais alta. Depois da audição, uma estudante apontou:

Ai Ceíça eu gosto muito dessa música porque, tipo, ele fala da vida dele antes e já fala diferente depois de casado. Tipo, quando ele era solteiro, era tudo só dele, mas como ele tá casando, tipo, agora tudo vai ser dos dois, como aqui, *Vai ser nossa cidade, nosso telefone Nosso endereço, nosso apartamento*. Isso é muito lindo!
(ALUNA 4)

Outros alunos concordaram com a aluna, que confidenciou a proximidade do seu casamento e o quanto deseja estar sempre com seu namorado, já que atualmente ele se encontra trabalhando em outra cidade.

Envolvidos na temática, perguntamos aos estudantes se conheciam as histórias de amor e casamento de seus pais, avós, tios ou outros parentes, deixando-os ainda mais entusiasmados na aula. Eles pediram que nós contássemos a história de casamento dos pais, e iniciamos a contação da narrativa, dando ênfase ao fato de que o padre havia esquecido a celebração matrimonial. Todos riram e se divertiram com a situação desconcertante. A aluna 12 contou que seu pai, depois de 2 meses de casado com sua mãe, pediu que seu sogro recebesse a filha de volta, pois não a queria mais, porém, devido à negativa do pai da esposa, o homem teve de permanecer com sua mulher. Notamos a turma indignada com a situação vivida pela mãe da aluna. A aluna 3 confessou que, enquanto namorava, sua mãe engravidou e teve de casar às pressas, mas, somente depois de muitos anos, seus pais contraíram o matrimônio na igreja católica, quando, no momento, ela e seu irmão, entraram na igreja com as alianças. O aluno 5 revelou que seu avô namorava uma garota, que tinha como melhor amiga a sua avó, mas esta amava aquele e usava de cartas (a garota que o avô do aluno amava não sabia ler e, como a avó do aluno tinha esta habilidade, ela usou-a para separar o casal) a fim de conquistar o rapaz. Aos poucos, os alunos foram contando histórias de mulheres que fugiram de casa para casar com seus namorados, mesmo sem o consentimento dos pais; a história de uma mulher que, sem combinar nada com seu namorado, o seguiu para ficar com

ele para sempre, e tantas outras narrativas que foram sendo contadas, como relíquias da memória dos filhos e netos, transmitidas entre as gerações. Outros alunos não conheciam essas histórias e, devido à aula, ficaram curiosos para conhecerem os relatos que envolviam seus pais.

Após esse momento, iniciamos o debate com a seguinte pergunta: *O casamento é a garantia do “felizes para sempre”? Por quê?* A maioria entendeu que o matrimônio não garante a felicidade, principalmente quando, desde o namoro, o casal repete erros que corrompem a confiança. As alunas 3 e 4 perceberam que não é só a traição que destrói a felicidade conjugal, e que a rotina e o comodismo, para elas, atrapalham significativamente o relacionamento matrimonial. A aluna 4 ainda percebeu que o casal também precisa determinar um tempo específico para si, tendo em vista a agitação das pessoas causada pelo trabalho e diversas tarefas e responsabilidades atribuídas aos adultos. A turma contava com duas alunas casadas, mas, nessa aula, apenas uma estava presente e ela contou sua experiência de namoro e casamento. Esse momento foi importante para o desenvolvimento da aula, se consideramos a voz da aluna como aquela mais próxima dos estudantes, que ouviram atentamente a fala de sua colega de sala.

A segunda aula pertinente à temática casamento aconteceu ainda no dia 11 de agosto, como dito anteriormente, a partir da leitura de textos literários. Começamos com a entrega da cópia do poema *Casamento*, de Adélia Prado, que foi lida, três vezes, pelos alunos 17, 7 e 4. Direcionamos o debate para a reflexão do tom do eu-lírico ao narrar os fatos do cotidiano de um casal. Os alunos perceberam o companheirismo muito evidente no poema, já as alunas 4 e 12 discutiram a pesca e o tratamento do peixe como uma situação corriqueira do casal, mas com o “*tom de cuidado*” (ALUNA 1), “*como uma possibilidade, uma maneira, dela ficar mais perto dele*” (ALUNA 12), havendo, dessa forma, cumplicidade entre eles. A aluna 22 fez a seguinte consideração:

Eu vejo uma cumplicidade muito bonita da parte dela, porque, assim, no texto vem dizendo, né, “*Meu marido, se quiser pescar, pesque, / mas que limpe os peixes*”. Ela faz diferente das outras, ela cuida dele. E o clima é bom, né, porque ela diz assim: “*É tão bom, só a gente sozinhos na cozinha*”, sinal de que eles tavam aproveitando o momento, não era só um serviço de casa, era mais um momento dos dois.

As alunas 3 e 12 se remeteram ao final do poema: “*Coisas prateadas espocam: / somos noivo e noiva*”. Uma disse: “*ela é muito esperta, quer namorar, aí foi ajudar o marido*”.

pra ganhar tempo” (ALUNA 3), e a outra complementou: *“ela tava certa, no casamento tem que ser assim, um cuidado do outro”* (ALUNA 12).

Pedimos aos estudantes que observassem, nos três primeiros versos, o contraponto entre as mulheres que se recusam a limpar os peixes para os maridos e a posição do eu lírico de, a qualquer hora, ajudá-lo neste trabalho. Comparando a forma diferente de as esposas lidarem com a mesma situação, os alunos foram objetivos: *“ela quis mostrar que ela não era igual as outras mulheres”* (ALUNA 12), *“pra mostrar que ela tem afeto por ele e as outras não tem”* (ALUNA 7), *“é uma forma de dizer que ela gosta de ajudar o marido”* (ALUNA 3), *“assim, pra mostrar que ela vê as coisas da rotina de um jeito diferente das outras esposas”* (ALUNO 23).

Quanto à metáfora colocada no fim do poema, *“somos noivo e noiva”*, os estudantes ficaram inseguros para comentarem, mas uma aluna apontou: *“acho que aqui, ela quis dizer que era a hora deles, não, tipo, como um casamento antigo, mas como um amor novo, naquela paixão, né”* (ALUNA 7). Fizemos uma síntese do debate e da leitura do poema realizada pela turma, a fim de reconhecer a participação de cada estudante na construção e interpretação dos sentidos do texto poético. A aula terminou com o sinal da escola.

No dia 16 de agosto, aconteceu a terceira aula pertinente à temática *Refletindo as faces do casamento: o amor (in) finito*, como projetado na sequência didática. Iniciamos os trabalhos do dia com a entrega da cópia do conto *Apelo*, de Dalton Trevisan, para leitura, que foi realizada duas vezes pelas alunas 1 e 15 e posterior debate. Havia um barulho da sala ao lado, resultado de uma discussão entre a professora da aula e um estudante, o que acentuou a desatenção da turma, devido à curiosidade para entender aquela situação. Solicitamos a atenção dos estudantes para a leitura do conto, que retomaram a cópia do texto. Ao fim da leitura, perguntamos aos alunos se haviam gostado do texto, que responderam, timidamente, sim, outros, não, alguns ainda disseram não o ter entendido. Lemos o conto novamente pedindo que os estudantes se atentassem aos sentidos do texto.

Quando iniciamos o debate, pedimos que eles notassem a relação entre o título e o texto. A aluna 21, então, apontou: *“o título é Apelo e, no texto, ele tá implorando, suplicando pra ela volte e mostrando porque ela tem que voltar. As coisas que ela fazia ninguém mais fazia, ele se sentia só, ele sentia falta dela”*. Um outro aluno afirmou: *“ele não sentia falta dela, ele sentia falta das coisas que ela fazia pra ele”* (ALUNO 5). Para essa vertente do debate, direcionamos os estudantes a perceberem a forma de tratamento usada pelo eu-lírico ao se referir a sua amada, Senhora. Eles perceberam que o termo é um pronome de tratamento repleto de respeito, o que é muito importante no relacionamento, mas poderia não ser o ideal,

já que os dois eram marido e mulher. Perguntamos-lhes como eles tratavam seus companheiros e os apelidos carinhosos foram os mais citados (amor, bebê, meu bem, lindinho). A partir disso, retomamos a discussão da forma de tratamento usado no poema e que o termo “senhora” estava sugerindo. O aluno 8 foi objetivo e claro: “*nesse caso, ele tá se referindo à dona do lar, não à mulher amada, porque se ele tivesse sentindo falta dela como esposa ele tava chamando ela, pelo menos, de você, de amor, minha flor, sei lá*”. A maioria dos alunos concordou com a leitura do aluno, já que a turma também percebeu que o narrador sentiu saudades dela nas situações domésticas, a saber, “*quando o leite coalhou*”, lembrou a aluna 1, “*o sal no tomate*”, percebeu a aluna 15, “*a pilha de jornais no chão*”, indicou a aluna 7. Para o aluno 8, “*era melhor pra ele ter uma mulher dentro de casa, porque quando ele chegava tava tudo pronto, tudo feito*”. Os colegas compreenderam a visão do colega e concordaram com ela.

Direcionamos a discussão para a separação apontada no conto e de que modo aconteceu a percepção da situação pelo narrador. Pedimos-lhes que observassem o conto e dissessem em que este se assemelha ao poema *Casamento*, de Adélia Prado. A aluna 3 foi clara ao dizer:

é porque no poema, a mulher usa a rotina a seu favor, pra ficar perto do marido e namorar e tal, e nesse texto, não, tipo, ele não mostra aqui que tá sentindo falta do amor, parece que ele tá sentindo falta só das coisas de casa que ela fazia, como uma obrigação da dona de casa. Tipo, a mulher, no poema, faz mais do que a obrigação porque ela ama e, assim, pra ser amada também, né, que ela não é besta, mas, nesse texto agora, é como se ele [narrador] quisesse a mulher só pra fazer as obrigações.

A comparação da aluna foi bem compreendida pelos colegas, que reforçaram a tese levantada pela garota. Alguns comentários como: “*aff, quanto machismo*” (ALUNA 4), “*é como se a mulher fosse empregada do homem*” (ALUNA 21), só confirmaram a aceitação da tese construída pela estudante e do quanto as garotas da sala não aceitavam o discurso machista da mulher como dona apenas do lar.

Piscitelli (2009), em seu trabalho *Gênero: a história de um conceito*, apresenta um anúncio publicitário de eletrodoméstico na Alemanha, em 1954, que explora as ideias de gênero, já que a imagem da mulher, no anúncio, está associada às tarefas domésticas e ao cuidado e zelo pelos filhos. Em suas ponderações, a escritora reflete sobre a divisão sexual do trabalho, desenvolvido e fortalecido culturalmente pelos povos, ratificando as atividades domésticas como atribuições femininas na sociedade ocidental. Naturalmente, os alunos

observaram, no conto lido, uma preocupação do narrador com a ausência de alguém que realizasse os afazeres domésticos, o que ficou evidenciado em todo o texto.

Em oposição ao texto de Trevisan, o poema de Adélia Prado sugere uma perspectiva de cumplicidade e não de subserviência quanto ao fato de a mulher ajudar seu marido no tratamento dos peixes, tarde da noite. Mesmo tendo a oportunidade de escolher auxiliar ou não o seu marido, ela decide fazê-lo para que os dois tenham mais tempo juntos. É bom esclarecermos que o feminismo não recusa o trabalho doméstico como atividade feminina, apenas denuncia que este trabalho não pode ficar apenas ao cargo das mulheres, recomendando a divisão igualitária das tarefas da casa. No poema em questão, a imagem do trabalho realizado pelo marido e pela esposa, bem como o erotismo que dessa relação surge enfraquecem o argumento de que há uma dominação masculina. A maioria dos estudantes perceberam essa diferença, apresentando maturidade de leitura e criticidade quanto aos papéis e às lutas de gênero na sociedade contemporânea em transformação.

Para encerrar a discussão, pedimos que os estudantes formulassem suas conclusões acerca do narrador do conto: ele sentia falta da esposa ou dos serviços prestados por ela? A maioria apontou que a saudade era dos serviços realizados pela mulher, mas alguns alunos disseram que a saudade era também da esposa. A aluna 1 defendeu a ideia de que um homem pode não se casar apenas para ter uma dona do lar, argumentando, assim, a tese de que ele também estava com saudades da esposa, da mulher. Mas, as alunas 4 e 7 reforçaram que o narrador deixa evidente que percebe a falta da esposa apenas devido aos serviços domésticos sendo acumulados, conforme o texto inteiro os descreve. Mas, a aluna 3 sugeriu: *“pode ser que ele tivesse vergonha de dizer realmente a ela que sentia falta do carinho dela”*, apontando o trecho *“Sentia falta da pequena briga pelo sal no tomate — meu jeito de querer bem”*.

Notamos que os estudantes, com as leituras, reforçavam as argumentações dos debates com o texto literário, fazendo e refazendo as leituras, quantas vezes necessárias fossem, o que permite-nos dizer que eles já se sentiam motivados a encontrar no texto e contexto a defesa de suas próprias leituras. Se, nas primeiras aulas, a argumentação dos estudantes era a apresentação das suas experiências de vida, nessa etapa da pesquisa, estas reflexões partiam mais do texto, favorecendo, portanto, a formação do leitor crítico.

4.2.5 Os desencontros amorosos: decepção e violência

Pensada para refletir sobre o amor não correspondido por meio da literatura, a temática *Os desencontros amorosos: decepção e violência* foi um dos mais críticos espaços propostos na sequência didática, porque refletiu acerca das reações negativas advindas de relacionamentos frustrados, mal resolvidos, interrompidos por situações que geraram decepção, violência e morte. A temática foi aplicada em 7 aulas, nos dias 17/08/2017, na 6ª aula (17:05 às 17:50), 18/08/2017, na 4ª aula (15:35 às 16:20), 23/08/2017, nas 1ª e 3ª aulas (13:00 às 13:45 e 14:30 às 15:15), 24/08/2017, na 6ª aula (17:05 às 17:50), e 30/08/2017 nas 1ª e 3ª aulas (13:00 às 13:45 e 14:30 às 15:15).

Conforme planejado para a 1ª aula da temática, no dia 17 de agosto, introduzimos o novo tema com o poema de Castro Alves, *O “Adeus” de Teresa*, a fim de motivá-los para as atividades projetadas. Neste momento, enquanto solicitávamos silêncio aos alunos para o começo da aula, entregamos-lhes a cópia do poema que seria estudado a seguir. Fizemos a leitura em voz alta do texto e os estudantes ouviram atentamente. Antes de partir para a discussão estruturada da sequência, relemos o poema, com pausas nas estrofes para que a turma e nós entendêssemos o texto, já que, segundo os estudantes, a linguagem era um pouco complicada, exigindo, dessa forma, outras leituras direcionadas à interpretação e compreensão do poema.

A partir do título, tornou-se evidente para a turma que o poema tratava de uma despedida, devido à presença da palavra “adeus”. Ao longo da leitura de cada estrofe, os estudantes foram construindo a interpretação do poema e as cenas apresentadas em cada situação do texto: o encontro, o relacionamento, a sedução, a despedida, a partir da voz do eu-lírico que confia a sua trajetória de encontros e desencontros com Teresa. Nesse momento, para nossa surpresa, considerando que os estudantes haviam revelado dificuldade para a compreensão do poema, a aula se desenvolveu com bastante participação discente, mesmo que tenha se iniciado com características expositivas, e os alunos puderam, por meio do texto, conosco e com os colegas, formular suas próprias leituras. Chamou-nos atenção, após a leitura do texto, a observação de uma aluna aos espaços apresentados no poema onde o casal se encontrava: sala, alcova, lar e palácio. A aluna 3, sobre esses espaços, indicou:

a relação deles ia ficando mais íntima, tipo, mais próxima, porque a cada estrofe os lugares onde eles ficavam indica isso. Olhe aqui: a sala não é um lugar muito íntimo, mas a alcova, né, que significa cama, é; depois, tipo, ele chama lar, mas ele abandona ela, aí quando ele volta, no melhor lugar que era o palácio, ela tá com outro. Ele também saía e demorava demais, oh, *Passaram tempos... sec'los de delírio*, aí ele queria o quê dela?

As meninas concordaram com a atitude de Teresa na última estrofe, o que foi perceptível pelas expressões: *“bem feito, achava que a besta ia ficar esperando!”* (ALUNA 4), *“eu tinha feito o mesmo, e num tinha demorado muito não”* (ALUNA 7), *“é porque ele achava que já tinha conquistado, aí deixou passar muito tempo, pensando que ela ia aceitar mais uma vez”* (ALUNA 21). Não notamos muita interação dos garotos nesse momento, mesmo percebendo que assistiam a aula com atenção. Conduzimos a turma à observação da história do casal que perpassa o desejo, a conquista, a despedida ou abandono, pedindo aos alunos que encontrassem, no texto, estes aspectos. Refletindo sobre o desejo, os estudantes apontaram a 1ª estrofe, nos seguintes versos: *“A VEZ PRIMEIRA que eu fitei Teresa, / Como as plantas que arrasta a correnteza, / A valsa nos levou nos giros seus...”*; sobre a conquista, a aluna 3 indicou os versos *“Uma noite... entreabriu-se um reposteiro... / E da alcova saía um cavaleiro / Inda beijando uma mulher sem véus...”*, considerando a relação sexual como um avanço em um possível relacionamento. Ao fazer referência ao abandono, os estudantes, confusos, perguntaram a qual abandono nós nos referíamos, pois, para eles, segundo suas leituras, havia um abandono da parte do eu-lírico, já que todas as vezes ele ia embora, deixando Teresa sozinha, e o abandono final da parte de Teresa, na última estrofe.

Direcionamos a discussão às despedidas e à palavra “adeus” que, no título, refere-se a Teresa. As alunas 3 e 21 perceberam que o adeus dito por Teresa nas outras estrofes era a resposta dada ao adeus do eu-lírico, que voltava para ela quando queria e/ou desejava, mas é Teresa, na última estrofe, quem dá o adeus decisivo, não apenas com a palavra, mas com a atitude de estar com outra pessoa. Conforme disse a aluna 3, *“o adeus dela [Teresa] foi o definitivo”*. Ainda sobre os encontros do casal, pedimos à turma que observasse as reações de Teresa em suas despedidas e refletisse sobre o que poderia representar a gradação presente nessas reações. A aluna 7 concluiu: *“porque assim os termos do poema querem dizer que ficava mais difícil pra ela a despedida, é como se ela sofresse mais a cada adeus, entendeu?”*. A turma acompanhou a tese levantada pela aluna, que valorizou a atitude de Teresa, comparando-a à Moça Tecelã que, por sua vez, decidiu terminar um relacionamento que não a tornava feliz.

Orientados a observar a reação do eu-lírico ao “adeus” de Teresa, pedimos que os estudantes levantassem suposições acerca dos seus sentimentos pela mulher. A maioria dos estudantes destacou o silêncio do eu-lírico como uma forma de reprimir, por ventura, seus sentimentos por Teresa, outros alunos citaram a *“decepção”* (ALUNO 11) sofrida pelo eu-lírico, uma vez que este a encontrou com outro homem, assim como a *“tristeza”*, apontada pela aluna 12, como uma possível sensação gerada no eu-lírico, diante daquela situação de

despedida. Quanto às aspas, os alunos lembraram precisamente do discurso direto e, relacionando-as ao contexto do poema, perceberam que foram usadas para separar as palavras do eu-lírico da fala da personagem Teresa. Quanto à sonoridade e rima do poema, um aluno destacou: *“também tem a questão do estilo de cada escritor, né, de cada tempo”*; outra percebeu: *“parece uma valsa, e o mais lindo é que é no texto todo, bem bonzinho de ler”* (ALUNA 4). Não percebemos muita maturidade nas falas, talvez porque essas questões de sonoridade e rima ainda sejam pouco ou quase nunca trabalhadas em sala de aula, valendo, portanto, de mais aulas acerca do assunto, que não foram ministradas com maior afinco na sequência didática estudada devido ao tempo determinado para tal e ao propósito das atividades. Provavelmente, a aluna 4 tenha relacionado a sonoridade rítmica do poema à dança devido ao aparecimento do termo “valsas” no terceiro verso do poema, demonstrando uma observação atenta às palavras do texto e do ritmo apresentado. A aula foi encerrada com o toque da escola.

A segunda aula da temática abordada aconteceu no dia 18 de agosto de 2017, como já explicitado anteriormente. Para o momento, foi planejada a leitura literária de conto, já que se tratava de texto literário curto, conciso e mais acessível ao breve tempo da aula de literatura. O conto escolhido foi de Luís Fernando Veríssimo, *Conto de verão, nº 2, Bandeira Branca*, e sua leitura foi realizada por nós, na condição de professora, em voz alta enquanto os estudantes silenciosos acompanhavam a leitura do texto.

O debate sobre o conto aconteceu, inicialmente, a partir dos sentimentos que os protagonistas demonstraram um pelo outro. Sobre isso, os estudantes afirmaram que Píndaro e Janice apresentavam sentimentos diferentes entre si, principalmente na adolescência, já que eles decidiram, nos bailes, permanecer com outras pessoas. No entanto, a aluna 21 observou que, mesmo distantes em certos carnavais, eles sempre se encontravam, ao menos, para dançar a música *Bandeira Branca*, o que revela sensações e sentimentos envolvidos entre eles, seja de amor, cumplicidade ou carinho. Uma parte da turma retomou o último encontro entre o casal, no aeroporto, 15 anos depois da última dança, para compreender se eles demonstravam o mesmo sentimento um pelo outro. O aluno 11 observou: *“ele nunca esqueceu ela, e ela esqueceu o nome dele, tipo, a única coisa que ela sabia dele”*; outra complementou: *“ele não foi tão especial pra ela como ela foi pra ele, oxe, ele guardou o leque dela esse tempo todinho, muito amor envolvido”* (ALUNA 7).

Ainda sobre a visão de amor levantada no conto, solicitamos dos alunos que observassem o que Píndaro sentiu por Janice durante o tempo em que não a via. Os alunos afirmaram que o amor apresentado no conto era pleno e eterno, resistente à distância e à

indiferença: *“um amor difícil de encontrar, porque, tipo, ele se apaixonou por ela só se encontrando uma vez no ano e sem saber nada dela, como aqui no texto diz, nem o sobrenome, nem quem era a tia dela”* (ALUNA 3). Quanto aos sentimentos de Píndaro na ausência de Janice, a resposta mais citada foi saudade, já que os alunos apontaram o leque, guardado pelo rapaz, como um objeto que trazia o cheiro de Janice à sua memória. Nesse momento, a turma já discutia sobre os sentimentos do casal frente à distância que os separava, como também a respeito de um possível relacionamento amoroso entre eles à distância. Literalmente, a turma ficou dividida com o debate, considerando que, para alguns, um relacionamento à distância só daria certo se o casal se conhecesse bem, não apenas em encontros de bailes de carnaval, como aconteceu com os personagens do conto lido.

Referindo-se às poucas e curtas falas dos personagens, os estudantes foram motivados a entender o que estas sugeriam no texto. Com a cópia em mãos, os alunos contaram as falas e registraram que houve poucos momentos de interação verbal entre o casal, já que, enquanto estavam juntos, *“eu acho que eles queriam era aproveitar os momentos bons entre eles, porque era tão pouquinho, só de ano em ano”* (ALUNA 3), mas, para outros *“foi um erro eles não terem conversado mais, porque, tipo, praticamente, eles não se conheciam”* (ALUNA 7), o que facilitou o afastamento do casal, já que nenhum dos dois tinha informações mais precisas sobre o outro, a fim de manterem contato durante o ano, antes e depois do carnaval.

Observando a participação dos estudantes neste momento da pesquisa e considerando suas falas, podemos constatar a relação que os leitores fizeram entre a observação formal e a construção de sentido do texto, como uma estratégia para a leitura e exploração do texto literário. Retomamos a proposta de Cosson (2014a), ao defender atividades de disposição crítica como práticas de letramento literário, a fim de expandir o mero consumo de textos e construir a experiência estética e literária individual do leitor. Desta forma, Candido (2011), considerando a construção de sentidos e significados de uma obra artística, explica que fatores *externos* à obra podem desempenhar um papel importante na constituição de significados da obra, tornando-se *internos*. Para o autor, todos os fatores tornam-se válidos para a leitura de um texto se utilizados como componentes de estruturação da obra e em conformidade com a esfera que será analisada no texto pelo crítico. Assim, o autor ratifica que *“a análise crítica, de fato, pretende ir mais fundo, sendo basicamente a procura dos elementos responsáveis pelo aspecto e o significado da obra, unificados para formar um todo indissolúvel [...]”* (CANDIDO, 2011, p. 15). Nesta esteira, dizemos que, ao elaborarem estratégias de observação dos fatores formais da obra e relacioná-los aos sentidos e significados do texto,

acreditamos, pela experiência proposta e a base teórica apresentada, que os estudantes construíram espaços de novas leituras e de letramento.

Ainda sobre a música *Bandeira Branca*, como já introduzido anteriormente pela aluna 21, orientamos a turma a perceber a importância da canção para Píndaro e os seus sentimentos por Janice. A aluna 22 afirmou:

é que era nessa música que eles tinham um contato, assim, mais romântico, como aqui no finzinho: “*digo ou não digo que aquele foi o momento mais feliz da minha vida, Bandeira branca, a cabeça dela no meu ombro, e que todo o resto da minha vida será apenas o resto da minha vida?*” E não foi só essa vez que eles dançaram, sempre que começava a música, eles dançavam, olha aqui, até quando eles estavam em grupinhos diferentes, nessa parte: “*Mas quase no fim do baile, na hora do Bandeira branca, ele veio e a puxou pelo braço, e os dois foram para o meio do salão, abraçados*”, tipo, essa música marcou a vida dele.

E outra complementou: “*também, eu acho que todas as vezes que ele ouviu essa música, ele lembrava dela. Do jeito que era amorzão, eu acho que era bem capaz de ele ouvir a música só pra lembrar ela*” (ALUNA 4). A maioria da turma concordou com a ideia das colegas.

Pedimos que os estudantes voltassem ao último parágrafo e percebessem o que causava o efeito de humor. Os alunos foram precisos ao notarem que enquanto Píndaro tinha uma declaração de amor em mente, Janice sequer lembrava o nome dele. Havia, portanto, uma desarmonia entre os pensamentos e os sentimentos que um tinha pelo outro.

Para encerrar a aula, como registro de atividade, pedimos que os estudantes escrevessem a vida de um os personagens durante os 15 anos em que não se viram, fazendo referência ou memória ao outro, em linguagem narrativa. Os alunos podiam escrever em casa e apresentar a atividade em outra aula.

A terceira e quarta aulas da temática em questão foram no dia 23 de agosto de 2017, com a continuidade do tema abordado: os desencontros amorosos. Para este momento, planejamos a leitura do conto *Capitu sou eu*, de Dalton Trevisan, para o debate em sala de aula. Como o conto citado faz referência ao romance machadiano *Dom Casmurro*, e a turma fez a leitura da obra no ano anterior, apenas para recordação, apresentamos um vídeo, disponível no *youtube*, com o intuito de retomar o enredo do livro e o suposto adultério de Capitu.

Após esse breve momento, entregamos à turma a cópia do conto de Trevisan, *Capitu sou eu*, para a leitura e o debate posterior. Pedimos atenção aos alunos para iniciar a leitura, em voz alta, do conto, e, enquanto fazíamos-lo, os estudantes permaneciam quietos e atentos.

Fizemos uma pausa no primeiro contato afetivo entre o casal do conto, no trecho: “*Sem aviso, inclina-se e beija-a docemente. Para sua surpresa, em vez de se defender, a feroz inimiga lhe oferece a boquinha pintada, com a língua insinuante*”, porque notamos um tom de expectativa, vindo da parte de alguns alunos, que disseram estar gostando do texto e o consideraram interessante. Retomamos à leitura do texto, com a turma curiosa para conhecer a trama do casal. Ao se encontrarem com as cenas das relações sexuais e das conversas sensuais entre o casal, descritas no conto, os alunos se empolgavam, e as vozes, os gritinhos e expressões de euforia e malícia apenas confirmavam a falta de naturalização do sexo entre os adolescentes.

Ao fim da leitura do conto, iniciamos o debate fazendo menção às duas posições sobre Capitu, defendidas pelos personagens do conto. O estudante 23 afirmou: “*o aluno acha que Capitu traiu Bentinho e a professora defende Capitu*”. A tese do aluno foi defendida ainda pelos alunos 8 e 21, que, com algumas considerações de nossa parte, além de notarem as posições do universitário e da professora, relacionaram-nas às posições de vida de cada personagem: a professora, ao defender Capitu, também defende o feminismo e a classe de mulheres vítimas da sociedade machista; o estudante, ao acusar a personagem Capitu da suposta traição, torna-se, um autoritário, conforme o trecho seguinte o descreve sob a ótica da professora: “[...] *Meu Deus, este, sim, é o machista supremo. Um monstro moral à solta na minha classe!*”, um representante do machismo e da sociedade que acusa a mulher do que é considerado um grande crime: a corrupção do lar tradicional daquela época.

Direcionamos a discussão para a relação entre os protagonistas do conto que, de professora e universitário, tornou-se mais íntima, afetuosa e sensual. Questionamos a turma sobre como os protagonistas enxergavam essa nova relação entre eles. Para os estudantes, havia uma grande diferença de pensamentos sobre o relacionamento que se iniciara. Para uma aluna,

Assim, ele queria sexo, tipo, pra ele, ela era mais uma conquista, porque ele era mais novo, só queria brincar, curtir. Já ela não. Ela queria coisa séria, queria compromisso, como aqui no texto, que ela bota ele contra a parede: “*Eu passo a tomar pilula?*”, mas como ele não quer nada, assim, mais sério, é a oportunidade de terminar, aí ela se desespera (ALUNA 21).

Ainda sobre essa questão, outros alunos interagiram. A aluna 3 afirmou:

Ceiça, e ela não queria se envolver com ele não. Olhe aqui o que ela diz aqui no texto: “*Ai da moça que se envolver com tal bruto sem coração...*”, e mesmo ficando com ele, ela ainda não quer se envolver demais. Ela bota pressão nela mesma, aqui

oh: *"Louca! Louca! O que está fazendo? Nada de se envolver. Logo esse, um babuíno iletrado, que coça o joelho e odeia Capitu? [...]"*. Tipo, ela não queria gostar dele, ela já conhecia o tipo de garotão que ele era, mas ela não conseguiu, né!

Para outros alunos, referindo-se ao universitário, disseram ser *"folgado"* (ALUNO 17), *"boêmio"* (ALUNO 11), *"imaturado pra um relacionamento como o que a professora queria"* (ALUNO 23). Considerando essas observações, ficou evidente que, para a turma, os personagens tinham interesses diferentes quanto ao relacionamento íntimo estabelecido entre eles.

Relemos a parte final do conto, que narra o desfecho de cada personagem: a liberdade dele e a humilhação dela, para reconquistar o amor do universitário. Após, pedimos à turma que refletisse sobre o que significou a mudança radical de comportamento da professora (de mulher independente, determinada, de posições sólidas à mulher submissa a um rapaz, segundo ela, machista, que não atendeu às suas expectativas amorosas) e o seu posicionamento sobre a personagem Capitu, do romance machadiano *Dom Casmurro*. Os alunos foram muito participativos e as suas falas buscaram entender a professora, no fim do texto, tão frágil e diferente daquela apresentada no início. Para a aluna 4, a professora ia se arrependendo do que fazia, afirmando:

Ela não queria viver aquilo! Aqui no texto diz assim: *Pela manhã, depois que ele se vai, chora de vergonha. "Como eu fui capaz... Não só concordei. Quem acabou tomando a iniciativa? Só eu. Euzinha. Não jurei que nunca, nunca eu faria... Meu Deus, como beijar agora o meu filho? Ó Jesus, sou mulherinha à-toa? Eu, culpada. Eu... Capitu?"* Agora, no final, ela se desespera de um jeito que, Nossa Senhora, ela corre atrás dele, como se ele fosse o único homem da Terra. Aí pra encerrar com tudo, tipo, a última cartada dela é mudar de opinião sobre Capitu, porque, tipo, ela já fica se comparando com Capitu, já fica se culpando, como uma mulherzinha qualquer. Até na faculdade, ela tenta dar um jeito pra conquistar ele, quando o narrador diz no texto: *"Ai dela, mesma situação da outra, enfeitada lá na Suíça pelo bem-amado, desgracido machista. E, apesar da péssima prova, graduado por média, com distinção em Literatura"*. Sei lá, foi uma situação muito humilhante, assim, feia, como se ela tivesse perdido a dignidade.

Sobre o universitário, a aluna 22, percebeu uma mudança de atitude dele para com a professora, ao lembrar:

aí, no começo dos encontros, ele disse *"Como é gostosa, a minha professorinha!"*, e, depois de tudo, pra, tipo, encerrar aquele envolvimento deles, ele diz: *"Adeus, gorda grotesca de coxa grossa!"*. Ele foi muito frio, porque era a mesma mulher, só que no começo ela não queria nada sério, aí quando ela mostrou que queria compromisso, ele mudou completamente. Tipo pra ele era só mais uma!

Dessa forma, notamos que a turma conseguiu destacar as principais características dos personagens do conto de Trevisan, o que permitiu perceber que os estudantes estavam atentos ao texto e às informações importantes apontadas sobre cada protagonista e sua relação. Para encerrar, pedimos aos estudantes que observassem o relacionamento dos protagonistas do conto estudado e o casal Bentinho e Capitu, do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Nesse momento, um aluno afirmou: “*Bentinho e Capitu se gostavam de verdade, tipo, eles construíram uma família, mesmo Bentinho botando na cabeça que ela traiu ele, ou mesmo que ela tivesse traído de verdade, eles se amavam de verdade, desde pequenos; não foi uma aventura, como aconteceu com a professorinha e o estudante, aí*” (ALUNO 8); “*mas tem uma coisa parecida: as duas mulheres são abandonadas, porque tanto Capitu como a professora são deixadas pelos homens e as duas gostavam deles*” (ALUNA 4).

Notamos que os estudantes estabeleceram relações coerentes entre os textos lidos e estudados na sequência didática. Isto quer dizer que os leitores puderam comparar personagens, refletir situações e compreender os textos tendo em vista a análise e a retomada da obra anterior. Para Cosson (2014a), o processo de expansão é a possibilidade de diálogo que os textos podem manter, também considerada a extrapolação dentro do processo de leitura e/ou a intertextualidade no campo literário. Destacamos, ainda, que o trabalho de expansão é um processo de leitura mediado pelo professor e efetivamente realizado pelo aluno, que contempla semelhanças e diferenças físicas, psicológicas e comportamentais entre personagens, construindo novas leituras e fortalecendo o processo de formação do leitor.

Desse modo, a aula foi encerrada. Certamente, em determinados momentos, tivemos que pedir silêncio e atenção para o debate, principalmente quando as questões se voltavam às cenas de sexo e sensualidade, mas não aconteceu episódio que prejudicasse o desenvolvimento da aula. Aliás, consideramos positivas a euforia e o entusiasmo dos estudantes, uma vez que isso refletiu o interesse e a participação na aula.

Para a quinta aula dessa temática, realizada no dia 24 de agosto, de acordo com o planejamento da sequência didática, escolhemos o conto *Onde os oceanos se encontram*, de Marina Colasanti. Ao chegar à sala, pedimos a turma que se dividissem em pequenos grupos e escrevemos no quadro as seguintes questões: *a) Para o grupo, qual o limite do amor? Até onde o ser humano pode ir para conquistar o amor? b) Vocês acreditam que é possível construir um amor destruindo outro?*

Enquanto nós escrevíamos no quadro, os alunos se perguntavam o que era a atividade, já que não havíamos explicado nada até esse momento. Após escrever no quadro e ver a sala

dividida em equipes, como havia pedido, fizemos a entrega da cópia do conto de Marina Colasanti, *Onde os oceanos se encontram*, e pedimos que cada equipe lesse-o e, com base na leitura, refletisse acerca das questões propostas no quadro, para posterior apresentação dos resultados dos debates nos grupos para a sala inteira.

Damos-lhes um tempo, cerca de 20 minutos, para a leitura do conto e debate entre as equipes. Neste momento, enquanto os estudantes liam e debatiam, havia uma equipe, a mesma que não havia se dedicado a outra atividade proposta, que não interagiu como desejado. Motivamo-la a participar da oficina e ajudamos os estudantes com dúvidas acerca do conto, mas, mesmo assim, não obtivemos muito êxito. Entretanto, é importante esclarecer que se não debateram o conto, estes alunos também não atrapalharam o desenvolvimento da aula.

Encerrado o tempo proposto para o debate entre as equipes, pedimos aos estudantes que voltassem para seus lugares, a fim de continuarmos com as atividades da aula. Neste momento, fizemos a leitura, em voz alta, do conto. Em seguida, solicitamos que cada equipe respondesse à questão: *Para o grupo, qual o limite do amor? Até onde o ser humano pode ir para conquistar o amor?* Assim, os líderes de cada equipe sintetizaram as conclusões chegadas em seus grupos e socializaram-nas. Para a equipe 1, liderada pela aluna 3, o amor não tem limites, mas o ser humano deve ter o respeito para com o outro e cultivar a cultura da não violência, o que não acontece no texto, uma vez que *“ela tentou de todas as formas, e até aí não tinha problema, porque ela tava lutando por alguém que ela queria, mas aí, partir pro ódio, pra violência, aí não dá. Ela ultrapassou todos os limites”* (ALUNA 3). A equipe 2 corroborou a ideia da equipe 1, ao afirmar:

ela queria tanto, tanto ele que esqueceu toda a vida que tinha com a irmã. Porque, parece que elas não tinham uma convivência das melhores, como aqui tá dizendo, oh: *“E, na tarefa que nunca se esgotava, passavam as irmãs seus dias de poucas palavras”*, tipo, elas mal conversavam, mas uma chegou a matar a outra por causa de um homem que chegou depois! Ela não teve maturidade pra entender que ele não queria, ele queria a outra. (ALUNO 23)

Ainda sobre a questão, a equipe 3, liderada pela aluna 7, respondeu: *“Ceíça, parece que ela se achava a dona dele, porque foi por causa dela que a morte meio que deixou ele voltar a viver, mas a gente acha que isso não justifica o que ela fez. Esse texto retrata, tipo, a gente viu aparência com tantos namoros que terminam em desgraça”*. A equipe 4 resumiu seu debate na seguinte fala:

Assim Ceíça, no debate a gente percebeu que esse texto, é, parece muito com a vida real. É uma tragédia, que eu lembrei muito daquele texto de Caim e Abel da Bíblia,

que tipo, só que lá não é por uma mulher, mas pela admiração de Deus. Aqui, uma mata a outra e, tipo, a gente tentou ver o lado dela, sabe, mas a gente acha que isso não é amor não, assim, no caso, ela não amava a própria irmã, entendeu? Porque, tipo, já é a minha opinião, quem ama não mata não. E ela foi muito criança em achar que tendo só ela na ilha ia conquistar o amor do homem. (ALUNA 4)

Para encerrar esse momento inicial do debate, a equipe 5 destacou: “*a gente acha aqui que pro amor mesmo não tem limites, mas as pessoas têm que saber se vale a pena esse tudo. E também, tipo, cometer crime não pode, né, quem já viu? Pior que a gente vê direto na televisão essas notícias ruins. Parece que o povo agora resolve tudo na bala, tipo Faroeste [risos]*” (ALUNO 5).

Percebemos muita seriedade da parte da turma ao discorrer sobre o tema. Os estudantes perceberam a ideia central do texto, as características das irmãs e o crime motivado pela dificuldade da personagem em acatar a recusa amorosa do amado. Houve muita maturidade nas colocações, principalmente nas reflexões acerca do limite da conquista, sendo o respeito e a não violência como os pontos mais citados.

No prosseguimento do debate, pedimos aos estudantes líderes das equipes que respondessem, conforme discutido pelos grupos, a questão seguinte: *Vocês acreditam que é possível construir um amor destruindo outro?* As principais colocações estão postas a seguir:

Não, Ceixa! Porque amor de verdade não se destrói, como aconteceu no texto, que os dois morreram sem saber, mas morreram juntos. Eu lembrei daquela obra de Shakespeare, *Romeu e Julieta*. Tipo, o povo pode até tentar, mas não consegue não! (ALUNA 3, EQUIPE 1)

E eu lembrei de *Amor de Perdição*, que é aquela história que morre todo mundo no final. Eu acho que não! Se o amor for verdadeiro, ninguém mata, pelo menos os de fora, pode ser que o casal destrua o amor entre eles com briguinhas, moídos, desentendimentos, mas acho que gente de fora não destrói não. (ALUNO 23, EQUIPE 2)

A gente acha que não. Se destruir era qualquer coisa, menos amor, porque o casal pode até se separar, tipo, essas armadilhas que a gente vê nas novelas de televisão, mas o sentimento continua ali dentro do coração. (ALUNA 7, EQUIPE 3)

Ceixa, eu tenho certeza que não, porque eu tenho um tio que perdeu a esposa, ela morreu sabe; ele casou de novo, mas sempre diz que nunca esqueceu o amor dele, que era a primeira mulher, mesmo depois de casado de novo. (ALUNA 4, EQUIPE 4)

A gente também acha que o amor só acaba quando tem que acabar, assim, pode ser que alguém tente colocar areia e tudo na vida deles, mas se for sincero, eles vão continuar, tipo, do jeito que [nome da aluna 7] falou, pode até separar os dois, mas o amor fica ali, entre eles (ALUNO 5, EQUIPE 5)

Para responder à pergunta proposta, alguns estudantes fizeram referência a outras obras literárias canônicas que não foram contempladas na sequência didática. Dessa maneira,

os alunos conseguiram estabelecer relações intertextuais entre o conto lido e outras obras que tratam do mesmo tema, como *Romeu e Julieta*, de Shakespeare; e *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco. Observamos que o estabelecimento de relações entre as obras revelou um traço importante do letramento literário enquanto processo, já que, por meio do repertório de leituras, os leitores ratificam ou refutam ideias ou opiniões, mediante as situações e enredo propostos nas obras lidas anteriormente. Mais uma vez, os estudantes se apresentaram como leitores críticos, pois desenvolveram aproximações entre os textos.

Após esse momento, fizemos uma abordagem discursiva sobre o conto (estrutura, características e funcionalidade), já que a sequência deu subsídios para este estudo. Em seguida, como registro de atividade da aula, motivamos os estudantes a analisar os personagens do conto à luz do narrador, destacando o perfil e a importância dele para o enredo do conto. Os estudantes foram precisos ao notarem que o narrador enfatizou, com mais atenção e detalhe, a personagem Lânia, já que em torno dela se transcorreu os principais acontecimentos da narrativa. Para os estudantes, a personagem citada se apresentou como *egoísta, imatura, determinada, má* (ALUNOS 4, 5, 7, 23).

As duas últimas aulas relacionadas ao tópico *Os desencontros amorosos: decepção e violência* aconteceram no dia 30 de agosto de 2017. Para estas aulas, foi escolhido o conto *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles. Fizemos a entrega da cópia do conto, que foi lido, em voz alta, por nós, enquanto a turma acompanhava a leitura pela cópia recebida. Como no texto inteiro há um tom de suspense, a turma ficou apreensiva com o final dos personagens, principalmente com a última frase da personagem Raquel, um grande e desesperado NÃO, que foi ouvido, mas desconsiderado pelo personagem Ricardo.

Após a leitura, os estudantes pediram que nós explicássemos a descrição do local onde Ricardo matou Raquel: uma capelinha que dava acesso ao subterrâneo, lugar onde estavam as gavetas para sepultamento. Introduzimos o debate, perguntando-lhes se haviam gostado do texto, e, para eles, o que havia levado o personagem a matar a sua amada. Todos os alunos disseram ter gostado do conto, alguns notaram, com facilidade, o tom de suspense desde o início do texto, e outros acharam que o enredo, por se tratar de um último encontro, poderia ter sido mais romântico, o que não se procedeu com a leitura. Quanto aos motivos que levaram o personagem a matar sua ex-namorada, os alunos afirmaram, dentre outras ponderações, que: *“ele não aceitava o fim”* (ALUNA 3), *“ele gostava dela e queria que ela fosse só dele”* (ALUNA 4), *“ele é um psicopata”* (ALUNA 21), *“ela queria ser rica, mas nada a ver ele matar ela”* (ALUNO 11), *“ele tinha raiva dela e do atual dela”* (ALUNA 7). Neste momento, alguns alunos confidenciaram ter gostado muito do texto porque, ao longo da

leitura, eles puderam construir as imagens do conto (enredo, descrição de local e personagem, ações e reações de personagens), o que permitiu que o texto se tornasse ainda mais envolvente e interessante.

Quando direcionados acerca das situações em que os crimes passionais acontecem no Brasil, as estudantes 3, 4 e 6 alegaram que a traição e não aceitação do fim do relacionamento são os principais fatores deste delito. Sobre isso, as alunas afirmaram: *“mas isso é uma doença, porque todo mundo tem direito de escolher o que ela quer pra sua vida, tipo, eu tenho o direito de terminar com [nome do namorado da aluna] quando eu não amar mais, ou, sei lá, quando eu não me sentir bem”* (ALUNA 3); *“é uma doença sim, mas é difícil pra vítima saber se seu namorado é desse jeito ou não, violento, entendeu? Porque, tipo, tem gente que muda total depois de um tempo, aí, é ruim demais quando a mulher já tá muito envolvida e não sabe como sair”* (ALUNA 7).

Indagados sobre o limite entre amar e “possuir” o outro em um relacionamento amoroso, a turma foi objetiva: *“tem que respeitar o outro, não pode achar que a outra pessoa é um objeto seu”* (ALUNA 3). Outra aluna apontou: *“Ceíça, é porque tem muitos namoros e casamentos que tem mais posse do que amor, tipo, a pessoa é dela. Às vezes, é o homem que manda na mulher, eu vi isso num vídeo da internet sobre relacionamento abusivo”* (ALUNA 21). Para complementar, o aluno 11 exemplificou um caso de violência doméstica que ele conhecia e confirmou toda a dor que passava essa mulher que permaneceu, durante algum tempo, em relacionamento abusivo por chantagens advindas da parte do esposo. Os demais alunos também concordaram quanto à gravidade do problema e as dificuldades que enfrentam as mulheres que vivem essas relações de violência.

Pedimos aos estudantes que observassem o título do conto e refletirmos sobre o que ele sugere, quando consideramos o sol como uma metáfora da vida. Os alunos relacionaram nas expressões: *“venha ver o fim da vida”* (ALUNO 8), *“venha ver a sua morte”* (ALUNO 11), *“nesse caso, ele convida, já no título a mulher pra sua própria morte; ele, tipo dá um anúncio”* (ALUNA 3). Direcionados a refletir sobre o tom de suspense do conto e sobre as imagens construídas no texto que remetem à morte, os estudantes disseram o abandonado cemitério com as plantas rasteiras que cobriam os túmulos como um lugar que apresenta suspense e medo no texto narrativo. Ainda destacaram alguns trechos do texto: *“Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr do sol num cemitério...”* (ALUNA 2), *“Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.”* (ALUNO 23), *“Esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso.”*

(ALUNA 21), “*Mas já disse que o que eu mais amo neste cemitério é precisamente esse abandono, esta solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.*” (ALUNA 4).

Lemos com os estudantes um trecho do conto no qual Ricardo conduz Raquel ao cemitério e, sobre esse momento, o narrador assim descreve a personagem: “*Amuada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança*”. Neste contexto, direcionamos o debate ao desejo ou não de Raquel em estar no cemitério, apresentado neste trecho e no conto inteiro. A turma percebeu que Raquel, neste fragmento, se destacou em sua ingenuidade (ALUNA 2), obediência ao ex-namorado (ALUNO 8), alienação e submissão à voz que a direcionava (ALUNO 11), construídas pela confiança que ela depositava em Ricardo, uma vez que, em nenhum momento do texto, houve uma suspeita das intenções de morte do ex-namorado para com ela. Os estudantes perceberam que a protagonista, mesmo não desejando estar/permanecer no cemitério, não foi embora, a pedido do seu ex-namorado, o que permitiu que a turma chegasse à conclusão de que Raquel confiava em Ricardo e não esperava a atitude do rapaz. Quanto à postura da mulher nos demais trechos do conto, o aluno 23 percebeu que a moça foi determinada apenas no rompimento do relacionamento com Ricardo e início de outra relação. Após, relemos o seguinte trecho do conto e pedimos aos estudantes que observassem a maneira como o narrador apresenta o perfil de Ricardo:

Delicadamente ele beijou-lhe a mão.
 – Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escravo.
 – É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.
 – Ele é tão rico assim?
 – Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro...
Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram. (grifo nosso)

Os alunos perceberam que o trecho em destaque aponta o ciúme, a raiva e até a impotência de Ricardo com relação ao amor de Raquel, como as falas dos estudantes demonstraram: “*ele ficou com raiva, mas ele já tinha um plano, então ele disfarçou*” (ALUNO 11), “*ele tava descontando a raiva e o ciúme dela na pedra, porque ele não podia demonstrar. E se ela percebesse e ficasse com medo? Ele conquistou a confiança dela*” (ALUNA 4), “*ele queria tanto, tanto ela, mas tudo que ele poderia fazer não ia adiantar, tipo, e acho que ele se sentia impotente por querer tanto e não ter, aí pensou em matar a mulher*” (ALUNA 7).

Pedimos aos estudantes que revissem as frases anteriormente colocadas como aquelas que manifestavam o suspense do texto: *“Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto [...] Esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso”*. Perguntamos aos alunos se essas frases poderiam ser lidas como sinais da tragédia anunciada no fim do conto e se havia outros prenúncios dos planos de morte do personagem espalhados no texto. Como resposta, os alunos destacaram a maneira como Ricardo trata Raquel, já que *anjo* é uma palavra usada para um ser mensageiro de Deus, que não se encontra nesta vida, mas em um espaço espiritual.

Guiamos os estudantes à releitura do trecho: *“– Eu gostei de você, Ricardo. / – E eu te amei. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?”*. Neste diálogo de Ricardo e Raquel, pedimos à turma que analisasse a diferença de sentido dos verbos no contexto da conversa. A aluna 12 afirmou: *“gostar é mais um carinho, um afeto e amar é bem mais sério, quer mais compromisso na relação”*. O aluno 11 complementou: *“tem mais: gostei, olhe aí, no passado. Quer dizer que ela não gosta mais, já ele diz ‘e te amo ainda’, no presente. Tanto o sentido do verbo muda, como o tempo verbal faz a diferença pro texto”*.

Após o debate, solicitamos, na condição de registro de atividade, a produção de vídeos sobre os relacionamentos abusivos e temas afins, como violência doméstica e crimes passionais, para a apresentação na culminância do projeto. A atividade foi realizada em horário extraclasse, por equipes, com a participação de outros agentes da educação e comunidade escolar.

O tema proposto foi, antes de mais nada, um momento de discussão sobre a realidade de tantas pessoas imersas em relacionamentos abusivos, vítimas de crimes ou violência doméstica. Como sempre, a turma participou, conversou, debateu, relatou fatos próximos a eles e, mais uma vez, perceberam as diversas dimensões da leitura na vida do leitor, já que, nestas aulas especificamente, a literatura se pôs a serviço da sociedade, denunciando um problema social muito delicado de ser tratado, debatido e conversado entre jovens imersos, em certos casos, nessas relações.

4.2.6 Sobre a culminância: da confraternização às contribuições da sequência didática na formação do leitor literário

A sequência didática propôs o letramento literário a partir de leitura literária de textos canônicos ou não, debates, escrita criativa, oficinas em grupo, produção de vídeos e

metáforas, com a intenção de formar o leitor literário. Além disso, o planejamento contemplou, na medida do possível, o horizonte de leituras dos estudantes, suas preferências e hábitos, conforme já apresentamos nesse trabalho.

Transcorridas todas as aulas projetadas nessa unidade, na condição de encerramento da sequência didática, propomos uma confraternização, com a exposição de todas as atividades realizadas pelos estudantes ao longo do projeto, como também o *Baile de máscaras* e a *Balada romântica*, oficinas propostas ao longo da sequência especialmente para esta culminância, uma vez que estas atividades, de caráter mais lúdico, favoreceram a descontração. Este momento aconteceu no dia 14 de novembro de 2017⁴⁵, a partir das 19h, mas os estudantes e nós, durante a tarde, ornamentamos o espaço com cortinas, cadeiras e abajures; organizamos slides e vídeos; confeccionamos máscaras que seriam usadas para o baile; montamos o mural literário com as metáforas, os textos produzidos pelos alunos, e fotos de alguns momentos da sequência e dos escritores trabalhados durante as aulas. Como nós havíamos apresentado o projeto em planejamento aos docentes e direção da escola, a turma foi dispensada das aulas referentes ao dia, a fim de estarem disponíveis para esta culminância. É importante lembrarmos que a equipe docente e de gestão foi convidada para a confraternização, embora apenas o professor de Educação Física tenha participado.

À tarde, durante a preparação para a culminância, notamos uma grande expectativa da parte dos estudantes, que queriam descobrir como todo o evento aconteceria. Os alunos se empenharam em suas atividades e colaboraram ao máximo para que a sala estivesse própria para a confraternização no horário previsto.

À noite, ao chegarem à sala, os estudantes se depararam com suas produções junto às poesias lidas e estudadas durante a sequência didática no mural, que estava no quadro, formando um grande painel. Propusemos a leitura das produções, mas os estudantes estavam tímidos e envergonhados, e não quiseram expô-las verbalmente, mesmo estes textos exibidos em público para a leitura de todos.

Notamos a falta de alguns alunos, nesta confraternização, entretanto, mesmo assim, o momento aconteceu com muita alegria pelo encontro e com um tom de gratidão e saudade dos debates e das experiências afloradas em cada leitura literária. Iniciamos parabenizando os estudantes pelo alcance da meta do IDEPB da escola, tendo em vista a divulgação do

⁴⁵ A data da culminância sofreu muitas alterações ao longo do ano letivo, a pedido da direção da escola, tendo em vista o teste do IDEPB realizado anualmente na escola na 3ª série do Ensino Médio. O evento aconteceria no dia 13 de novembro, mas o falecimento da avó de uma das estudantes impossibilitou a realização, sendo adiada para o dia 14 de novembro.

resultado nesse dia, à tarde. Agradecemos, ainda, pela organização do espaço, pelo cuidado e zelo com a culminância e pela presença de cada um, que confiou na proposta didática e aceitou as aulas da sequência com tanta receptividade.

Fizemos, a princípio, uma retrospectiva sobre as temáticas propostas, as aulas realizadas e os textos trabalhados ao longo da sequência. Introduzimos a participação dos estudantes no momento com a pergunta realizada na primeira aula da sequência: o que é amor? Neste momento, não os vimos como outrora. Agora, eles estavam mais participativos, maduros em suas respostas, confiantes e seguros com as falas, tendo em vista que, na medida do possível, todos os discursos e opiniões foram considerados ao longo das aulas. Expressões como *“é um sentimento em construção”* (ALUNA 3), *“um negócio diferente que a gente sente por outra pessoa, que alegra, mas que sofre também”* (ALUNO 5), *“sei não, a gente sabe o que sente, mas não sabe explicar”* (ALUNO 9), *“é uma entrega, doação, mas nem todo mundo quer fazer isso, por isso que tem sofrimento”* (ALUNA 21) foram colocadas como resposta à pergunta feita. Os alunos, entre eles, lembraram dos textos lidos e diziam uns para os outros que foram aulas muito boas.

Seguindo a retrospectiva, lembramos a temática referente às declarações de amor. Nesse momento, os estudantes confirmaram a dificuldade de dizer a outra pessoa o que sentem uma pela outra: *“é que a gente fica com cara de idiota, acaba que a gente corre o risco de parecer um mentiroso”* (ALUNO 8). Os estudantes destacaram a necessidade da declaração, a fim de expressar o sentimento pelo outro. De maneira confortável e à vontade, alguns alunos decidiram contar as declarações de amor que fizeram para garotas/garotos que namoraram/namoram ou que não foram correspondidos. Eles ainda contaram como foi a entrega das cartas de amor que fizeram para, ao menos, uma pessoa especial de suas vidas. A maioria escreveu para familiares (mãe, pai, avó), outros escreveram para companheiros (marido, namorado, namorada) e disseram ter sido uma experiência muito bonita e romântica.

Sobre os finais dos contos de fadas e modernos, os alunos lembraram que nem sempre são felizes e que existem finais promissores também para pessoas que decidem estar e ficar sozinhas. Eles recordaram a postura da mulher em certos relacionamentos, como os textos *Cinderela* e *A moça tecelã*, e como esta posição contribui para a autonomia feminina na sociedade contemporânea. Para corroborar a discussão, a aluna 21 apontou: *“é que o povo quer que toda mulher se case e tenha filhos. Uma menina não pode aparecer com namorado, que já começam a perguntar: Quando vai ser o casório? Se casa, aí a pressão é pra ter filhos. E se eu não quiser? Eu não sou obrigada a ser do lar, zelosa, essas coisas todas”*.

Sobre isso, outras alunas também concordaram e perceberam a importância do tempo, do respeito e do amor para um relacionamento ter um final feliz.

À memória dos estudantes, vieram os textos e os debates pertinentes ao casamento. A aluna 12 revelou como é a convivência conjugal, visto que a estudante é casada e pôde falar sobre o assunto. A turma ouvia atentamente os desafios que a estudante vive no casamento e o quanto é importante o respeito dentro de um relacionamento conjugal. Enquanto falava, a aluna lembrou o texto de Dalton Trevisan, *Apelo*, apontando vários casamentos por interesse, como estruturas de famílias fracassadas neste mundo moderno. A aluna 2 apontou a rotina como um possível problema no casamento, se não houver a maturidade da parte dos cônjuges, e o aluno 11 afirmou, complementando a fala de sua colega, que a rotina com a cumplicidade e o amor podem sustentar um casamento de muitos anos, fazendo referência ao poema *Casamento*, de Adélia Prado.

Direcionamos a retrospectiva para a última temática da sequência referente às decepções amorosas. A turma lembrou dos textos lidos, dos debates, das diversas opiniões acerca das separações causadas pelo desrespeito, violência, agressão, dominação por parte de um e submissão por parte de outro. As alunas 3 e 21 destacaram alguns comportamentos que refletem os relacionamentos abusivos e como muitas mulheres se portam diante dessas situações. Neste momento, garotos e garotas apontaram os diversos tipos de violência enfrentados pelas mulheres e como algumas delas permanecem nessas situações porque não têm amparo financeiro e medida protetiva que favoreça a sua segurança. Assim, terminadas as falas, fizemos a exibição dos vídeos produzidos pelos estudantes sobre a violência doméstica e/ou os diversos tipos de violência. Enquanto assistiam, pelo datashow da escola, os estudantes permaneciam atentos e ficaram emocionados com um vídeo construído por uma equipe que demonstrou o desenvolvimento da violência contra a mulher desde a primeira agressão até a sua morte. Alguns vídeos foram elaborados com entrevistas e partes de documentários relatando os altos índices de mortes de mulheres devido à violência doméstica, principalmente quando o agressor é o seu companheiro.

Após este momento de retrospectiva, aplaudido por todos, os estudantes foram convidados a colocarem suas máscaras para a oficina *Baile de máscaras*⁴⁶. Não havia muitas regras para esta atividade. O estudante deveria, apenas, escolher um personagem literário e, dando características dele à turma, conduzir os colegas a adivinhar o personagem escolhido.

⁴⁶ Esta proposta foi readaptada da oficina Baile de máscaras, das atividades sugeridas pelo pesquisador Rildo Cosson (2014a), em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*.

Esta atividade foi importante e oportuna para o momento devido ao seu perfil descontraído e recreativo. Os estudantes puderam recordar personagens literários e, apontando características físicas e/ou psicológicas, descrevê-los à turma, que tinha o objetivo de descobrir o personagem retratado por seus colegas. É importante lembrarmos que, neste processo, os estudantes poderiam mencionar e descrever os personagens com os quais eles se identificaram mais em suas leituras literárias, favorecendo, dessa forma, a leitura subjetiva e a partilha de experiências de leitura, como uma atividade pertinente ao letramento literário.

Eles, ainda inibidos, pediram que nós, como professora, iniciássemos a oficina para animar a turma quanto à adivinhação. Dissemos que a personagem que havíamos escolhido era uma mulher pobre, que se tornou rica e elegante e tinha uma vingança para cumprir. Interrompendo-nos, as respostas surgiram, aos gritos: “*Senhora! Aurélia!*”. Muito empolgados e participativos, um a um, os estudantes foram caracterizando seus personagens enquanto a turma, curiosa e agitada, tentava encontrar a identidade de cada personagem descrito:

Ela é uma menina muito doce, que se importava com os sonhos dos outros mais do que os sonhos dela. Um dia, apareceu um homem muito grosso, mas que ela, com o seu jeito, conseguiu transformar esse homem (ALUNA 3) – A Bela (A Bela e a Fera, Gabrielle-Suzanne Barbot)

A minha personagem é muito elegante e sexy, ela era muito bonita e a parte do corpo mais sensual dela era os olhos (ALUNA 21) - Capitu (Dom Casmurro, Machado de Assis)

Ele é um homem que se apaixonou por uma mulher impossível, porque eles eram de famílias inimigas e, no final, os dois morrem por amor (ALUNO 16) – Romeu (Romeu e Julieta, William Shakespeare)

Ela é uma mulher que vive sendo abandonada pelo homem, mas, um dia, é ela que toma a decisão de acabar tudo! (ALUNA 12) – Teresa (O “Adeus” de Teresa, Castro Alves)

Ele acaba matando a ex-namorada dentro do cemitério! (ALUNO 11) – Ricardo (Venha ver o pôr-do-sol, Lygia Fagundes Telles)

Ele é muito esperto e pra toda encrenca ele dá um jeito, só não tem jeito de ser rico! (ALUNO 13) – João Grilo (O auto da Compadecida, Ariano Suassuna)

O meu personagem é um dos mais importantes de Machado de Assis e conta sua vida depois que morre (ALUNO 23) – Brás Cubas (Memórias Póstumas de Brás Cubas, Machado de Assis)

Essa mata por amor, e pior ainda, mata a própria irmã (ALUNA 15) – Lisiope (Onde os oceanos se encontram, Marina Colasanti)

O nome dele é bem engraçado e estranho e, por causa disso, o amor da vida dele esquece (ALUNA 19) – Píndaro (Conto de verão nº 2 Bandeira Branca, Luís Fernando Veríssimo)

Ela mora com a avó num sítio bem divertido. Tem boneca que fala e um boneco de milho inteligente (ALUNA 1) – Narizinho (Sítio do Picapau Amarelo, Monteiro Lobato)

Outros alunos queriam participar da oficina, mas não recordavam nenhum personagem e pediram que fosse permitida a caracterização de personagens de desenhos e filmes. Para a interação de todos, consentimos. Os nomes mais lembrados foram Chapolin Colorado (Roberto Bolaños) Taz-Mania (Produção Warner Bros), Coringa (Jerry Robinson, Bill Finger e Bob Kane), Goku (Desenho Dragon Ball, Akira Toriyama), Chris (Todo mundo odeia o Chris, Chris Rock), Jack (Filme Titanic).

Após este momento de diversão e conhecimento, fizemos nossas considerações sobre a importância da turma para esta pesquisa e para todas as outras já realizadas enquanto professora de Língua Portuguesa, além do carinho que manifestamos por cada um que aceitou a proposta didática para que o letramento literário, enquanto processo, fosse desenvolvido nas aulas de literatura cabíveis na sequência didática. Pedimos, ainda, aos estudantes que espontaneamente dissessem qual a importância da sequência didática vivenciada para a sua vida, enquanto leitor de literatura.

O aluno 8 nos agradeceu pela confiança depositada na turma, já o aluno 5 confessou que não demonstrava interesse pela leitura literária, mas que, por meio desse projeto, percebeu que a literatura não era somente aquilo que ele imaginava, mas uma “arte popular e atraente”. O aluno ainda declarou que se interessou pelo curso de Letras e que poderia cursar a licenciatura devido à área literária. Ainda neste espaço de contribuições, a aluna 3 revelou:

Eu queria agradecer a senhora porque, desde o 1º ano, a senhora sempre acreditou na gente e eu lembro que, quando a gente chegou, a gente não sabia nem o que era seminário, não sabia de nada, e a senhora chegou e falava que o 3º ano tirava muita nota boa, era 10,0, era 9,0 e Ceíça sempre falava que a gente ia ficar igual a eles. E a gente achava que não era possível tirar nota 10,0 num seminário de Ceíça e o incentivo que a senhora deu a gente deu um progresso muito grande na nossa vida estudantil porque a gente já começou a melhorar no 2º ano, até mesmo com os seminários e os projetos. Agradecer a senhora porque, nesse ano, a senhora confiou bastante na gente, quando a senhora acreditou na gente no IDEPB e no ENEM também que a senhora sempre dava confiança, que às vezes a gente nem tinha em casa e se a gente tirava boa pontuação na Redação e em Português, a senhora tem uma grande parcela de contribuição e agradecer a turma também, porque sem essa turma esse projeto não tinha sido tão maravilhoso. [...] ⁴⁷

⁴⁷ Os discursos apontaram informações, dados e experiências anteriores à sequência didática ou paralelas a ela, omitidos na transcrição porque não estavam relacionados às ações da proposta executada.

Ao encerrar sua fala, a turma, ainda muito emocionada, aplaudiu a aluna, que me deu um abraço, em nome de toda a turma. O aluno 20 agradeceu pela aplicação do projeto, pela dinâmica da sala e confessou que, mesmo gostando de matar aula, não o fez nas aulas de Literatura projetadas para a sequência didática porque gostava muito de cada texto lido nas aulas. A aluna 21 ficou muito emocionada antes mesmo de falar, mas discursou:

[...] Eu sempre chorava quando eu apresentava seminário e a senhora sempre me ajudando, e se hoje eu apresento um seminário relativamente bem eu devo isso a senhora. E agora falando especificamente do projeto, esse projeto não fez só nós conhecermos o que é amor, mas conhecer também as dores, as tristezas, os diversos caminhos que percorrem o amor. A gente compartilhou sentimentos e dores e se compadeceu das dores de nosso colega e sofreu um pelo outro. Esse projeto como [nome da colega] falou, serviu também pra unir mais a turma, pra gente conversar mais, discutir mais, e aproximar a gente mais.

O discurso da aluna foi muito emocionante, por isso, foi aplaudida pelos seus colegas. Agradecemos-lhe pelas palavras bem como a turma por toda a convivência e a participação durante as aulas. O aluno 9 também quis falar sobre o projeto e fez menção aos 4 anos no Ensino Médio, devido à sua reprovação em 2016, confessando não ter sido um bom aluno, em outros anos, mas que, agora, percebia seu progresso na escola e na vida.

O aluno 23 destacou a importância da literatura em sua vida, sobretudo a partir das aulas no Ensino Médio, confessando que, se antes não gostava de textos literários e não tinha o hábito de ler textos mais longos, a partir das aulas do 2º e 3º anos, ele pode se aproximar mais da literatura, como também manter a leitura como um hábito em sua vida.

O professor de Educação Física também fez uso da palavra acerca das dificuldades de se desenvolver projetos de leitura na escola. O docente parabenizou a turma, os trabalhos e as atividades realizadas, incentivando os estudantes à prática da leitura dentro e fora do contexto escolar. O professor motivou a turma à continuidade dos estudos após a educação básica, incentivando-os a nunca desistir dos sonhos e dos projetos nas diversas áreas de atuação, encerrando, dessa forma, seu discurso.

Notamos, em cada fala, um tom de agradecimento, de cumplicidade e de amor. Isto foi muito positivo, porque os discursos foram emocionados, transparecendo sinceridade. Sentimo-nos muito felizes por ter percebido o quanto a sequência didática foi importante na vida de cada aluno da turma. Os objetivos propostos foram alcançados, mas não somente eles, visto que, diante dos discursos, é possível perceber que não se tratou apenas da formação do leitor literário, mas do desenvolvimento da criticidade, da desenvoltura e da escrita criativa.

Encerramos o momento com um discurso de motivação para que a prática de leitura permaneça em suas vidas.

Convidamos os estudantes para um lanche de confraternização (torta, salgados e doces) e para registro daquele momento com fotos e conversas, além da balada romântica com as músicas escolhidas previamente por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

(Todorov, 2016, p. 76)

Este trabalho propôs o letramento literário como uma alternativa para propiciar a função da escolarização da literatura: a formação do leitor literário. O percurso adotado para concretude dessa pesquisa passou por diversas etapas importantes e necessárias para o produto final construído: uma sequência didática que oportunizasse o letramento literário e, por meio deste, a formação do leitor, mediante a leitura efetiva do texto literário, da interação/participação do leitor nas atividades propostas e na partilha de experiências literárias, como ação ímpar para o desenvolvimento de um leitor maduro.

Para tanto, um aporte teórico-metodológico sobre o letramento literário precisou ser levantado, estudado e analisado, tendo em vista a literatura escolarizada como o espaço na matriz curricular para a formação do leitor literário. Este aporte teórico foi de suma importância para a promoção de uma proposta didática que concretizasse em atividades pedagógicas as reflexões atuais acerca do ensino de literatura para o letramento literário. Escritores como Candido (2004), Cosson (2014), Mello (2012), Paulino (2001), Rezende (2013), Rouxel (2013), Jouve (2013) foram considerados na construção das teorias do ensino de literatura, leitura literária, letramento literário e leitura subjetiva adotadas nesse trabalho dissertativo. Este estudo bibliográfico revelou uma discrepância entre as reflexões sobre o ensino de literatura para a formação do leitor e boa parte das aulas de literatura na educação básica.

A partir daí, surgiu o interesse em analisar a prática docente na educação literária. Como uma política pública que visa laurear as ações pedagógicas inovadoras, o Prêmio Mestres da Educação se apresentou como este espaço de análise das ações metodológicas usadas no ensino de literatura para a formação do leitor. Esta etapa do trabalho, a pesquisa documental, confirmou o que o suporte teórico nos apontou: apesar das ações inovadoras e importantes para o letramento literário, é possível dizer que o ensino tradicional da literatura ainda está presente nas práticas docentes, mesmo que estas ações tenham sido projetadas para formação do leitor.

Como atividades lúdicas e inovadoras, comprometidas com a formação do leitor e percebidas nos projetos analisados do Prêmio Mestres da Educação, destacamos a contação de histórias na educação infantil com a participação familiar na escola, a leitura efetiva do texto literário em sala de aula, oficinas de partilha de experiências literárias, leitura fruição, leitura comparada de obras, visitas às bibliotecas, escolas e museus e confecção de fantoches para contação de histórias e seminários. Nestas atividades, é possível perceber a liberdade que pode ser dada aos estudantes-leitores (a depender do mediador das ações), facilitando, dessa maneira, a formação do leitor crítico, maduro, reflexivo e acessível a diversas leituras e textos.

Opondo-se às atividades descritas acima, também foram notadas ações que pouco colaboram para a formação do leitor literário. Seminário sobre a biografia de autores literários, abordagem discursiva de gênero textual e estética literária anterior à leitura do texto, uso da obra literária para aquisição de saberes históricos e conhecimentos relativos à literatura são atividades que, conforme nossa pesquisa documental, permanecem como metodologias frequentes nas aulas de literatura. É evidente que todas as atividades planejadas nos projetos foram, de certo modo, importantes, pois contribuíram para a aquisição de conhecimentos sobre a literatura e diversos outros saberes resultantes das ações dos estudantes partícipes dos projetos analisados. No entanto, conforme o suporte teórico apresentado neste trabalho, algumas atividades descritas nestes projetos pouco formam o leitor literário.

Diante disso, foi objetivo desse trabalho, a partir das reflexões acerca do letramento literário, bem como do resultado da análise dos projetos do Prêmio Mestres da Educação 2015, construir o produto didático de nossa pesquisa: uma sequência didática que oportunizasse a formação do leitor literário, considerando as ações exitosas percebidas nos projetos e as práticas que pouco colaboraram para formação do leitor, de modo a valorizar aquelas e a não repetir estas.

Neste processo de construção da sequência, foi necessário considerar o perfil dos colaboradores da pesquisa, suas práticas, preferências e experiências de leitura de textos literários (ou não), a fim de que essa proposta didática atendesse ao horizonte de expectativas dos estudantes, para, mediante a leitura dos textos, “alargar” este horizonte de leituras e experiências literárias. Para isso, formulamos um questionário, que foi respondido pelos estudantes e analisado pela professora pesquisadora. Certamente, este momento da pesquisa se apresentou como um espaço de descrição de seus colaboradores, tendo em vista a importância de construir uma sequência didática que fosse adequada à realidade da turma, da

escola, da comunidade escolar, refletindo a proposta do letramento literário como um processo contínuo de leitura de textos e escrita, a fim de sugerir aos estudantes a prática da leitura literária em suas vidas, partindo das aulas de literatura.

Sendo assim, a proposta didática *O amor na literatura* foi desenvolvida e aplicada na turma de 3ª série da Escola Estadual Professora Margarida Remígio Loureiro, na cidade de Emas-Paraíba, abordando o tema amor, desde o conceito do amor e casamento aos desencontros amorosos e feminicídio. Em 20 aulas de 45 minutos, e um evento para culminância das atividades, a sequência didática propôs o letramento literário e a formação do leitor, por meio da leitura, do estudo e da exploração de textos literários, em prosa e poema, na sala de aula, com a interação dos estudantes nos encontros, por meio de debates, júri literário, baile de máscaras, produção de vídeos, estudo de músicas, atividades individuais e em grupo de leitura e análise de textos e registro de atividade por meio da escrita criativa.

Com a abordagem de 5 temáticas, a saber, 1) *O amor na literatura*, 2) *As declarações mais lindas de amor na literatura*, 3) *Os finais “felizes para sempre” nos contos tradicionais e modernos*, 4) *O casamento como ápice do amor ou fim do sentimento*, 5) *Os desencontros amorosos na literatura*, a sequência didática tratou o amor a partir de textos que, mesmo sendo clássicos, não apresentaram linguagem muito complexa ou distante temporalmente da atualidade, o que facilitou o trabalho com as obras (leitura, interpretação, compreensão, exploração). Quanto às temáticas, decidimos construir uma linearidade/continuidade para que esta característica favorecesse a colocação dos textos e das atividades na proposta.

Foi possível notar o aumento gradual do interesse dos colaboradores da pesquisa com o desenvolvimento da sequência, o que implica dizer que a proposta ganhou a atenção da turma à medida em que esta foi a conhecendo e vivenciando. O desinteresse pela sequência didática da minoria dos estudantes foi um fator observado neste trabalho, não havendo prejuízos à turma nem ao desenvolvimento das atividades propostas na sequência.

Acreditamos que o trabalho docente para o letramento literário é possível principalmente quando as ações projetadas revelam a centralidade do texto literário e a valorização da realidade, dos gostos e identidade dos estudantes em relação à literatura, o que implica dizer que o trabalho será próprio e planejado para cada turma envolvida neste processo de letramento.

Esperamos que o produto didático proposto neste trabalho dissertativo, bem como as pesquisas envolvidas, o suporte teórico levantado e a análise do Prêmio Mestres da Educação, possam contribuir para a classe professoral e/ou agentes interessados na educação literária, sobre a adequada escolarização da literatura para a formação do leitor literário. Afirmamos

que, em nossa pesquisa, a sequência didática surtiu efeitos positivos e despertou nos estudantes, segundo suas declarações em sala de aula, o interesse pela leitura literária em casa, com amigos e familiares, sugerindo, dessa forma, o sucesso da aplicação da sequência na turma apontada. Percebemos ainda que o êxito da proposta foi possível devido ao trabalho com o poema e as narrativas curtas, como crônicas e contos, destacando esses gêneros literários como os prediletos da turma envolvida no projeto, conforme o questionário respondido pelos estudantes, principalmente pela sua brevidade e acessibilidade para a leitura e exploração no pouco espaço de tempo da aula de literatura.

Ressaltamos a postura científica e profissional necessária para este trabalho, uma vez que foi possível apresentar dados, informações e citações dos estudantes sem revelar sua identidade, como permitido e apontado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e no Termo de Autorização de Gravação de Voz, assinados pelos estudantes, quando maiores de idade, ou por seus responsáveis. Os alunos foram reservados de todo e qualquer constrangimento e/ou risco a que pudessem ser expostos, o que garantiu o desenvolvimento da sequência didática e a confiabilidade dos colaboradores da pesquisa no trabalho desenvolvido.

Finalmente, esta pesquisa dialoga com demais trabalhos que estudam/revelam o letramento literário como um processo indispensável para a sala de aula e torna-se acessível a sugestões que possam contribuir para o seu melhoramento, pondo-se, dessa forma, como uma proposta alternativa para a educação literária na formação do leitor, condicionando os resultados dessa pesquisa às futuras descobertas acerca do ensino de literatura. Na condição de professora pesquisadora, a realização desse trabalho provoca e instiga a produção de novos estudos a fim de despontar novos horizontes e caminhos pedagógicos para a formação do leitor por meio do ensino de literatura.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Companhia das Letras, 2014. ISBN: 9788543801728

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura nota dez: a leitura ao alcance do leitor*. João Pessoa: Graphos, v.10, n.1, 2008.

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008

ARAÚJO, Maiara Regina Pereira Dau. Formação de leitores e best-sellers: uma relação possível. *Travessias*, v.8, nº4. 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/11066/8086>. Acesso em: 07 abr 2018

ARRUDA, Flaviano Pereira. *Níveis de atividade física de estudantes da rede estadual de ensino em Emas-PB*. 2015. 50fls. Monografia (Bacharelado em Educação Física). Faculdades Integradas de Patos, FIP: Patos, PB, 2015

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. ISBN 85-7338-927-3

BALLA, Helaine Giraldeleli. O letramento literário em contexto escolar: discursos e práticas em conflito. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v.3, n.1, p. 73-86, jan.-abr. 2014

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. (Orgs.) *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRAGANÇA, Aníbal. As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: O Instituto Nacional do Livro (1937-1967). *Matrizes*. Ano 2, nº 2, p. 221-246. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *PCN+ ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2002

_____. Conhecimentos de Literatura. In: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. pp. 49- 83. V. 1 (Linguagens, códigos e suas tecnologias). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 11 ago. 2016.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011

_____. *Literatura e sociedade*. 9.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005

CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

COMPAGNON, Antonie. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de: Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. 5ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014a.

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

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. Disponível em: www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf. Acesso em: 01/06/2016

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

EVANGELISTA, Aracy Martins. *Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola*. Disponível em: <http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t1008587950265.PDF> Acesso em: 01/06/2016

FAILLA, Zoara (org). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro, Sextante, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 02/10/2017

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, Vicent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, Annie et. al. (orgs.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. *Para que ler literatura na escola?* Disponível em: gipeonline.com.br/pdf/teorias_e_fazeres_1.pdf Acesso em: 15/07/2016

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Tradução de Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, Annie et. al. (orgs.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LEITE, Francisco Tarciso. *Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2008.

MAZURIC, Catherine. Les moi volatils des guerres perdues: a leitura, construção ou desconstrução do sujeito? Tradução de Gabriela Rodella de Oliveira. In: ROUXEL, Annie et. al. (orgs.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 89-101.

MELLO, Cláudio José de Almeida. *Concepções e práticas no ensino de literatura: da escolarização à promoção da leitura literária*. 2012. Disponível em: www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/De%20Almeida_Claudio.pdf Acesso em: 01/06/2016

_____; HIDALGO, Angela Maria. Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária. *Educar em Revista, Curitiba, n° 52, p. 155-173. 2014*

NAVAS, Diana; SEMAAN, Taís Garcia. O conto e a crônica em sala de aula. *Contexto*. Vitória, n.28. 2015

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. A literatura e expressão portuguesa em alguns livros didáticos. In: _____; ALVES, José Helder Pinheiro (ogs) *Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos*. Campina Grande: EDUFCEG, 2014

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. 2013. 377p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013

OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de. *Metodologia da pesquisa científica: guia prático para apresentação de trabalhos científicos*. 3.ed. Florianópolis: Visual Books, 2008.

OLIVEIRA, Zita Catarina Prates. *A biblioteca “fora do tempo”*: políticas governamentais de biblioteca públicas no Brasil, 1937–1989. 1994. 221f. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. Edital n°6, de 11 de fevereiro de 2016: processo seletivo: prêmio Mestres da Educação. *Diário Oficial da Paraíba*, João Pessoa, PB. Disponível em: static.paraiba.pb.gov.br/2016/02/Edital-Mestres-da-Educação-2016.pdf. Acesso em: 15 ago. 2016

_____. Lei n° 9.879, 13 de setembro de 2012. Institui os Prêmios Mestres da Educação e Escola de Valor. *Diário da Paraíba*. João Pessoa, PB. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/44312156/doespb-14-09-2012-pg-1>. Acesso em: 24/07/2016

PAULINO, Graça. Letramento literário: por velas e alamedas. *Revista da FAGED*, n° 05. 2001. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842/2018>. Acesso em: 23/01/2017

_____. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*. 2004, 17. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>> Acesso em: 1 abr. 2018. ISSN 0871-9187

PAZ, Octávio. *A dupla chama*. Tradução: Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

PEREIRA, Márcia Moreira. O ensino de literatura: letramento literário e a lei 10.639/03 no contexto escolar. *Entreletras*, Araguaína/TO, v.6, n.1, p. 86-97, jan/jun. 2015.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (orgs) *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Berlendis e Vertecchia, 2009.

PSZCZOL, Eliane. O papel do Proler em uma política nacional de leitura. In: SILVA, Ezequiel, Theodoro da (org). *Leitura na escola*. São Paulo, Global: ALB: Associação de Leitura do Brasil, 2008 p.11-32.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: _____. et. al. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

RITER, Caio. *A formação do leitor literário em casa e na escola*. 1.ed. São Paulo: Bituta, 2009.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. *Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca*. Brasília, v.35, n.3, p.183-193. Set/dez. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652006000300017>.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. Tradução de Marcelo Bulgarelli. In: ROUXEL, Annie et. al. (orgs.) *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 151-164.

_____. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. v.42, n.145, p. 272-283, jan-abr. 2012

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. *O ensino da literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas*. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. Vol.1, nº 1. *Revista Eletrônica de Educação de Alagoas*, 2013

SILVA, Ivanda Maria Martins. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. PG Letras, v.1. 2003, p. 514-527

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

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 6.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

VIANNA, Thereza Christina Vicente. *Cânone e literatura menor*. In Qfwfq, vol. 2, nº 1. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

VIEIRA, Hilluska de Figueiredo Sousa Carneiro. Letramento literário: um caminho possível. *Revista Arredia*, Dourados, MS. Editora UFGD. v.4, n.7, jul/dez 2015

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: *Primeira parte – a escolarização da leitura literária*. Disponível em: <https://xa.yimg.com/kq/groups/22723446/1378420077/name/texto+da+prova+literatura+1.pdf>
Acesso em: 16/07/2016

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v.11, n.1, p. 49-60, jan./abr. 2008a.

_____. Fanfies – um caso de letramento literário na cibercultura? *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.43, n.2, p. 29-33, abr./jun. 2008b.

APÊNDICES

**-APÊNDICE A-
SEQUÊNCIA DIDÁTICA O AMOR NA LITERATURA**

O AMOR NA LITERATURA

TEMA 1: O que é amor?

Número de aulas: 3 aulas de 45min

Objetivo geral:

- Apresentar o tema amor através da leitura e do estudo de textos literários diversos e de atividades/oficinas que motivem os estudantes à leitura literária.

Objetivos específicos:

- Oportunizar espaços de leitura literária na sala de aula, como também debates e discussão sobre os poemas e seus plurissignificados, partindo sempre dos conhecimentos prévios dos estudantes e respeitando seu horizonte de expectativas;
- Promover a interação da comunidade escolar com a escola por meio de atividade extraclasse;
- Introduzir brevemente o estudo de rimas como análise crítica literária;
- Valorizar a produção textual como o registro importante das atividades realizadas em sala de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Motivação (1 aula):

- Introdução da temática amor por meio da audição da música *Fico assim sem você*, Adriana Calcanhoto, com a letra da canção, por meio da qual se começará a discussão do amor, através do seguinte roteiro de discussão:

- 1) Refletir sobre o sentimento revelado pelo eu-lírico da canção. Facilitar o debate sobre o estado afetivo do eu-lírico.
- 2) Levantar a opinião dos estudantes sobre o amor como centro da vida humana, ideia revelada pela letra da canção.
- 3) Discutir as comparações que o eu-lírico apresenta na canção para exprimir o que sente por sua amada. Dialogar sobre a sugestiva repetição do advérbio *sem*.

- 4) Observar a construção das imagens na letra da canção a partir das comparações realizadas e discutir o que elas sugerem.
- 5) A partir das respostas das questões anteriores, podemos dizer que esta canção é construída por metáforas. Refletir o conceito dessa figura de linguagem através da letra da canção.

- Leitura do poema *Ensinamento*, de Adélia Prado, seguida da seguinte discussão:

- 1) Pedir aos estudantes para encontrarem o sentimento central do texto e darem um sinônimo ao sentimento que envolve os pais do eu lírico.
- 2) No texto, existem duas respostas para a “coisa mais linda do mundo”. Refletir com os estudantes sobre essas respostas e levantar uma discussão sobre o motivo pelo qual essas palavras foram lembradas.
- 3) Estudar a relação do título e da mensagem do poema.
- 4) Levantar uma possível associação entre o poema e a frase “quem ama cuida”.
- 5) À luz da letra da canção e do poema, construir uma visão de amor. Pedir aos estudantes que visualizem, ainda sobre o amor, aspectos que aproximam ou distanciam os textos estudados?

- Realização de discussão sobre o tema amor, a partir da visão dos estudantes, por meio das questões abaixo, impressas em papel e sorteadas numa caixa:

- 1) Para você, o que é amor?
- 2) Como você vê o amor nos dias atuais?
- 3) Você já viveu um relacionamento duradouro? Como foi essa experiência?

- Atividade de casa: pedir aos estudantes para construírem metáforas que expliquem como eles seriam sem a pessoa amada, semelhante à canção estudada, para construção de mural em aula posterior.

Leitura literária (1 aula):

- Recolhimento da tarefa de casa para posterior atividade;

- Leitura dos poemas *Amor é fogo que arde sem se ver*, Camões, e *Soneto de fidelidade*, Vinícius de Moraes, por meio de antologia poética xerocopiada para os estudantes. A leitura dos poemas será feita, em voz alta, pelos estudantes, como se apresenta a seguir:

I- A partir da leitura do soneto *Amor é fogo que arde sem se ver*, Camões, serão feitas as seguintes reflexões:

- 1) Perguntar aos estudantes se conheciam o poema e de quais versos gostaram mais.
- 2) Discutir sobre as semelhanças e diferenças encontradas no conceito de amor apresentado no soneto e na canção *Fico assim sem você*, Adriana Calcanhoto.
- 3) Refletir o que insinua, no poema, a presença de tantas metáforas⁴⁸.
- 4) O texto camoniano apresenta uma linguagem extremamente paradoxal. Debater a intenção do autor ao utilizar esta característica.
- 5) Discorrer sobre a tentativa do eu-lírico na busca pelo conceito do amor.

II- A partir da leitura oral, por três estudantes da sala, do *Soneto de fidelidade*, Vinícius de Moraes, o debate partirá dos seguintes pontos:

- 1) Após a leitura do poema, discutir, com os alunos, a concepção de amor que o eu-lírico apresenta. Dialogar, com os estudantes, sobre seus sentimentos após esta leitura.
- 2) Discutir as semelhanças deste soneto ao soneto camoniano.
- 3) O poema apresenta o amor eterno como uma questão importante, mas também expõe a visão de amor embasada na intensidade da duração, não apenas no tempo do efetivo relacionamento. Encontrar, no texto, os versos em que se confirma essa afirmação. Levantar a visão dos estudantes sobre essa realidade.
- 4) Observar o verso “Quem sabe a solidão, fim de quem ama” (v.11) e refletir sobre o que o eu-lírico destaca, no que se refere ao amor. Levantar um debate sobre a opinião dos estudantes em relação à visão do eu-lírico.

Registro das atividades (1 aula):

⁴⁸ Para que a sequência tenha continuidade, a metáfora poderá ser retomada, com aprofundamento de conteúdo, a partir dos debates e dos textos em sala.

- Montagem do mural com as construções das metáforas realizadas em aula anterior;
- Leitura do significado do verbete *amor* encontrado nos dicionários, comparando-o às imagens que Camões utiliza para definir o amor, em seu soneto.
- Atividade de produção textual: A partir da primeira aula dessa sequência e da leitura dos poemas, pedir aos alunos a elaboração pessoal e singular de um conceito de amor para acrescentar ao mural.

TEMA 2: As declarações mais lindas de amor na literatura

Número de aulas: 5 aulas de 45min

Objetivo geral:

- Apresentar aos estudantes diversas declarações de amor conhecidas na literatura, por meio de leitura literária, debate, exercícios e jogos dramáticos.

Objetivos específicos:

- Valorizar os relacionamentos amorosos dos estudantes com atividade de motivação;
- Oferecer espaços de discussão sobre o amor e como este se apresenta nos relacionamentos atuais;
- Favorecer espaços de leitura de poemas em sala de aula, facilitando, assim, a aproximação do estudante ao texto literário;
- Oportunizar atividades de análise literária – versos livres, estrutura de soneto as poesias livres modernistas;
- Aguçar as relações interpessoais dos estudantes por meio de atividades em equipe;
- Desenvolver a criatividade dos estudantes e sua efetiva participação nas aulas por meio de jogo dramático;
- Oportunizar atividades de produção textual a fim de desenvolver o hábito da escrita e oferecer um espaço de exposição de comentário e opinião.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Motivação (1 aula):

- A leitura em voz alta, realizada pela professora, do poema *Presságio*, Fernando Pessoa, dará abertura para as seguintes questões, em debate:

- 1) O eu-lírico do poema apresenta dificuldades no que se refere à declaração de amor. Discutir sobre como essa dificuldade é apresentada no poema.
 - 2) Observar os 3º e 4º versos da 2ª estrofe e refletir sobre o que as reticências sugerem.
 - 3) Rerler a 3ª estrofe e responder: Qual a importância do olhar do amante numa declaração de amor, segundo o poema?
- Exibição de vídeo com declarações de amor de parceiros de alguns alunos, previamente produzido pelo professor, sem o conhecimento da turma.
 - Após o vídeo, pedir aos estudantes que receberam as declarações para retribuírem ou comentarem os vídeos. Prosseguir com a pergunta para a turma:

- 1) Vocês, em alguma situação, já fizeram uma declaração de amor em público? Se sim, podem descrevê-la ou comentá-la?

Leitura literária: o poema (1 aula):

- Leitura, realizada pela professora, dos poemas *Soneto do amor total*, Vinícius de Moraes, e *Neologismo*, Manuel Bandeira, seguida de debate orientado pelas questões:
- I- Após a leitura do *Soneto do amor total*, Vinícius de Moraes, levantar o questionamento:

- 1) Observar os versos do poema que chamaram mais atenção, para os estudantes.
- 2) Discutir a concepção de amor apresentada no soneto e se esta visão já foi apresentada em outro poema estudado anteriormente.
- 3) O eu-lírico procura, por meio de comparações, expressar como ama sua amante. Indicar esses versos e dizer o que eles significam, dentro do debate.
- 4) Debater sobre a consequência que o poema apresenta por amar demais.
- 5) Perceber as semelhanças na estrutura do soneto estudado na aula e os demais estudados em aulas anteriores. (Obs.: o professor deve retomar a forma fixa do soneto, a classificação das estrofes e os versos decassílabos).

- II- Sobre o poema *Neologismo*, Manuel Bandeira, observar as seguintes questões-norteadoras para o debate:

- 1) Relacionar o título do poema à mensagem e perceber como o título *Neologismo* se aproxima do que é apresentado no texto.

- 2) Direcionar os estudantes a encontrarem, no poema, uma declaração de amor. Discutir sobre a necessidade do eu-lírico para a invenção de uma nova palavra para essa declaração.
- 3) Motivar os alunos para produzirem novas palavras, a partir do exemplo do poema. Para isso, observar a aproximação da palavra inventada no poema com o seu significado.
- 4) Observar estes versos do poema: “Mas invento palavras / que traduzem a ternura mais funda / E mais cotidiana” e discutir a que o eu-lírico se refere nestes versos.
- 5) Perceber o que o eu-lírico sugeriu ao afirmar que o verbo “teadorar” é intransitivo.
- 6) Existem muitas diferenças entre este poema e os demais estudados nessas aulas. Pedir aos alunos que apresentem algumas dessas diferenças. (Obs.: Aqui, o professor pode apresentar a manifestação livre das poesias modernistas, em contraponto às formas fixas e rimas tradicionais utilizadas nas demais estéticas literárias).

Leitura literária: as cartas de amor (1 aula):

- Introdução da aula, por meio de debate, a partir da questão:
 - 1) Alguém já recebeu cartas, mensagens nos chats, depoimentos nas redes sociais, ou e-mail de amor? Podemos comentar?
- Leitura, em voz alta, por dois estudantes da sala, do poema *Todas as cartas de amor são ridículas*, de Fernando Pessoa, seguida da discussão sobre cartas, amor e declarações.
 - 2) Discutir sobre a afirmação do eu-lírico de que as cartas de amor são ridículas.
 - 3) Em cada estrofe, o eu-lírico apresenta a sua relação com as cartas de amor, consideradas ridículas. Observar, com os estudantes, as situações em que ele se coloca em cada estrofe.
 - 4) Observar o que a 5ª estrofe sugere quanto aos sentimentos do eu-lírico e seu passado.
- Divisão da turma em quatro equipes. Em seguida, as equipes receberão quatro cartas de amor de escritores consagrados pela literatura, conforme anexo. As cartas são de Almeida Garrett para Rosa Barreiras, Florbela Espanca, em correspondência, Lord

Byron para Teresa de Guiccioli, Benjamim Constant para Madame Récamier, e Gregório Duvalvy para sua ex-mulher Clarice Falcão. Cada equipe deverá analisar sua carta para responder, em aula posterior, na oficina júri literário, à seguinte questão:

Por que a carta que estudamos é a mais linda declaração de amor na literatura?

- Após a leitura dos textos por um aluno de cada equipe, o professor poderá, em síntese, apresentar o contexto em que ocorreram essas declarações, para que os estudantes fiquem melhor situados.

Trabalhando em equipe: júri literário (1 aula):

- Os estudantes deverão se posicionar nas equipes. A atividade será ordenada pela professora que organizará as regras do jogo, para que todos participem e possam responder à questão pedida em aula anterior. Todas as demais equipes podem contestar, organizadamente. O jogo tem a função de aguçar a argumentação dos alunos a partir da observação estética da linguagem literária. Não há vencedores.

De olho na escrita: a carta (1 aula):

- Abordagem discursiva sobre a carta de amor, suas características estruturais, funcionalidade comunicativa e linguagem, a partir do método comparativo para o estudo do gênero, com as cartas de amor estudadas em sala, para que o estudo conceitual do gênero esteja embasado nos textos concretos.
- Produção de texto: pedir aos alunos a produção de uma carta para um destinatário especial, declarando seu amor por ele. A carta poderá ser lida, se os estudantes quiserem, na culminância do projeto em murais, ou poderá ser entregue à pessoa destinada, cumprindo o gênero textual, portanto, sua função comunicativa.

TEMA 3: Os finais “felizes para sempre” nos contos tradicionais e modernos

Número de aulas: 2 aulas de 45 min

Objetivo geral:

- Estudar a representação do amor nos contos tradicionais e modernos, através de leitura compartilhada na sala de aula;

Objetivos específicos:

- Ler a estória *Cinderela*, observando o amor como libertador e ponto essencial para a felicidade;
- Ler *A moça tecelã*, Marina Colasanti, e reconhecer um final feliz sem um relacionamento amoroso, partindo da valorização do amor próprio;
- Comparar as diversas concepções de amor e fortalecer espaços que explorem a felicidade como uma meta para o ser humano.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Motivação, leitura, debate, registro de atividade (2 aulas):

- Construção de um ambiente propício que recorde a infância, momento mais oportuno para a contação de contos tradicionais. Pedir aos alunos que sentem em círculo e que lembrem as principais e favoritas histórias contadas para eles e porque estas são especiais.
- Leitura do conto *Cinderela*, pela professora, seguida do debate com as seguintes questões:

- 1) No conto, é perceptível o amor à primeira vista e a sua valorização ao longo da narrativa, embora os protagonistas tenham se desconhecido. Discutir, com a turma a possibilidade do amor à primeira vista.
- 2) Debater sobre a possibilidade de depositar a felicidade de uma pessoa em outra e os perigos desta prática.
- 3) Discorrer sobre o perfil da mulher representado por Cinderela, no tocante ao amor. Apontar, se houver, a situação, no texto, que valorize a visão do amor de Cinderela.
- 4) Debater a concepção de amor que o texto adota no final da história, em que o relacionamento amoroso torna-se a “salvação” para a vida de Cinderela.

- Leitura do conto *A moça tecelã*, Marina Colasanti, seguida das indagações:

- 1) Discutir a visão de amor que sustenta o conto lido.
- 2) A moça que tecia sua vida era a protagonista de todos os acontecimentos que ocorriam em seu cotidiano. Considerando este conto como moderno, observar as diferenças, no tocante ao amor, entre as personagens A moça tecelã e Cinderela.

- 3) Observar os espaços apresentados no conto e sua relação com o enredo da história e a felicidade da moça tecelã.
- 4) A sociedade atual ainda exige de cada pessoa um relacionamento sério, constituição de família e filhos. Pedir aos alunos que compartilhem sobre pessoas que eles conhecem e são felizes sem um relacionamento afetivo, desmistificando o que ainda prega a sociedade tradicional.

- **Registro de atividade:** (1) Motivar os estudantes para montarem, oralmente, uma nova versão para o conto Cinderela, refazendo a sua ideia principal, ou seja, desmistificando o que é pregado como felicidade e amor? (2) Pedir aos estudantes para colherem informações sobre a história de amor e o casamento de seus avós, pais, tios e familiares mais próximos, para atividade oral em aula posterior.

TEMA 4: O casamento como ápice do amor ou fim do sentimento

Número de aulas: 3 aulas

Objetivo geral:

- Estudar em textos literários o casamento como o desfecho de uma história de amor, com finais felizes ou não.

Objetivos específicos:

- Ler poema e conto literários que abordem o tema desejado, para ser discutido em sala, considerando a opinião dos estudantes sobre o casamento;
- Oferecer espaços de aprendizagem e discussão, na desconstrução de conceitos e ideias cristalizadas do casamento na sociedade tradicional.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Motivação (1 aula):

- Preparação de ambiente que recorde o casamento, como coroa, buquê, convite, champanhe. Audição da música *Chuva de arroz*, Luan Santana, conforme o gosto musical dos estudantes.
- De forma espontânea, os estudantes narrarão, mediados pela professora, as histórias de amor e de casamento de seus familiares, aquelas colhidas em casa, atividade pedida na aula anterior. Ao término das histórias, iniciar um debate com a seguinte pergunta:

O casamento é a garantia do “felizes para sempre”? Por quê?

Leitura literária: a poesia e o conto (2 aulas):

1ª aula

- Leitura oral, por três estudantes, do poema *Casamento*, Adélia Prado, seguido do debate ordenado pelas questões:

- 1) Você conseguiu identificar o tom do eu-lírico ao narrar fatos do cotidiano de um casal? O que isto significa?
- 2) É possível identificarmos a cumplicidade do casal?
- 3) Para o eu-lírico, a cumplicidade do casal acontece em situações simples e cotidianas, embora os três primeiros versos apresentem uma diferente forma de as esposas lidarem com seus maridos. Para você, por que o eu-lírico fez esse contraponto?
- 4) Segundo a narração do eu-lírico, podemos afirmar que as atividades/obrigações de um casal atrapalham o relacionamento? Você concorda com o eu-lírico?
- 5) Observe os dois últimos versos do poema. Em que sentido o eu-lírico escreveu a metáfora “somos noivo e noiva”?

2ª aula

- Leitura do conto *Apelo*, Dalton Trevisan, pela professora, em voz alta, seguida do seguinte debate:

- 1) Perguntar aos estudantes se gostaram do conto e notaram a relação entre o título e a mensagem do texto.
- 2) Refletir sobre o que sugere o narrador, ao se referir à sua amada, usar o termo *senhora*.
- 3) Identificar as situações em que o narrador percebe a falta de sua companheira.
- 4) É notável que o conto trata-se de uma separação, embora o narrador tenha percebido, gradativamente, o que ainda sente algo por sua companheira, após o fim do relacionamento. Debater as semelhanças entre o conto estudado e o poema de Adélia Prado?

- 5) Os fatos cotidianos da vida do casal despertaram no narrador o bom sentimento que ele tem por sua companheira. Discutir até que ponto, podemos afirmar que este fato é positivo no conto, uma vez que a série de situações apresentadas só remete aos “serviços” prestados pela mulher como “dona do lar”.
- 6) Conversar com os estudantes sobre o que realmente incomoda o narrador no texto: saudade da mulher ou das tarefas domésticas das quais ela se responsabilizava. Observar como isto é escrito no texto.

TEMA 5: Os desencontros amorosos na literatura

Número de aulas: 5 aulas de 45 min

Objetivo geral:

- Apresentar o amor não correspondido na literatura por meio da leitura e estudo de contos e poemas.

Objetivos específicos:

- Expor aos estudantes novas maneiras de se conceber o amor nos contos modernos;
- Oferecer atividades de leitura literária e trabalho em equipe para a formação do leitor literário crítico;
- Promover oficinas de registro de atividade a fim de desenvolver a competência da escrita e a criatividade ou criticidade dos estudantes;
- Realizar atividades de leitura comparativa como exercício analítico do texto literário;
- Construir uma atividade de culminância da sequência didática que favoreça a participação dos pais e a exposição dos trabalhos realizados na sala de aula para a comunidade escolar, como também um momento de lazer para a turma com a balada romântica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Motivação (1 aula):

- Leitura e estudo do poema *O “Adeus” de Teresa, Castro Alves*, seguido da discussão:

- 1) O poema narra a história de um casal, que perpassa o desejo, a conquista, o abandono/a despedida. Motivar os alunos para encontrarem estes fatos no texto.

- 2) Observar as despedidas do casal, que personagem tomava a iniciativa e a relação dessas despedidas ao título.
- 3) Os últimos versos de cada estrofe se referem ao adeus de Teresa. Observar se existe gradação da reação de Teresa em cada despedida e o que isso representa.
- 4) Debater sobre a reação do eu-lírico frente ao “adeus de Teresa”. Instigar os alunos a supor sobre essa reação.
- 5) Levar os alunos a refletir sobre as aspas em algumas palavras do poema e o sentido que elas têm, dentro do poema.
- 6) Questionar os alunos sobre a sonoridade/rimas do poema.

Leitura literária: o conto (4 aulas):

1ª aula

- Leitura em voz alta pela professora do texto *Conto de verão, nº 2, Bandeira branca*, Luís Fernando Veríssimo, seguida dos seguintes questionamentos:

- 1) Apesar de todos os encontros que fizeram ao longo dos carnavais, os protagonistas do conto demonstraram o mesmo sentimento um pelo outro? Como você justifica sua resposta?
- 2) Você consegue observar a concepção de amor levantada no texto? Para você, Píndaro sentiu saudades de Janice durante o tempo que não a viu? Qual é a sua concepção de saudade?
- 3) Notamos, ao longo do texto, as poucas e curtas falas dos personagens. O que isto nos sugere?
- 4) Você consegue perceber a importância da música *Bandeira branca* para Píndaro? O que ela representa para o personagem em relação aos seus sentimentos por Janice?
- 5) Releia o último parágrafo do conto. O que causa o efeito de humor?

- **Registro de atividade:** E se você pudesse escrever a vida de um dos personagens durante os 15 anos que eles não se viram? Escolha Píndaro ou Janice e “monte”, em linguagem narrativa, a vida de um deles depois da penúltima vez que eles se viram, fazendo referência ao outro.

2ª aula

- Apresentação do vídeo Dom Casmurro, Machado de Assis, disponível no site Youtube, uma breve representação do enredo do livro, a fim de recordar⁴⁹ à turma a obra machadiana de tamanho sucesso, levantando sempre o suposto adultério de Capitu;
- Leitura em voz alta realizada pela professora do conto *Capitu sou eu*, Dalton Trevisan, seguida do debate:

- 1) O conto de Dalton Trevisan é um texto relacionado à obra machadiana Dom Casmurro. Discutir sobre as posições/opiniões sobre Capitu, apresentadas no início do conto.
- 2) Os protagonistas do conto *Capitu sou eu* se entrecruzam e mudam sua relação simples de professora e universitário para uma relação mais íntima. Observar se os dois protagonistas enxergam esta nova relação da mesma maneira.
- 3) Observar se a concepção de amor apresentado no conto de Dalton Trevisan é a mesma usada no romance de Machado de Assis. Estudar as diferenças e semelhanças entre elas.
- 4) Estudar a mudança radical de posicionamento da professora sobre a suposta traição de Capitu para o texto literário.

3ª aula

- Leitura silenciosa e individual do conto *Onde os oceanos se encontram*, Marina Colasanti, divisão de equipes para a realização de uma atividade de debate em grupo com as indagações abaixo:

- 1) Para o grupo, qual o limite do amor? Até onde o ser humano pode ir para conquistar o amor?
- 2) Vocês acreditam que é possível construir um amor destruindo outro?

- Apresentação dos resultados dos debates em grupo para a sala inteira. Em seguida, explanação do gênero conto, a partir das leituras do gênero já realizadas em sala de aula, por abordagem discursiva.

⁴⁹ O romance *Dom Casmurro*, Machado de Assis, já foi lido e estudado pelos estudantes em 2016, por isso, é possível sua retomada nesta sequência didática, sem prejuízos ao letramento literário.

- **Registro de atividade:** Motivar os alunos a analisarem oralmente um dos personagens do conto a partir de seus comportamentos à luz do narrador, observando o seu perfil e de sua importância para o enredo do conto.

4ª aula

- Leitura em voz alta do conto *Venha ver o pôr-do-sol*, Lygia Fagundes Telles, com o propósito de seguir com as questões seguintes para debate:

- 1) Você gostou do texto? O que levou o personagem a matar sua amada?
- 2) Em que situações estes crimes em nome do “amor” acontecem no país?
- 3) Para você, onde está o limite entre amar e “possuir” o outro?
- 4) O que sugere o título do conto, se considerarmos o sol como uma metáfora que significa vida?
- 5) Existe tom de suspense no texto? Se sim, como podemos nota-lo? Que imagens são construídas no texto que remetem à morte?
- 6) Observe as palavras do narrador ao apresentar Raquel neste trecho do conto: *“Amuada, mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança”*. Como o narrador quis apresentar a figura feminina nesta passagem? Esta visão da mulher apresentada neste trecho é o mesmo em todo o conto? Ela queria estar naquele lugar? Por que estava?
- 7) Como o narrador apresenta Ricardo no texto e, em especial, no trecho seguinte, onde aparece a reação do personagem ao ouvir uma futura viagem que o atual companheiro de Raquel fará com ela para o Oriente?

“Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram [...]”

- 8) Observe a fala de Ricardo ao falar da morte: *“Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto [...] Esta é a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso”*. Podemos concluir que a fala do personagem é um anúncio do desfecho do conto? Existem outros “sinais” da tragédia? A maneira carinhosa de Ricardo tratar Raquel [meu anjo] pode ser considerado, também, um anúncio do fim de sua vida?
- 9) Observe este trecho do diálogo dos personagens:

- *Eu gostei de você, Ricardo.*

- *E eu te amei. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?*

Qual a diferença de sentido dos verbos no contexto da conversa?

- **Registro de atividade:** Produção de vídeos sobre o tema pelos estudantes, divididos em grupos, em horário extraclasse, aportados por documentários, casos reais ou fictícios sobre a violência contra a mulher ou crimes passionais, para serem apresentadas na mesa redonda e divulgadas nas redes sociais, discutindo sobre a importância e os modos de denúncia.

Culminância do projeto (2 aulas):

- Mesa-redonda sobre o tema *O amor na literatura*, com a participação de palestrantes, exposição das atividades realizadas ao longo da sequência didática à comunidade escolar e aos pais, além do espaço para que os estudantes discorram sobre o que representou este projeto para sua formação de leitores;
- Oficina *Baile de máscara*, onde os estudantes poderão, a partir da descrição de características físicas e psicológicas, adivinhar o personagem incorporado pelo colega;
- Balada romântica, com as músicas selecionadas pelos próprios alunos.
- Exposição dos trabalhos realizados pelos estudantes ao longo desta sequência por meio da leitura de textos e murais.
- Mesa literária, sobre crimes passionais, previamente organizada com vídeos pelos estudantes.

**-APÊNDICE B-
IMAGENS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM APLICAÇÃO
REGISTRO DA TEMÁTICA FINAIS FELIZES PARA SEMPRE! ATÉ QUANDO?**



Fonte: Arquivo da pesquisadora, em 10 de agosto de 2017



Fonte: Arquivo da pesquisadora, em 10 de agosto de 2017

FOTOS RETIRADAS NA CULMINÂNCIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Fonte: Arquivo da pesquisadora, em 30 de agosto de 2017



Fonte: Arquivo da pesquisadora, em 30 de agosto de 2017



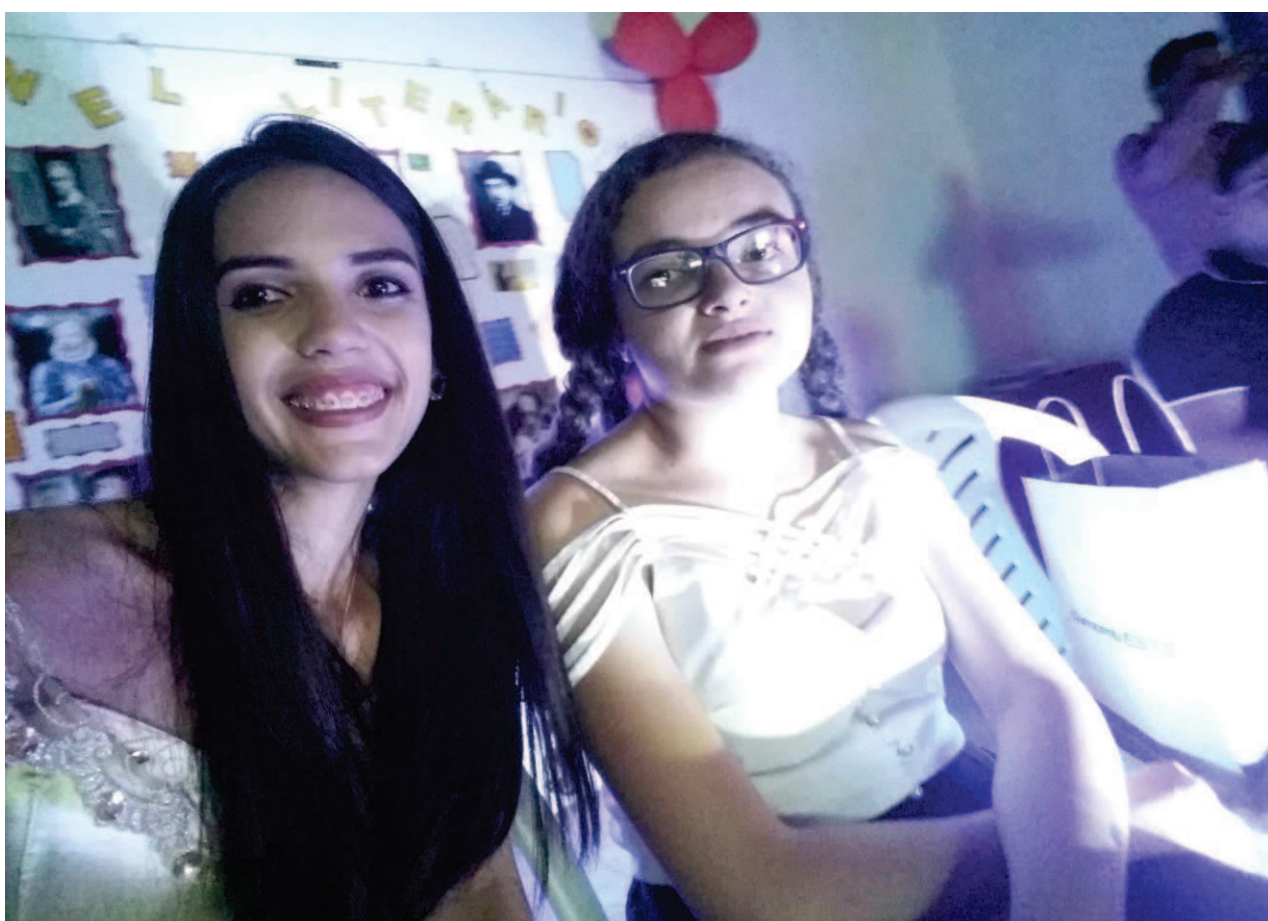
Fonte: Arquivo da pesquisadora, em 30 de agosto de 2017



Fonte: Arquivo da pesquisadora, em 30 de agosto de 2017



Fonte: Arquivo da pesquisadora, em 30 de agosto de 2017



Fonte: Arquivo da pesquisadora, em 30 de agosto de 2017



Fonte: Arquivo da pesquisadora, em 30 de agosto de 2017



Fonte: Arquivo da pesquisadora, em 30 de agosto de 2017

**-APÊNDICE C-
REGISTRO DE ATIVIDADE: CONSTRUÇÃO DE METÁFORAS**

Completa-me!

*Você é o sol, eu sou a lua!
Você é a praia, eu sou o mar!
Você é a nota que falta na minha música...
É o calor que me aquece nas noites frias...
É a brisa que chega e vai embora...
Você é uma página de um livro sem fim...
É a letra certa de um poema...
Você é... simplesmente
Judo!*

Aluna 2

*Levastes meu coração
Na mala do teu peito
E ainda assim
O sinto bater
Dentro de mim.*

Aluna 22

*Deus, com sua bondade, me deu você!
É um sol que aparece nas tempestades frias.
É frio, é calor!*

*Febre de amor, saudade de paixão,
Perco-me se você se esconde.*

*Eu sem você sou como o céu sem lua,
Preciso de você!
Fazer-te feliz me faz viver,
Meu bem,
Eu sem você não sou ninguém!*

Aluna 3

Espero-te!

*Mesmo que o sol não nasça,
Mesmo que a lua não brilhe,
Vou estar te esperando.*

*Mesmo que o mar não toque a areia,
Mesmo que você não atenda meu
pedido,
Vou continuar te esperando.*

*Mesmo que você nunca esteja comigo,
Até mesmo pelo infinito,
Vou permanecer te esperando.*

Aluno 11

*O amor faz a gente enlouquecer,
Faz a gente dizer coisas,
Para depois se arrepender.*

*Jardim sem flores
São Paulo sem Copa do Brasil
Sou eu assim sem você!
Flamengo sem estádio
Santos sem torcida
Sou eu assim sem você!*

*Palmeiras sem Mundial
Futebol sem placar
Sou eu assim sem você!
Celular sem bateria
Carregador sem energia
Sou eu assim sem você!*

Aluno 20

Eu sem o seu amor serei a morte!
 Em seu olhar me sentirei no paraíso.
 Quando te penso, te sonho em noites de insônia,
 Em minhas lágrimas, derramarei puro amor de dor.
 Sem você, não terei lenços que sequeem meu pranto;
 Sem você, não terei desejos ardentes;
 Sem você, dormirei com frio;
 Sem você, não terei beijos de arrepio;
 Sem você, não terei amor e carinho;
 Sem você, não terei forças para lutar...
 Mas, se estiver ao meu lado...
 Lutarei até o último minuto se for preciso!
 Para morar nos teus braços, quero morrer de tanto amar!
 Quero que seja verdadeiro e eterno!
 Je amo!
 Je quero!
 Je espero!

O amor é como uma planta
 Quem apenas gosta, um dia, arranca-a,
 Mas quem realmente ama, todos os dias a rega.

O amor verdadeiro
 É aquele que o vento nunca leva
 E a distância nunca separa.

O amor é como um livro
 Quem não o sente, deixa-o jogado,
 Ao contrário, todo dia escreve uma nova página.

Todo amor é para sempre,
 Se não for para sempre não era amor.
 O amor é um sentimento
 Que ninguém explica.

Aluno 13

Caderno sem folha
 Sabão sem fazer bolha
 Sou eu assim sem você!

Sala sem professor
 Sol sem fazer calor
 Sou eu assim sem você!

Por que é que tem que ser assim?
 Gostar de você não tem fim!

Aluna 19

Amar é entrar na chuva para se molhar,
 É sussurrar e respirar,
 É viver e morrer,
 É dor que se sente sem doer,
 É estar preso por querer.

É se afogar no mar de tanto amor
 É esquecer de respirar
 É um olhar cego de paixão
 É falar e chorar em seu ouvido.

Amar é viver por alguém
 É morrer por querer
 Para sempre proteger uma pessoa
 Que talvez, um dia, ame você!

Aluno 23

Eu sem você

*Tua presença me faz bem e essa
solidão me mata, já estou vivendo por
viver.*

*Sem você, o dia já não tem graça,
O céu não tem estrelas,
É fogo que não queima,
É ferida que não dói,
É chuva que não molha.*

*Assim como casa sem telhado,
Nó sem estar atado,
Praia sem areia,
Passarinho sem asa,
Sou eu sem você.*

*Sem você, o tempo já não passa e
estou vivendo como prisioneira pelas
correntes da solidão.*

Aluna 21

Sobre o amor

*Amar alguém é viver o exercício constante de não querer
ver no outro o que a gente gostaria que ele fosse. A
experiência de amar e ser amada e ser amada é, acima de
tudo, a experiência de respeito.*

*O amor é a capacidade de descobrir no outro o que ele
ainda não tem... só quem já perdoou na vida sabe o que é
amor, porque entendeu que o amor só é amor se provou a
dor.*

Aluna 6

*Com teu amor, irei ao céu e flutuarei por entre as
nuvens,*

*Uma pequena esperança é bastante para me fazer te
amar.*

*O teu amor alimenta cada vez mais a minha vontade
de viver,*

*Sentir meu coração bater forte, não ter armas para
vencer a vida, estar preso e infeliz.*

Com seu amor, serei um grande sol;

Terei o sorriso mais lindo,

Uma cama completa,

Uma vida feliz.

Aluno 9

**-APÊNDICE D-
REQUERIMENTO DE SOLICITAÇÃO DE ACESSO AOS PROJETOS DO PRÊMIO
MESTRES DA EDUCAÇÃO**



REQUERIMENTO

À Comissão do Programa Mestres da Educação
Gerência de Recursos Humanos/ Secretaria Estadual de Educação
Governo da Paraíba

Eu, Maria da Conceição Macedo de Freitas, brasileira, casada, professora efetiva da Secretaria de Educação, mestranda em Formação de Professores pela UEPB, Mat.: 2016.1521.28, portadora do CPF 094.574.654-74, venho por meio do presente solicitar à referida Comissão os projetos inscritos no Prêmio Mestres da Educação nos anos 2014 e 2015 com títulos que apótem o termo LETRAMENTO LITERÁRIO, bem como seus relatórios de execução, tendo em vista a importância destes projetos, na condição de *corpus*, para a realização da pesquisa científica intitulada *Letramento Literário em Projetos do Prêmio Mestres da Educação: reflexões e propostas*, com orientação da Profª Drª Kalina Naro Guimarães, pesquisadora da Universidade Estadual da Paraíba.

Nestes termos,

Pede deferimento

Patos, 31 de maio de 2016

Maria da Conceição M. Freitas
Maria da Conceição Macedo de Freitas

Pesquisadora

*Recebido em 31/05/2016
Maria da Conceição M. Freitas*

**-APÊNDICE E-
QUESTIONÁRIO PARA OBTENÇÃO DE DADOS ACERCA DOS
COLABORADORES DA PESQUISA**

QUESTIONÁRIO

Caro estudante,

Você está participando da pesquisa LETRAMENTO LITERÁRIO EM PROJETOS DO PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E PROPOSTAS, que tem o objetivo de propor uma sequência didática cujos procedimentos metodológicos, em intensa relação com os parâmetros do letramento literário, poderão definir uma abordagem adequada para a leitura literária. Essa pesquisa vincula-se ao Mestrado Profissional em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Kalina Naro Guimarães.

Esclarecemos que seus dados pessoais não serão divulgados na pesquisa. Em caso de dúvidas, entre em contato no email iano_emas@hotmail.com ou pelo telefone (83) 99955-4674.

Obrigada por sua participação neste trabalho acadêmico!

Maria da Conceição Macedo de Freitas
Mestranda em Formação de Professores – UEPB

Dados pessoais

1. Idade: _____
2. Gênero: () Feminino () Masculino () Outro

Práticas de leitura

1. Quantos livros literários aproximadamente você já leu?
() nenhum () 1 – 5 () 6 – 10 () 11 – 20 () acima de 21

2. Cite alguns de que mais gostou:

3. Em que circunstância você costuma ler livros literários?

4. Você costuma ler os livros literários pedidos pela escola? Você gosta dessa leitura?

-
-
-
5. Se você fosse o professor, pediria aos alunos que realizassem as mesmas leituras que lhes foi solicitada na escola ou recomendaria outros textos à turma? Quais e por que?
-
-

Preferências de leitura literária

- 1) Qual gênero literário você prefere?
() lírico () narrativo () dramático
- 2) Sobre o gênero narrativo, que estilo de texto você prefere?
a) () crônica
b) () conto
c) () romance
d) () novela
e) () fábula
f) () Outro. Especificar: _____
- 3) Que tema ou assunto você tem interesse em discutir e ler em um texto literário?
-
-

- 4) Quais atividades lhe agradam após a leitura do texto literário?
() fichas de leitura
() reescrita do texto literário
() oficinas em grupo
() atividades individuais de interpretação de texto
() debate
() fichamento
() jogo dramático
() outro. Especificar: _____

- 5) Você gosta de poema? Quais são aqueles que mais lhe agradam?
-
-

- 6) Você já leu algum texto do gênero dramático? De qual mais gostou?
-
-

7) Quanto ao gênero narrativo, você já fez alguma leitura que deste gênero? Gostou?

8) Qual foi a última leitura literária que você fez?

9) Qual seu livro preferido? Quais razões lhe fazem gostar tanto deste livro?

Sobre experiências de leitura na escola

1. Como acontece a leitura literária na escola? Você concorda com este modo de leitura?

2. Você mudaria o modo de leitura proposto na escola? Como você faria?

3. Você, como estudante, tem liberdade de se expressar nas aulas de Literatura?

4. Você poderia relatar uma experiência marcante de leitura literária na escola? Que aula de Literatura você mais gostou? Por quê?

Obrigada pela colaboração!

ANEXOS

**-ANEXO A-
TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA COLETA DE
DOCUMENTOS**



**GOVERNO
DA PARAÍBA**

viva o trabalho.

**Secretaria de Estado da Educação da Paraíba
Gabinete do Secretário**
Centro Administrativo Integrado
Av. João da Mata, s/n - Bloco I - 6º Andar - Jaguaribe
João Pessoa-PB CEP 58019-900 Telefone: (83) 3218-4001

Ofício nº 0970 /2016/GS

João Pessoa, 21 de junho de 2016

À Senhora
Maria da Conceição Macedo de Freitas
Professora
Exclusivamente ao email: iano_emas@hotmail.com

Assunto: **Acesso aos Projetos do Prêmio Mestres da Educação**
Processo SEE nº 0014737-4/2016

Senhora professora,

1. Em atenção ao requerimento de acesso aos projetos do Prêmio Mestres da Educação, edições de 2014 e 2015, para realização de pesquisa científica intitulada "Letramento Literário em projetos do Prêmio Mestres da Educação: reflexões e propostas", pela UEPB, informamos a Vossa Senhoria da **possibilidade de acesso aos projetos de 2015**, porque somente eles obtiveram inscrição e envio de modo virtual, conforme Despacho da Gerência de Recursos Humanos/SEE.
2. Considerando essa autorização, informamos que os demais esclarecimentos devem ser solicitados à mencionada gerência, nesse endereço, ou pelo telefone (83) 3218 4051 / 4076.

Atenciosamente,


Aléssio Trindade de Barros
Secretário de Estado de Educação

**-ANEXO B-
TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA CAMPO DA
PESQUISA**



**ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
EEEFM PROFESSORA MARGARIDA PREMÍGIO LOUREIRO
AVENIDA DR. JOSÉ CELINO FILHO, 107, CENTRO, EMAS – PB**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado **Letramento literário em projetos do Prêmio Mestres da Educação: reflexões e propostas**, desenvolvido pela aluna Maria da Conceição Macedo de Freitas do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, sob orientação da Prof. Dr^a. Kalina Naro Guimarães.

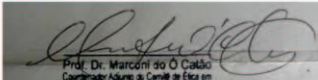
Emas, PB, 27 de outubro de 2016



ROSANGELA COSTA DA SILVA GOMES
Diretor da Escola.
Rosângela Costa da Silva Gomes
Diretora Escolar
Mat. 180229-1

**-ANEXO C-
RELATÓRIO DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA E
PESQUISA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISADOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
PLATAFORMA BRASIL**



Prof. Dr. Marconi do O Catão
Coordenador Adjunto do Comitê de Ética em
Pesquisa envolvendo Seres Humanos da
Universidade Estadual de Paraíba
Prof. Dr. Marconi do O Catão
Coordenador CEP-UEPB

Relator: 04.

Pesquisador Responsável: Maria da Conceição Macedo de Freitas

CAAE: 63313516.0.0000.5187

Data da relatoria: 26/12/2016

SITUAÇÃO DO PROJETO: APROVADO

Apresentação do Projeto: Projeto intitulado “**LETRAMENTO LITERÁRIO EM PROJETOS DO PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO, REFLEXÕES E PROPOSTAS**”, encaminhado para análise, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba, com fins à obtenção de parecer favorável ao início das atividades propostas, as quais resultarão em Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação Profissional em Formação de professores da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães.

Objetivo Geral da Pesquisa: Propor uma sequência didática cujos procedimentos metodológicos, em intensa relação com os parâmetros do letramento literário, definam uma abordagem para a leitura literária e **Objetivos específicos:** Refletir sobre o letramento literário, a partir de uma base teórica adequada; Analisar as metodologias e os relatórios de execução dos projetos inscritos no Prêmio Mestres da Educação que abordem o letramento literário em 2015; Elaborar, executar e refletir sobre os resultados obtidos com a aplicação de sequência didática numa turma de Ensino Médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo as quais são explícitas suas possíveis contribuições, percebe-se que a mesma não trará riscos aos participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: A pesquisa será descritiva, exploratória com

abordagem qualitativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Ao analisar os documentos acostados ao projeto, encontramos todos os documentos necessários e obrigatórios. Estando tais documentos em harmonia com as exigências preconizadas pela Resolução 466/12/CNS/MS.

Recomendações: Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Sem pendências.

Confidential