



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA**

IODETE ELIAS PEREIRA

**ENTRE O CLÁSSICO E A LITERATURA COR-DE-ROSA:
FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS EM ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
MARANHENSE**

Araguaína (TO)
2019

IODETE ELIAS PEREIRA

**ENTRE O CLÁSSICO E A LITERATURA COR-DE-ROSA:
FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS EM ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
MARANHENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras), na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

Araguaína (TO)
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- P436e Pereira, Iodete Elias.
Entre o clássico e a literatura cor-de-rosa: formação de leitores literários em escola da educação básica. / Iodete Elias Pereira. – Araguaína, TO, 2019.
109 f.
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2019.
Orientadora : Luiza Helena Oliveira da Silva
1. Formação de leitores literários. 2. Literatura canônica. 3. Literatura cor-de-rosa. 4. Semiótica. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

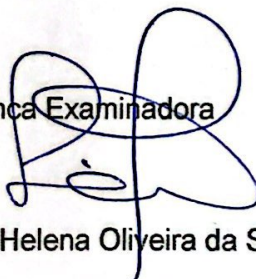
IODETE ELIAS PEREIRA

**ENTRE O CLÁSSICO E A LITERATURA COR-DE-ROSA:
FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS EM ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
MARANHENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras), na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

Aprovada em 30 de agosto de 2019


Banca Examinadora



Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva

Orientadora - UFT

Dr. Marcio Araújo de Melo



Avaliador Interno – PPGL/PROFLETRAS/UFT

Dra. Nilsandra Martins de Castro

Avaliador Externo – Faculdade Católica Dom Orione

Cremos

Cremos.
Quando as muralhas
desfizerem-se
com a mesma leveza
de nuvens-algodoais,
os nossos mais velhos
vindo do fundo
dos tempos
sorrirão em paz.

Cremos.
O anúncio do milagre
estará acontecendo.
E na escritura grafada,
da pré-anúnciação,
de um novo tempo,
novos parágrafos
se abrirão.

Cremos.
Na autoria
desta nova história.
E neste novo registro
a milenária letra
se fundirá à nova
grafia dos mais jovens.

Conceição Evaristo em *Poemas da recordação e outros movimentos*.

AGRADECIMENTOS

A Deus que sempre nos conduz vitoriosamente em Cristo e, por nosso intermédio, exala em todo lugar a fragrância de seu conhecimento.

A minha orientadora Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva com quem, nesse percurso, pude contar e a quem passei a admirar ainda mais pela paciência, dedicação e por ter sido uma orientadora atenta, segura e inspiradora.

Aos avaliadores no momento da qualificação, Profa. Dra. Eliane Cristina Testa e Profa. Dra. Janete Silva dos Santos, que, com excelência conduziram as sugestões para a melhoria do trabalho.

Aos membros da banca de defesa, Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo e Profa. Dra. Nilsandra Martins de Castro, que aceitaram participar desse momento e que trarão certamente novos olhares para a compreensão de nosso objeto de pesquisa.

Ao meu pai, Antonio Elias de Sousa, e a minha mãe, Mirian Cardoso de Sousa (*in memoriam*) pelo amor e cuidados dispensados a mim.

Aos meus irmãos e irmãs, que são meus (minhas) amigos (as) ao longo de toda a minha vida e me dão a convicção de que somos uma família especial.

Ao meu esposo, Valdir Gomes Pereira, companheiro e amigo, que sempre esteve ao meu lado, incentivando-me.

Aos meus filhos, Valdir Gomes Pereira Júnior e Valnilson Dias Pereira, e às minhas filhas, Valnice Dias Pereira, Valdinete Elias Pereira e Valéria Elias Pereira, compartilho a alegria da conquista desse sonho.

Aos professores do ProfLetras, pelas ricas contribuições para minha formação como docente e pesquisadora.

Aos colegas do Mestrado, pelos conhecimentos partilhados e pela convivência.

À amiga Profa. Maria do Socorro Bezerra de Freitas, pelo companheirismo, pela identificação nas lutas cotidianas e contribuição nessa pesquisa.

Aos alunos (as), sujeitos desta pesquisa, por terem contribuído de modo significativo para a concretização desta investigação.

À direção da escola, pela confiança e permissão para que esta pesquisa se realizasse.

Aos professores, colegas da escola onde a pesquisa foi realizada, pelo profissionalismo, parceria e certeza que formamos uma equipe.

A CAPES, que financia o ProfLetras e permite que se constituam pesquisas que se voltam para a melhoria da qualidade da educação pública.

Finalmente, a todos que compartilharam do choro ao riso, do mau humor à alegria, de um projeto à realização de um sonho.

À minha mãe, Mirian:
“As pessoas não morrem, ficam encantadas”.
João Guimarães Rosa

RESUMO

Este trabalho registra os resultados de uma pesquisa-ação, cujo objetivo principal visa a contribuir para pensar estratégias de reformulação do trabalho com leitura literária na escola através da mediação do professor, contribuindo para a formação de leitores literários de alunos da educação básica. Para isso, propusemos um diálogo entre um romance considerado clássico da literatura brasileira do Romantismo e um exemplar da literatura chamada “cor-de-rosa”, de gosto popular, que contém, a despeito da aparente simplicidade narrativa e de displicente trabalho poético da linguagem, elementos que favorecem o gosto pela ficção e trazem enredo que se aproxima das estratégias do romance romântico. Partimos do pressuposto de que a escola é lugar privilegiado para a formação do leitor literário, oferecendo-o as ferramentas necessárias para a apreensão sensível e inteligível, da ordem do prazer e da fruição. O desafio, contudo, está em aproximar os alunos da educação básica do gosto pelo literário, quando suas atenções parecem privilegiar outras modalidades de leitura de natureza mais acelerada e pragmática. As atividades aqui apresentadas e analisadas tiveram como lócus escola pública da cidade de Imperatriz, sul do Maranhão, e se fundamentaram nos estudos sobre leitura na perspectiva da semiótica discursiva, do letramento literário e da literatura brasileira.

Palavras-Chave: formação de leitores literários; literatura canônica; literatura cor-de-rosa; semiótica.

ABSTRACT

This paper records the results of an action research, whose main objective is to contribute to think strategies of reformulation of the work with literary reading in school through teacher mediation, contributing to the formation of literary readers of students of basic education. To this end, we proposed a dialogue between a novel considered classic in the Brazilian Romantic literature and a copy of the popularly called “pink” literature, which contains, despite the apparent narrative simplicity and careless poetic work of language, elements that favor the taste for fiction and bring plot that comes close to the strategies of romantic romance. We start from the assumption that the school is a privileged place for the formation of the literary reader, offering him the necessary tools for the sensitive and intelligible apprehension of the order of pleasure and enjoyment. The challenge, however, lies in bringing students closer to basic education and the taste for the literary, when their attention seems to favor other modes of reading of a more accelerated and pragmatic nature. The activities presented and analyzed here were public school in the city of Imperatriz, southern Maranhão, and were based on studies on reading from the perspective of discursive semiotics, literary literacy and Brazilian literature.

Keywords: formation of literary readers; canonical literature; pink literature; semiotics.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO ESCOLAR	20
2.1 Letramento – Definições e Contribuições	21
2.2 Letramento literário escolar	23
2.3 Por que a leitura dos textos clássicos em um projeto de formação de leitor?	30
2.4 A literatura cor-de-rosa	32
2.5 Os PCN, PCN+, OCEM, a BNCC e o ensino de literatura	35
3 APRESENTANDO A PROPOSTA DE PESQUISA DE INTERVENÇÃO: ASPECTOS METODOLÓGICOS	40
3.1 O campo da pesquisa	43
3.2 Descrição física da escola campo	43
3.3 Sujeitos da pesquisa	45
3.4 Diagnóstico de leitura da turma	46
3.4.1 <i>Questionário – perfil do leitor</i>	46
3.5 Objetivos	51
3.6 O <i>corpus</i>	51
3.7 A sequência didática	51
3.7.1 <i>Sequência básica de letramento literário</i>	54
3.7.2 <i>Sequência expandida de letramento literário</i>	55
3.8 Planejamento das sequências didáticas e o desenvolvimento da pesquisa de intervenção	57
4 NARRANDO O PROCESSO, ANALISANDO ETAPAS E RESULTADOS	64
4.1 Sobre o romance <i>O Guarani</i>	64
4.2 Desenvolvendo a sequência didática na sala de aula	68
4.3 Diálogos entre romances	92
4.4 Avaliação da atividade	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	105

1 INTRODUÇÃO

Nosso interesse de pesquisa em literatura não nasce no ProfLetras, mas se inscreve na minha trajetória de professora da rede pública, na minha formação ao longo da vida, como leitora e docente. É este, contudo, um momento privilegiado para reelaborar minha prática docente à luz de estudos do letramento e da literatura e para propor intervenções junto aos meus alunos que possam mais sistematicamente corresponder ao que hoje compreendemos sob a designação do letramento literário. Começamos por nos apresentar como sujeito.

Ao assumir o magistério, encontrei-me em sala de aula na presença de quarenta, às vezes até cinquenta, alunos matriculados por turma. Naquela primeira experiência, inicialmente, realizei uma avaliação diagnóstica junto à turma para averiguar se o educando aprendera o que lhe fora ensinado anteriormente, a fim de constatar as dificuldades de aprendizagem a serem superadas e organizar nosso ponto de partida para o ensino-aprendizagem. Sendo assim, essa avaliação inicial deu-me a possibilidade de replanejar o ensino de literatura, principalmente no que se referia às ações que seriam desenvolvidas, em sala de aula, visando à aprendizagem dos alunos.

Foi nesse contexto que percebi estar diante de desafios como ensinar para alunos que:

- a) não sabiam ler além da perspectiva da decodificação;
- b) não gostavam de ler;
- c) não conheciam os principais romances da literatura brasileira;
- d) consideravam a leitura de textos literários enfadonhas e desnecessárias para sua formação.

Por outro lado, naquele momento, a escola em que atuávamos não disponibilizava livros didáticos de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que a distribuição gratuita desse material pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) só teve início em 2004, portanto, dois anos depois da minha iniciação ao magistério no ensino médio na escola pública.

Outro fator negativo, nesse período, era a biblioteca da escola que podia ser classificada como precária visto que não atendia à demanda: os livros de literatura brasileira eram escassos, o espaço físico que ela ocupava era pequeno e, ainda, a

disposição do acervo nas prateleiras não facilitava a pesquisa dos alunos. Era nítida a falta do trabalho de um bibliotecário, cabendo essa função a professores sem formação específica para essa atuação¹.

Assim, a tomada de decisão mais palpável diante da situação foi apelar para as fotocópias dos textos. Elaborei apostilas com vários textos literários e fragmentos de obras para leituras em sala de aula. No primeiro momento, a turma era dividida em grupos e uma apostila era fornecida a cada um deles. No segundo, propúnhamos a discussão do texto lido. No terceiro, desenvolvíamos uma atividade escrita explorando essa leitura. Era, porém, frustrante perceber que a teoria aprendida na universidade destoava da minha prática em sala de aula. Os alunos não tinham acesso ao livro integral, a leitura se fazia fragmentada, precarizando o acesso aos sentidos do texto e ao trabalho com a linguagem literária. Como desenvolver o gosto pela literatura diante de tais entraves? Assim, a busca para solucionar os problemas de leitura identificados na sala de aula continuavam, embora insistíssemos na leitura, no contato efetivo com o texto literário.

Foi então que, em 2009, participei como orientadora de projetos, pela primeira vez, de uma feira de ciências e tecnologias – FECITEC², que na época era uma inovação no que diz respeito à iniciação da pesquisa científica, para nós professores em Imperatriz - Maranhão. Para nossa satisfação, duas alunas, representando a turma, apresentaram um trabalho de iniciação à pesquisa científica, cuja temática surgiu a partir da leitura, em sala de aula, do livro *Vidas Secas*, do autor Graciliano Ramos.

A partir dessa participação na FECITEC, na qual fomos premiadas em primeiro lugar na área de humanas, ganhamos uma credencial para a participação na MOSTRATEC³ - em Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. Esse evento nos motivou a prosseguir com nosso trabalho com a literatura na sala de aula.

Desse modo, continuei trabalhando a literatura a partir da leitura dos textos e, de certa forma, letrando os meus alunos através das práticas da pesquisa científica. Muitos outros projetos foram aprovados e premiados em outras grandes feiras do

¹ A situação de nossa escola correspondia à triste situação da maioria dos estabelecimentos de ensino público no Brasil, conforme vemos em <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/566523-DADOS-DO-INEP-MOSTRAM-QUE-55-DAS-ESCOLAS-BRASILEIRAS-NAO-TEM-BIBLIOTECA-OU-SALA-DE-LEITURA.html>, acesso em 19 jun. 2019.

² Feira de Ciências e Tecnologia - Sul do Maranhão Associação do Núcleo de Divulgação Científica da Região Tocantina. ³ Mostratec ... Febrace ...

país, a exemplo da FEBRACE, que é realizada na USP – Universidade de São Paulo.

Foram essas experiências que me trouxeram ao ProfLetras, em 2017, quando buscava aprimorar meus saberes docentes e ampliar meu horizonte para a formação de leitores na escola. É nessa perspectiva que elaboramos também nosso projeto de intervenção ora apresentado. Assim, a pesquisa desenvolvida teve por objetivo ampliar nossos horizontes de trabalho com leitura literária na escola, revendo perspectivas da nossa própria prática e promovendo atividades que visavam a aproximar o aluno do interesse e gosto pela literatura, principalmente a que corresponde aos clássicos nacionais, priorizados pelo ensino básico nos currículos escolares.

Sem abrir mão de nossa crença no valor da leitura canônica para a formação literária dos alunos, selecionamos uma obra romântica, *O Guarani*, de José de Alencar. Como, porém, seduzir para a leitura de um romance que traz um universo inicialmente tão distante dos interesses de alunos que vivem neste nosso tempo, atentos a tantas temáticas distintas daquele cenário e daquele tempo trazidos pelo autor romântico? Além disso, mais de 150 anos separam os usos da língua portuguesa da literatura de Alencar daquela de nossos alunos antenados com as redes sociais, com a tecnologia, que impõem um ritmo acelerado de leitura que não condiz com o tempo dedicado a grandes descrições, a períodos complexos, metáforas rebuscadas e outros elementos que caracterizam um modo de ser da literatura do século XIX. Nossa estratégia buscou evidenciar junto aos alunos traços do romantismo que permanecem na literatura contemporânea de consumo de massa, a chamada *literatura cor-de-rosa* (BARROS, 1997), ou sentimentalista ou ainda romance de banca de jornal, como é o caso das séries Júlia, Sabrina e Bianca. Sem pretender defender que um tipo de produção se sobressai a outro, nosso projeto buscou favorecer que o interesse maior pela literatura de gosto popular servisse para reflexões sobre a compreensão dos processos narrativos na literatura do período romântico, evidenciando aproximações e favorecendo o interesse dos alunos por textos por eles inicialmente rejeitados.

Para nosso projeto de intervenção, além do livro de Alencar, selecionamos o romance da série Julia nº 139, intitulado *O homem que veio do mar*, de autoria de Jan MacLean. Tivemos como finalidade a realização de uma leitura comparativa,

construindo com os alunos em atividades de leitura, interpretação e análise, traços de aproximação entre essas duas formas de produção literária separadas no tempo. Por isso mesmo, investigamos a viabilidade do uso dessa literatura não canônica e de gosto popular na escola como estratégia de sedução para a leitura por parte de alunos que não desenvolveram ao longo dos anos iniciais da educação básica o prazer de ler e que não contam com a leitura como prática cultural no contexto familiar (BOURDIEU, 2013; MELO e SILVA, 2018).

A escolha por trabalhar com *O Guarani* inicialmente se deu pela demanda da escola pela leitura de obras canônicas da literatura brasileira. O romance escolhido para o primeiro bimestre de 2018 foi esse romance de Alencar, representante da prosa romântica indianista. Além disso, orientou nossa escolha o fato de um texto rico no trato com linguagem, capaz de abrir múltiplas possibilidades de análise literária, ao que se soma as discussões relativas à temática indígena, atualizada à luz das questões contemporâneas. Embora seja uma narrativa que remeta expressamente ao Brasil colonial, inserida na estética romântica de meados do século XIX, com caracterização idealizada de indígenas e longe das problemáticas contemporâneas sobre a colonização, obras literárias como a escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa têm muito a contribuir para a compreensão da produção literária nacional, para imagens construídas para o país pelos escritores românticos, para a experiência estética com os usos da linguagem, para reflexões sobre os discursos sobre o Brasil.

Na escola em que ora atuamos e na qual desenvolvemos nosso projeto de letramento literário fundamentado na perspectiva da pesquisa-ação, de caráter interventivo encontramos os mesmos desafios com relação à leitura literária dos alunos que encontramos no início de nossa carreira docente.

Ali continuávamos desenvolvendo projetos de leitura literária, privilegiando textos na íntegra, no entanto, quando iniciei os estudos no ProfLetras, muitos caminhos do conhecimento outrora fechados se abriram para mim. Desse modo, as disciplinas, as leituras e os estudos nesse meio acadêmico me levaram a intervir com ações para melhorar a minha prática docente com embasamento científico nos estudos da leitura e da formação de leitores. A relevância desses estudos reside no fato de poderem contribuir para a utilização da prática de letramento literário nas aulas de língua portuguesa de forma mais efetiva e, conseqüentemente, fortalecer o

processo de aprendizagem do aluno de forma geral. A isso se acrescentam as orientações trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que, embora não conceda à literatura o caráter de uma disciplina específica na educação básica, confere a esta um campo próprio dentre os saberes escolares, a demandar práticas específicas que não podem se confundir com reduções que a limitam a um gênero entre outros dentre as práticas de letramento demandadas.

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo reporta-se à fundamentação teórica que embasa a pesquisa, ao trazer para as discussões estudos em torno do letramento com autores como Kato (1986; 1988), Freire (1989), Tfouni (1976), Candido (2004), Kleiman (2007), Soares (2004, 2011, 2016); da leitura literária dos clássicos (PAULINO, 2004), do prazer de ler (BARTHES, 1987) e do letramento literário (COSSON, 2018; (MAGALHÃES e SILVA, 2011), (SILVA e MELO, 2015), (MELO e SILVA, 2018); dos fundamentos da semiótica discursiva que se volta para as questões da didática da leitura (FIORIN, 2004; SILVA, 2017). O segundo capítulo contém a metodologia, o tipo de pesquisa utilizada, a descrição do contexto, os participantes e os instrumentos utilizados para a geração de dados, bem como as etapas cumpridas. No terceiro capítulo, encontra-se a análise dos dados obtidos nas atividades desenvolvidas com os alunos.

2 OS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS E O LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO ESCOLAR

Reflexões sobre letramento têm sido acirradas nas últimas décadas, na medida em que pesquisadores do Brasil e de outros países têm contribuído para complexificar sua dimensão na práxis escolar. De acordo com Magda Soares, esse vocábulo teria sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (SOARES, 2009, p. 33). O termo ganha prestígio nas publicações a partir de então, mediante estudos de autores como Ângela Kleiman (1995) e Tfouni (1988; 2011), dentre outros.

Durante a década de 80, aconteceram várias discussões sobre as altas taxas de reprovação nas escolas e o analfabetismo no Brasil. Ferreiro e Teberosky (1979), ao sugerirem um novo ponto de vista sobre as etapas que a criança percorre para aprender a ler e a escrever, contribuíram decisivamente para a reflexão sobre o intrincado processo de alfabetização, mas esses estudos centravam-se numa fase inicial de aquisição do código escrito, demandando estudos que considerassem a ampliação dos saberes dos sujeitos a respeito da prática de produção e leitura dos textos na sociedade letrada, incluindo mesmo os usos de sujeitos não alfabetizados.

De acordo com Soares (2009), a palavra letramento com seu uso mais atual atualiza o termo na língua inglesa *literacy*, que etimologicamente vem do latim *littera* (letra). Nesse sentido, *literacy* ou letramento, conforme Soares (2009), define o estado ou condição que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto das mudanças de âmbito social, cultural, político, econômico, cognitivo e linguístico alcançado através da escrita quando este ou aquele aprende a usá-la socialmente. Já *literate* é o adjetivo que caracteriza o indivíduo que faz uso social da leitura e da escrita, ou seja, qualifica o sujeito “letrado”. Assim, segundo Soares,

Surge então o termo letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita - do sistema alfabético e suas convenções - mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita. (SOARES, 2017, p. 27)

Segundo essa perspectiva, a alfabetização e o letramento somam-se, são complementares, tornam-se indissociáveis. Alfabetizar significa orientar o aluno para

o domínio da tecnologia da escrita, enquanto letrar significa conduzi-lo ao exercício das práticas sociais de leitura e da escrita.

Ampliando o sentido de alfabetização, o letramento, de acordo com Soares (2017), “designa práticas de leitura e escrita”. Assim, a inserção da pessoa no mundo da escrita se dá pelo conhecimento de toda a complexa tecnologia envolvida na aprendizagem do ato de ler e escrever.

A escola é lócus privilegiado e estratégico para o desenvolvimento e a aprimoração das práticas de letramento, embora, conforme Zappone, muitas vezes ainda se privilegie a dimensão da aquisição em detrimento do uso, e a perspectiva individual sob o caráter social compreendido pela noção de letramento:

A escola é, certamente, um lugar privilegiado onde se efetuam práticas de letramento, mas tais práticas estão muito ligadas a um tipo de letramento, a alfabetização. Se observarmos algumas atividades escolares com leitura e escrita, veremos que elas se voltam, mais especificamente, para o processo de aquisição de códigos (sejam numéricos ou alfabéticos). A escola tem como uma de suas metas principais o desenvolvimento de capacidades individuais relacionadas ao codificar e descodificar da língua e não volta sua atenção para os modos como essas práticas podem fazer sentido na vida de seus alunos, o que transformaria a leitura e a escrita em atividades muito mais significativas para os estudantes. (ZAPPONE, 2001 p. 50, 51)

Para essa autora é por esse motivo, que “o letramento escolar foi caracterizado por pesquisadores como um modelo autônomo de letramento”, visto que “todas as atividades com a escrita, propostas neste ambiente, são feitas com base no texto, de modo que esse é considerado suficiente para produzir um significado que está nele presente e corporificado” (ZAPPONE, 2001, p. 51). Ampliando essa orientação, emerge a noção de letramento crítico, formulada por Brian Street (2014) a partir das contribuições de Paulo Freire.

2.1 Letramento – Definições e Contribuições

Para Freire, o acesso à leitura e à escrita envolve a tomada de consciência da realidade para transformá-la, não se reduzindo à mera apreensão de um código, tal como ele reporta ao falar de seu projeto de alfabetização de adultos:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos

como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE, 1989, p. 30)

O educador reconhece a escolarização como sendo prática de libertação do homem ou de sua “domesticação”, a depender da conjuntura ideológica em que ocorre. Alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que a sua finalidade central deve ser a de promover a transformação social. Vale destacar que o termo letramento só surgiu, no Brasil, posteriormente às suas publicações, no entanto, sua concepção de alfabetização compreende a perspectiva do letramento.

O termo alfabetização é tomado por Freire no sentido abrangente, aquele usado na formação do sujeito crítico, reflexivo e contrário àquele de sentido restrito que recebe apenas a aquisição da tecnologia da escrita, ou seja, é ser alfaletado, possuir conhecimento amplo e crítico do mundo que o rodeia e transformá-lo, assim “*letrar é mais do que alfabetizar*” (SOARES, 2003).

Na mesma direção, Kato (1986, p.7), privilegiando a perspectiva normativa, esclarece que o termo letramento está relacionado à formação de cidadãos “funcionalmente letrados”, capazes de utilizar a linguagem escrita para sua necessidade individual do ponto de vista cognitivo e atendendo às demandas sociais de usos da linguagem, com atenção à aquisição da modalidade padrão:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p.7)

Tfouni situa o letramento no âmbito do social, distinguindo-o da alfabetização, que se situaria no âmbito individual:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido,

desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, p.9)

Sob a concepção de letramento, temos, portanto, uma orientação da compreensão de natureza social de práticas da linguagem, fugindo ao que se compreendeu como a “teoria da grande divisa”, fundamentada exclusivamente no prestígio da escrita em detrimento da oralidade e, conseqüentemente, na qualificação dos sujeitos pelo benefício do acesso e domínio do código escrito.

Decorrentes dos estudos do letramento, emergiu no âmbito de pesquisadores da educação uma de suas linhas de investigação, a que envolve o letramento literário, tendo em vista privilegiar a complexidade dos processos de formação de leitores de literatura no contexto escolar.

2. 2 Letramento literário escolar

Segundo Rildo Cosson (2009), o letramento literário propõe uma visão que contempla o amplo sentido da leitura e da literatura, existindo, na cultura escolar e social, basicamente três pontos cruciais que eximem o poder da literatura. Para que haja uma melhor compreensão desses três itens, o autor exemplifica narrando para o leitor “A fábula do imperador chinês”:

Conta a história, que um Imperador chinês ao voltar de uma batalha, pôs-se preocupado com o futuro do Império. Ele estava velho e sabia que deveria indicar seu sucessor. O Imperador possuía dezenas de filhos e, como não sabia a quem escolher, consultou os deuses que direcionaram a escolha de seu coração para o filho que teve com a esposa que mais amou. Contudo, percebeu que o jovem não possuía os conhecimentos necessários para exercer cargo tão importante. Sendo assim, ordenou que viesse o maior sábio da China para encarregar-se da tarefa de ensinar ao jovem. Para que ele não estudasse sozinho, designou como companheiro o filho de sua décima quinta concubina, uma mulher que recebera de presente de alguém da corte. E como os filhos do Imperador não podiam ficar sem auxílio durante as aulas, designou um servo para acompanhá-los. Para a surpresa do Imperador, o sábio convocado para tal feito recusou-se a cumprir a tarefa, alegando não estar em condições físicas para cumprir tão honrosa tarefa. Assim sendo, o Imperador ordenou que um segundo sábio viesse para ensinar seu sucessor, porém mais uma vez não foi atendido. O segundo sábio agradeceu a oportunidade, mas disse que possuía muitas mulheres e filhos, muitos alunos e que a distância o atrapalharia em desempenhar bem a importante missão. Relutante, o Imperador aceitou as justificativas e mandou chamar o terceiro sábio, que reagiu do mesmo modo dos anteriores. Sentia-se engrandecido pela escolha, mas lamentava não poder atender a solicitação, pois havia

programado uma longa viagem em busca de mais conhecimentos. Enfurecido, o Imperador reuniu os três sábios e determinou que se um deles não assumisse tal tarefa, todos eles seriam executados. Diante de tal ameaça, os sábios confabularam entre si e eis que o mais velho deles dirigiu a palavra ao Imperador.

- Meu senhor, ensinar é a razão das nossas vidas! Entretanto, não se trata de vontade, pois a sua vontade é soberana perante a nossa, mas nos destes uma missão impossível de realizar.

- Como pode ser impossível realizar uma tarefa tão simples como a de educar três jovens? Indagou o Imperador. O sábio prostrou-se louvando a grandeza do Imperador e respondeu que a tarefa era impossível de ser realizada por causa dos alunos:

- A tarefa é impossível meu senhor, porque vosso filho favorito, sabendo-se escolhido como vosso sucessor, acreditará que já não precisa de nada para ser imperador além do desejo do pai. Já seu irmão, filho de sua décima quinta concubina sem nome, acreditará que em nada mudará sua vida com tal conhecimento, uma vez que sempre será o esquecido. O servo deseja muito aprender, porém nada sabe, e quem nada sabe, nada aprende.

Em suma, meu senhor, vós nos destes a missão de ensinar para as mais temíveis inimigas do aprendizado: a arrogância, a indiferença e a ignorância. Separadas podemos vencê-las, porém juntas, são imbatíveis. (COSSON, 2006 p. 9 - 10)

Vista desse modo, a disciplina literatura aparece claramente em situação de confronto com esses três inimigos: arrogância, indiferença e desconhecimento. Cosson (2018, p. 10 e 11) utiliza-se dessa fábula para caracterizar sujeitos envolvidos no contexto ensino/aprendizagem da literatura na escola e passa a analisar os comportamentos dos atores no contexto escolar: arrogantes “alguns acreditam que se trata de um saber desnecessário. Para esses, a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas”. Nesse caso, a literatura nada mais teria a oferecer ao sujeito contemporâneo, pragmático, individualista, sem a densidade da reflexão e respeito à cultura e ao diálogo com a alteridade que só a literatura propicia. Tida como critério de distinção das classes mais abastadas num passado recente (BOURDIEU, 2013), seria substituída por outros bens culturais, como a posse de objetos e saberes mais afeitos à ordem capitalista.

Os indiferentes são aqueles que “têm consciência de que desconhecem a disciplina, porém consideram o esforço para conhecer desproporcional aos seus benefícios”. Trata-se de sujeitos também pragmáticos, que não encontram disposição para a experiência da leitura, porque demanda entrega, tempo, disponibilidade. Essa orientação parece ser dominante nos discursos que rondam a escola, quando se desqualificam os saberes advindos das ciências humanas, mingam as verbas para a pesquisa em Letras, reduz a literatura a um conteúdo

sem o prestígio de disciplina, supostamente em nome da interdisciplinaridade (BRASIL, 1998; 1999) ou um campo específico de saberes disputando com a ênfase conferida aos gêneros contemporâneos (BRASIL, 2018).

Por último, Cosson aponta para o insucesso de práticas de formação do leitor literário, comprometendo, nesse caso, as pedagogias da leitura.

há aqueles que desejam muito estudar literatura. [...] Todavia, seja por falta de referências culturais ou pela maneira como a literatura lhes é retratada, ela se torna inacessível. Para eles, a literatura é um mistério, cuja iniciação está fora de seu alcance. (COSSON, 2018, p. 11)

Cosson conclui com a fala dos sábios “A arrogância, a indiferença e a ignorância. Separadas podemos vencê-las, porém juntas, são imbatíveis”. Isso se dá porque, assim como acreditaram os sábios da fábula do imperador chinês, vivencia-se ainda nas escolas uma situação difícil com os alunos, os professores de outras áreas, os gestores educacionais e a sociedade, quando o assunto é a disciplina literatura e o saber que ela implica. O mesmo se dá com relação aos que dela se ocupam, desinteressados de seu ensino, o que leva teóricos como Todorov a pensar que a literatura corre perigo: “Com o passar do tempo, percebi com alguma surpresa que o papel eminente por mim atribuído à literatura não era reconhecido por todos. Foi no ensino escolar que essa disparidade inicialmente me tocou” (TODOROV, 2009, p. 25)

Ao menos no que compete ao nosso lugar de sujeitos no processo, há que se considerar maneira inadequada de escolarizar a literatura no Brasil. Segundo Cosson (2018, p. 10, 11), “a relação entre literatura e educação está longe de ser pacífica”, reforçando a maneira como a literatura é ensinada na escola. Apesar dos estudos que nos últimos anos foram produzidos sobre o letramento literário, privilegia-se ainda a cronologia histórica, as datas de períodos literários bem demarcados e estanques, autores e estilos de época em detrimento da leitura dos textos e da produção do sentido. Essa orientação de ensino aparentemente serve a uma obrigação curricular que privilegia saberes “sobre” a literatura, mas que passam longe da formação de leitores do ponto de vista da experiência mesma de ler os textos de que tanto se fala nas tradicionais categorizações escolares. Assim, mesmo quando, no ensino médio, a literatura estaria mais presente do ponto de vista de uma sistematização de seu ensino, não se tem a garantia da leitura propriamente

dita, mas da transmissão de uma tradição de classificações e memorização de saberes sobre a produção literária. A isso se acresce a perspectiva que ganha presença no contexto escolar advinda dos estudos dos gêneros e suas bem sucedidas sequências didáticas. Os textos literários se presentificam apenas como gêneros dentre outros para serem apreendidos quanto a sua estruturação, uma vez que visam tão somente a uma posterior e apressada produção textual (SILVA, 2017).

Para Todorov, o docente se encontra diante de uma escolha a realizar:

[...] simplificando um pouco a discussão, da seguinte maneira: ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo, e quais são os meios para alcançá-lo? O que é obrigatório e o que é facultativo? (TODOROV, 2009, p. 27)

Se, são difíceis as respostas para as questões de Todorov, ao menos permitem orientar algumas das escolhas necessárias para quem se dedica à formação de leitores nas aulas de língua portuguesa na educação básica. A ênfase não deveria estar, pois, na disciplina ou nos saberes sobre a literatura, mas no objeto mesmo, o livro, ou ainda o texto literário que hoje se presentifica em diferentes suportes.

Há ainda que se refletir sobre os métodos de leitura e de análise. Se ultrapassarmos a dimensão espontaneísta e eminentemente subjetivista, o que pode e deve ser ensinado a fim de que a “ignorância” dos caminhos a serem percorridos não impeçam os jovens leitores em sua caminhada? Conforme Fiorin, “a pedagogia da leitura e da redação fundamenta-se na explicitação dos mecanismos intra e interdiscursivos de constituição do sentido do texto” (FIORIN, 2004, p. 108). Nesse sentido, importa saber, na leitura de *O Guarani*, que as figurativizações dos personagens nele presentes dialoga com a literatura medieval, com os interesses políticos de concretização da independência do país, com obras de outros autores do mesmo período e que perfilam uma “escola” e que servem para fundar uma determinada visão de país e de indígenas, na direção de um “discurso fundador” (ORLANDI, 1993; TEIXEIRA, 2000). É preciso ainda vencer os desafios de um léxico já arcaizado, com estruturas sintáticas pouco usuais em nosso tempo, com

digressões que afastam o leitor mais apressado. É importante ver os meandros da narrativa que criam o suspense, o uso previsto das estratégias para garantir a fidelidade do leitor frente às peripécias de Peri. É necessário estabelecer as abstrações inerentes a toda leitura de texto ou do mundo, indo das camadas mais superficiais da figuratividade aos elementos mais abstratos e que organizam um universo de temas e uma visão de mundo. O dilema então é: que práticas favorecem que o aluno apreenda saberes sobre o texto sem que perca a ternura da descoberta do prazer de ler?

Cosson (2018) ressalta que o uso da literatura como matéria educativa antecede a existência formal da escola. Remetendo a Regina Zilberman, Cosson retoma a informação de que as tragédias visavam à educação do povo grego, reiterando valores que deveriam ser preservados.

Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Foi assim com o latim e o grego antigo, cujo ensino se apoiava nos textos da Era Clássica, para o aprendizado dessas línguas de uso restrito e para o conhecimento produzido nelas. (COSSON, 2016, p.20)

As questões, portanto, se multiplicam. A literatura interessa apenas pela reprodução dos valores socialmente valorizados? Serve aos propósitos da perpetuação dos saberes e valores de uma dada sociedade ou classe social? O que se deve privilegiar nas aulas da literatura: o processo de leitura, considerando seus métodos? A crítica literária? O próprio texto compreendido por diferentes abordagens teóricas? O que cabe, afinal, desenvolver sob a perspectiva do letramento literário?

Sobre a escolarização da literatura, Soares mostra que o problema não é a literatura ser ou não escolarizada, mas ela ser escolarizada de forma errônea:

O que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas, que ao transformar o literário em escolar desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2006, p.22)

Nesse mesmo sentido, Cosson explica que, no ensino fundamental,

[...] predominam as interpretações de textos trazidas pelo livro didático, usualmente, feitas a partir de textos incompletos e as atividades extraclases, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história ou dizer os poemas com suas próprias palavras. (COSSON, 2009, p. 21)

Com relação aos livros, estes parecem obedecer à ordem mercadológica das produções consideradas infanto-juvenis, nem sempre de qualidade atestada. Na passagem para o ensino médio, porém, exige-se uma competência de leitura não suficientemente desenvolvida nos anos do ensino fundamental, marcando uma ruptura entre uma literatura de fácil consumo, muitas delas adaptações de livros estrangeiros, para textos de outros séculos, pressupondo diferentes condições de produção e recepção, acompanhadas de reflexões complexas da história da literatura:

No ensino fundamental, a literatura tem um ensino tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com a ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas, sim, pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. (COSSON, 2009, p. 21)

No ensino médio, a literatura faz parte do tripé que integra o componente curricular da língua portuguesa, juntamente com gramática e redação, geralmente com uma aula por semana. São aulas essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, características de escolas e obras, em uma organização tão impecável quanto incompreensível aos alunos. Raras são as oportunidades de leitura de um texto integral, e, quando isso acontece, segue-se o roteiro do ensino fundamental, com preferência para o resumo e os debates.

Assim, apesar de a escolarização da literatura ser quase sempre inadequada e imprópria, é na escola que a maior parte dos indivíduos tem a primeira aproximação com a literatura. As razões para isso podem ser socioeconômicas ou mesmo culturais, pois, para muitos, o meio familiar não favorece ao hábito da leitura, visto não terem o necessário contato com livros ou outras fontes de leitura (MELO e SILVA, 2018).

Diante disso, a responsabilidade da escola fica mais evidente, pois é constatado que, quanto mais cedo a criança é estimulada a ler, mais chance terá de tornar-se um leitor competente.

Corroborando com esse ponto de vista, Lajolo enfatiza a importância de a literatura estar presente no currículo escolar:

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. (LAJOLO 2001, p. 106)

Dessa forma, a escola deve criar condições favoráveis para que o direito ao acesso à leitura literária seja garantido visto que ela é capaz de conduzir o leitor ao mundo imaginário e conseqüentemente levá-lo a experimentar as mais variadas sensações e anseios mais recônditos.

Candido (2004), em seu ensaio *Direitos Humanos e Literatura*, classifica como literatura todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde aqueles que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Afirma ainda que:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabuloso. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável desse universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito – como anedota, caso, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura corrida de um romance.

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 2004, p. 04)

Sendo a literatura um direito humano universal, a escola é a instituição responsável por garantir esse acesso dos indivíduos e é a ela que, segundo Soares (2001, p.84), “a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão”.

Sendo assim, a formação de leitores deve ser ressaltada como uma dessas habilidades a ser desenvolvida no âmbito escolar por meio do letramento literário, porém as dúvidas são muitas quando é necessário escolher entre literatura clássica e literatura não clássica, entre diferentes gêneros, linguagens, tempos, autores para ampliar o horizonte de leitura na sala de aula.

2.3 Por que a leitura dos textos clássicos em um projeto de formação do leitor?

Na obra *“Por que ler os clássicos?”*, o escritor italiano Ítalo Calvino (2018 p. 11) apresenta várias definições para essa classe de textos no intuito de defender a sua leitura, definindo como tais “aqueles livros que chegaram até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (CALVINO, 2018 p. 11).

Desse modo, é lendo os clássicos, como é o caso de obras do autor José de Alencar, que o aluno passaria a dividir com a comunidade referenciais linguísticos, artísticos e culturais, que propiciam estabelecer ligação com as gerações anteriores, incorporando-se ao patrimônio cultural.

Nesse mesmo sentido, Leyla Perrone Moisés (2016, p. 50) afirma que “As grandes obras produzidas nos séculos XIX e XX constituem uma riquíssima herança da cultura ocidental”. Para Jacques Derrida (*apud* Moisés 2016 p. 52), a herança não é algo que possamos recusar, pois faz parte de nós: “Somos apenas o que herdamos. Nosso ser é herança. A língua que falamos é herança”. Sendo, então, a literatura clássica uma herança, a comunidade estudantil precisa conhecê-la na escola. A mediação dos professores é, assim, estratégia indispensável para que se tome posse desse legado ao qual Calvino (2017, p.10) se refere como “aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado”. Nesse sentido, possibilitar o acesso à literatura de qualidade de forma prazerosa é dever e papel da escola. É nesse horizonte que Cosson (2018, p. 104) diz que “o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade”.

Calvino defende, ainda, que é impossível ler um clássico sem se deixar levar por reflexões a cada frase ou agrupamento de ideias, pois essa leitura demanda que

o leitor vá além do aparente, da compreensão literal das frases. É necessário ler as entrelinhas. O clássico desvenda, diferentemente de outras obras, porque tem algo distinto, original, de imprevisível para o leitor e, por essa razão, de uma forma geral, “são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, 2017, p. 12).

Decerto, um grande texto nunca se exaure na primeira leitura, pois sempre há algo a ser percebido ou algum mistério a ser descoberto na sua releitura, levando o leitor a novas reflexões.

Todavia, Calvino defende que a leitura de um clássico deve ser alternada com a leitura de não-clássicos, uma vez que, assim como outras necessidades da vida, também necessitam ser revezadas. Para ele, os clássicos dialogam com a atualidade. Nesse sentido, formula a hipótese de que

Talvez o ideal fosse captar a atualidade como o rumor do lado de fora da janela, que nos adverte dos engarrafamentos do trânsito e das mudanças do tempo, enquanto acompanhamos o discurso dos clássicos, que soa claro e articulado no interior da casa. (CALVINO, 2007, p. 15)

Do mesmo modo, Cosson considera que:

A diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de ler não transforma o indivíduo em um leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. (COSSON, 2018, p 35)

Na opinião de Cosson, “é papel do professor não ignorar os processos de canonização e escolarização que a literatura enfrenta para se transformar em herança cultural” (COSSON, 2018 p. 104). O autor reforça, ainda, que é necessário que o professor esteja consciente de que um dos objetivos do letramento literário na escola “é formar uma comunidade de leitores” e que os membros dessa comunidade devem ler tanto os livros da tradição clássica quanto os que lhes são contemporâneos, buscando sempre o diálogo inerente a eles e apropriando-se, assim, da sua herança cultural.

[...] a seleção dos textos para serem ensinados e aprendidos como herança cultural não pode prescindir da tradição, uma vez que é essa tradição que diz ao leitor que ele é parte de uma comunidade e é para fazê-lo reconhecer-se como agente dentro dessa comunidade que a literatura existe na escola. Com isso não estamos defendendo, obviamente, que os textos contemporâneos ou não-canônicos devam ser deixados de lado, mas sim que precisam ser trabalhados dentro da perspectiva da formação de um leitor cultural. (COSSON, 2018, p. 104)

Assim, cabe à escola oportunizar e viabilizar ao aluno a leitura dos clássicos, pois, certamente, para a maioria desses, a única ocasião favorável de conhecê-los é no ambiente escolar. Mas estes não serão as únicas presenças na escola, frente à diversidade de linguagens, temáticas, autores e estilos, que respondem aos nossos anseios de leitores.

Nessa direção, o letramento literário é a oportunidade de desenvolver com o aluno a leitura do texto integral que raramente é oportunizada na escola e, quando isso acontece, é negligenciada pelo estudante por considerarem a atividade cansativa, enfadonha e desnecessária.

É necessário que seja sistematizado em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e nos dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário. (COSSON, 2018, p. 46).

Desse modo, o planejamento é necessário para a criação de estratégias que resultem nas práticas literárias para o ensino da literatura. Cabe ao docente, pois, sistematizar o trabalho para aplicá-lo em sala de aula tendo como princípio e fim o letramento literário, efetivando práticas que levem o aluno para além da leitura elementar. A esse respeito, Cosson (2018, p. 30) ressalta que “Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor”. Explica ainda que a razão para isso é “porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2018 p. 30).

2.4 A literatura cor-de-rosa

Em um volume de trabalhos dedicados aos estudos da semiótica discursiva sobre o estético, encontramos as reflexões de Barros (1997) sobre os romances da denominada literatura cor-de-rosa, na qual estariam inseridos os romances vendidos em bancas de jornal das séries Sabrina, Bianca e Júlia.

Como nos demais textos da coletânea (LANDOWSKI, DORRA, OLIVEIRA, 1997), o ponto de partida para as produções é a leitura de *Da imperfeição* (GREIMAS, 2002), lançado em francês em 1987 (*De l'imperfection*) e que gera nos

estudos semióticos uma espécie de revolução no tratamento da dimensão do corpo sensível que move o sujeito na relação com os objetos dotados de um componente estético e estésico.

Conforme discorre Barros em sua leitura de Greimas, o momento de conjunção do sujeito com o objeto estético traduz-se como instante de encontro com a “perfeição”. Esse instante é marcado pela fugacidade, dada a instantaneidade abrupta dessa conjunção e o afastamento que ocorre entre sujeito e objeto logo após o momento de fusão, a gerar como efeito a “nostalgia”. Depois da experiência fulgurante, tudo que o sujeito almeja é estar novamente em estado de bem-aventurança, encontrando-se inesperadamente com um objeto capaz de reinstaurar o mesmo efeito de deslumbramento (GREIMAS, 2002).

Esses objetos têm, conforme Barros (1997, p. 119, 120), a qualidade de serem “poéticos”, produzindo a estesia decorrente i. da “ruptura e mudança de isotopia”, na medida em que o sujeito instaurado numa cotidianidade ordinária e dessemantizada se surpreende com o extraordinário da condição do objeto; ii. da “fratura”, aspectualizada pela descontinuidade que gera o efêmero e pontual; iii. pela instauração da conjunção total que define a fusão do sujeito com objeto, podendo incidir sobre a inversão dos papéis actanciais e a “anulação dos programas narrativos”; iv. pela manifestação passional da estesia.

Remetendo expressamente a Greimas, Barros vai conjecturar a respeito do caráter poético dos textos literários:

Greimas afirma que se a linguagem poética não dá acesso direto ao sagrado, ela é certamente uma linguagem não-profana. Assim, ainda que o texto poético não se identifique com a perfeição, sua não-imperfeição é uma etapa do percurso em direção à perfeição. Ou em outras palavras, uma tentativa de introduzir fraturas na “nossa pobre vida cotidiana”. (BARROS, 1997, p. 124-125)

A questão que se coloca, em seguida, é então pensar se os textos qualificados como do gênero dos romances cor-de-rosa podem ser considerados poéticos, nos termos de Greimas, conferindo aos leitores a experiência da “perfeição” ou, ao menos, em que medida essas produções afetam esteticamente os sujeitos produzindo fraturas na vida cotidiana, ainda que não tão surpreendentes.

Barros passa então a examinar as características comuns a essa categoria literária, de que resultam a identificação de algumas recorrências, como:

- a. Neles se verifica o predomínio do discurso em terceira pessoa, sem alternância de projeções de ator, tempo e espaço: “a única duplicidade de voz aparece quando, no final do texto, acrescenta-se à perspectiva dominante da mulher, o ponto de vista do homem” (BARROS, 1997, p. 127). Barros chama a atenção para o fato da previsibilidade dessa posição do narrador, que, ao longo do romance, coloca-se como narrador onisciente do ponto de vista da protagonista feminina, mas obscurece os sentimentos e impressões do personagem masculino, produzindo efeito de mistério que se prolonga até o final, o que faz com que o enunciatório previsto para essa produção (leitora mulher) se aproxime das incertezas que caracterizam a personagem feminina, experimentando o mesmo não saber, que se resolve apenas nas cenas finais;
- b. a exploração de recursos de iconização que exploram o visual e o tátil, ao que acrescentamos a caracterização idealizada dos sujeitos e dos cenários;
- c. não se empregam recursos de semi-simbolização na manifestação textual, com trabalho mais elementar dos recursos expressivos do verbal.

A partir desses elementos, Barros defende que não se pode negar, contudo, que essas narrativas produzam efeito estético, uma certa estesia, ainda que não possam ser confundidas com aquela que produzem os textos caracterizados como poéticos.

Além disso, Barros se propõe a investigar os simulacros das experiências de apreensão estética traduzidos no corpo da narrativa desses romances, comparando-os com as experiências analisadas por Greimas (2002), o que a leva a concluir sobre algumas aproximações.

Em primeiro lugar, como toda narrativa, há uma ruptura do estado inicial do sujeito, resultando em mudança de isotopia. O encontro inesperado de um personagem com o outro provoca a mudança de estado de um sujeito em conjunção com o cotidiano ordinário para conjunção com o extraordinário. Identificam-se ainda semelhantes organizações e efeitos passionais, que alteram sensivelmente os estados de alma dos personagens e o “desequilíbrio de atividades do Sujeito e do Objeto”, também incidindo sobre efeitos passionais. Além disso, as aproximações e afastamentos que os textos simulam entre os atores concorrem para a “interrupção

do prazer estético” e os “efeitos de nostalgia”. Por fim, os romances se valem dos mesmos elementos de caráter sensorial analisados por Greimas.

Dadas as semelhanças e diferenças apontadas por Barros, o que define sua não categorização como textos poéticos, como os da compreendida como “alta literatura”? Ademais, o que incide sobre a fidelidade de seus leitores (leitoras), partindo do pressuposto de que são capazes de produzir também efeito estético?

Para Barros, um componente essencial se encontra no que os romances cor-de-rosa oferecem a seus leitores e que incide sobre duas das ilusões românticas: “a do amor à primeira vista, inesperado, resultado de uma fratura no dia-a-dia, e a de duração sem fim da perda da perfeição, da fusão” (BARROS, 1997, p. 133).

Em outras palavras, esse gênero de romances promete a inserção em uma continuidade sem fim, a perfeita duração, numa ruptura radical que marca a passagem da saída de um cotidiano sem sentido para um outro cotidiano caracterizado como permanentemente estésico, ideal, perfeito, de conjunção com plena felicidade e o pleno sentir.

Como promessas de uma existência perfeita, sua leitura caracteriza o instante de ruptura do leitor com seu cotidiano e no qual essa experiência só pode ser vivida como ilusão efêmera, a da duração da leitura mesma. Tornam, por isso mesmo, a experiência de viver mais suportável, como pequenas ilhas que acolhem por instantes o naufrago à busca de contato com o ficcional.

Na escola, contudo, há outras experiências de linguagem possíveis e para as quais se demanda maior iniciação. Tentando iniciar os não-iniciados, pensamos, então, em partir de uma aproximação possível dada a presença dos elementos românticos comprometidos tanto na produção indianista de Alencar quanto na de um romance cor-de-rosa.

2.5 Os PCN, PCN+, OCEM, a BNCC e o ensino de literatura

O ensino da literatura no ensino médio está amparado pelos documentos oficiais da educação como Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (BRASIL, 2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2004) e, mais recentemente, a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Neles encontram-se orientações para a prática de leitura literária na escola. Esses documentos são diretrizes fundamentadas em diferentes estudos do campo literário que definem perspectivas para o ensino-aprendizagem. No caso da BNCC, encontra-se a direção de cunho mais normativo, a definir explicitando conteúdos, instalando a literatura num campo específico, o artístico-literário:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2018, p. 138)

Embora haja grande ênfase ao trabalho com gêneros oriundos da mídia e dos contextos da tecnologia via Internet, a BNCC designa um lugar especial ao tratamento da literatura no âmbito escolar. Essa orientação dialoga com as OCEM (BRASIL, 2004), que problematizam a fragilidade do documento anterior, os PCN do Ensino Médio (BRASIL, 1999). Nos PCN, a literatura deixa de ser disciplina específica e passa a ser um dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, sob uma proposta interdisciplinar. Essa orientação ainda se mantém, mas os documentos recentes conferem mais densidade ao trato com o texto literário, remetendo aos estudos da fruição, da estética da recepção e do letramento literário. Em todos eles, compreende-se a centralidade do texto nas aulas de literatura, que devem então priorizar a produção e a partilha do sentido. O professor não é mais o único leitor autorizado, mas um mediador, capaz de promover situações favoráveis à interação sensível e inteligível entre alunos e textos:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 22)

Entendendo dessa forma que é atribuição do professor criar estratégias para assegurar a aprendizagem do aluno. Assim, “[...] as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta”. Para isso, faz-se necessário motivar a prática da leitura crítica e emancipadora por parte do aluno, para tanto,

não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização [...] das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (PCN+, 2002, p. 55). 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)

No fragmento citado, o foco é dado ao letramento literário priorizando o amplo sentido da leitura literária, aquela que segundo Candido (1995, p. 249) “confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções”. Candido acrescenta ainda, que “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 249).

Essa perspectiva se confirma nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, compreendendo que o ensino de literatura tem o objetivo de intervir na formação humana dos estudantes, portanto, “faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura tendo dela a experiência literária” (BRASIL, 2006, p. 55).

Essa orientação se faz necessária na medida em que nem sempre a literatura recebeu o tratamento devido nos documentos oficiais da escola brasileira nos (BRASIL, 2002, p. 144). A literatura muitas vezes foi compreendida como só mais um gênero textual entre os outros, razão suficiente para muita discussão e discordância entre os responsáveis pelo texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais e educadores.

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. (BRASIL, 2002, p. 144)

Devido às discordâncias bem como as insatisfações relacionadas ao tratamento dado à literatura nos PCN, como já mencionado, publicaram-se as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006) para problematizar as falhas e ausências que incidiam no quase apagamento da literatura no texto dos PCN do ensino médio:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. (BRASIL, 2006, p. 49)

No texto da OCEM (BRASIL, 2006) é perceptível a mudança situacional da literatura na escola, considerando que estamos diante de “um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais”. Conforme o documento, “Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua” (BRASIL, 2006, p. 49). A partir disso, o documento reitera o papel que cabe à literatura no ensino médio, numa referência direta a Osakabe:

E nisso reside sua função maior no quadro do ensino médio: pensada (a literatura) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. (OSAKABE *apud* BRASIL, 2006, p. 49).

Considerando a escola lugar de formação de leitores e o papel que assume a literatura na formação do indivíduo, cabe aos docentes atentar para as especificidades do tratamento conferido ao texto literário no contexto escolar, visando estratégias específicas que visam à democratização do acesso a textos que só serão lidos se garantido seu lugar na escola sob uma mediação competente. Cabe, ainda, refletir sobre as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do

Maranhão que se fundamentam no direito à aprendizagem, conforme asseguram as legislações nacionais e estaduais, e primam pela garantia de acesso, permanência e sucesso escolar, que são premissas à organização do trabalho da escola. Portanto, o processo de escolarização deve estar comprometido com o desenvolvimento social, político, econômico e cultural da população maranhense (MARANHÃO, 2019, p.13).

No que diz respeito ao ensino de literatura, o mesmo deve envolver as práticas com textos que possibilitem a fruição de produções literárias e favoreçam experiências estéticas. Assim, a leitura do texto literário deve estar no centro das aulas de literatura, reposicionando os estudos teóricos. Essa formação envolve, vincular os textos lidos ao seu contexto de produção, então, entram, por exemplo, os estudos históricos e deve possibilitar que o/a estudante reflita, no interior das práticas de leitura, sobre o próprio processo de constituição da literatura brasileira. Esse percurso não pode ser feito sem a leitura de autores do cânone ocidental. As práticas de leitura do texto literário devem envolver reflexão em torno das escolhas linguístico-discursivas e estéticas envolvidas na tessitura de um texto. (MARANHÃO, 2019, p.17).

Tomando como base, pois, os fundamentos principais do letramento literário enquanto “prática sistematizada” de trabalho, mediada pelo professor, com a literatura e o texto literário, em especial, nas aulas de língua materna na educação básica, esta dissertação apresenta um projeto de intervenção que teve lugar em escola pública do interior maranhense.

3 APRESENTANDO A PROPOSTA DE PESQUISA-INTERVENÇÃO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

No ProfLetras, as pesquisas desenvolvidas devem ter todas o caráter de intervenção, propondo-se projetos que se constituam como pesquisa-ação. Nesse sentido, compreende-se que, mais do que se tratar de mera transposição didática, o que está em questão é a produção de saberes sobre a prática docente, considerando o campo aplicado como uma área específica de investigação (SILVA e MELO 2018). Além disso, o Programa preconiza uma modificação do modo como se realizam pesquisas na literatura, na medida em que

[...] o ProfLetras colocou em pauta nacional a literatura na educação básica, contribuindo para deslocamentos dos interesses de pesquisa tradicionais. Em vez de privilegiar as análises literárias, o foco deve ser então o tratamento do literário na escola, para isso contribuindo a orientação de que todas as pesquisas realizadas no âmbito do programa tenham caráter interventivo. (SILVA e MELO 2018, p. 88)

Nessa perspectiva, nossa pesquisa é de natureza qualitativa que tem como fundamental o papel do pesquisador, pois é ele quem faz as análises dos dados gerados buscando os conceitos, os princípios, as relações e os significados, produzindo as conclusões. Sob esse prisma, pode-se deduzir por seu caráter subjetivo visto que o critério para os resultados não são numéricos, mas valorativos, ainda que mediados e fundamentados numa abordagem teórica que permite ler os dados. Além disso, envolve investigações que não encontram respostas em outras modalidades de pesquisa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela se ocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, pg. 21, 2013)

Desse modo, a pesquisa qualitativa aponta para a interpretação de um fenômeno por meio da observação, descrição e análise com o objetivo de compreender o(s) significado(s) na perspectiva dos participantes da pesquisa. Assim, essa metodologia não tem como foco enumerar ou quantificar as questões estudadas.

Para Roberto C. e San Biklen (1991, p. 51) a pesquisa qualitativa possui as seguintes características:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se constitui num ciclo de três fases: 1. Exploratória; 2. Trabalho de campo; 3. Análise e tratamento do material (Fig. 1):

Fig. 1 – Ciclo da pesquisa qualitativa



Fonte: MINAYO, 2001.

Os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, preocupando-se as perspectivas dos participantes. Por conseguinte, a abordagem qualitativa encerra o seu trabalho com a análise dos dados e apresentação da sua teoria sem fazer nenhuma intervenção no campo pesquisado. É então nesse ponto que se inicia a perspectiva da pesquisa-intervenção que caracteriza este trabalho.

Segundo Aguiar (2003) e Rocha (1996, 2001), a pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de carácter socioanalítico. Essas mesmas autoras (AGUIAR e ROCHA, 1997, p. 97) explicam que “a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido”.

Desse modo, a pesquisa-intervenção é uma metodologia de pesquisa participativa utilizada para fazer uma intervenção numa realidade social e pode ser usada tanto na educação como em outras áreas do conhecimento e tem como

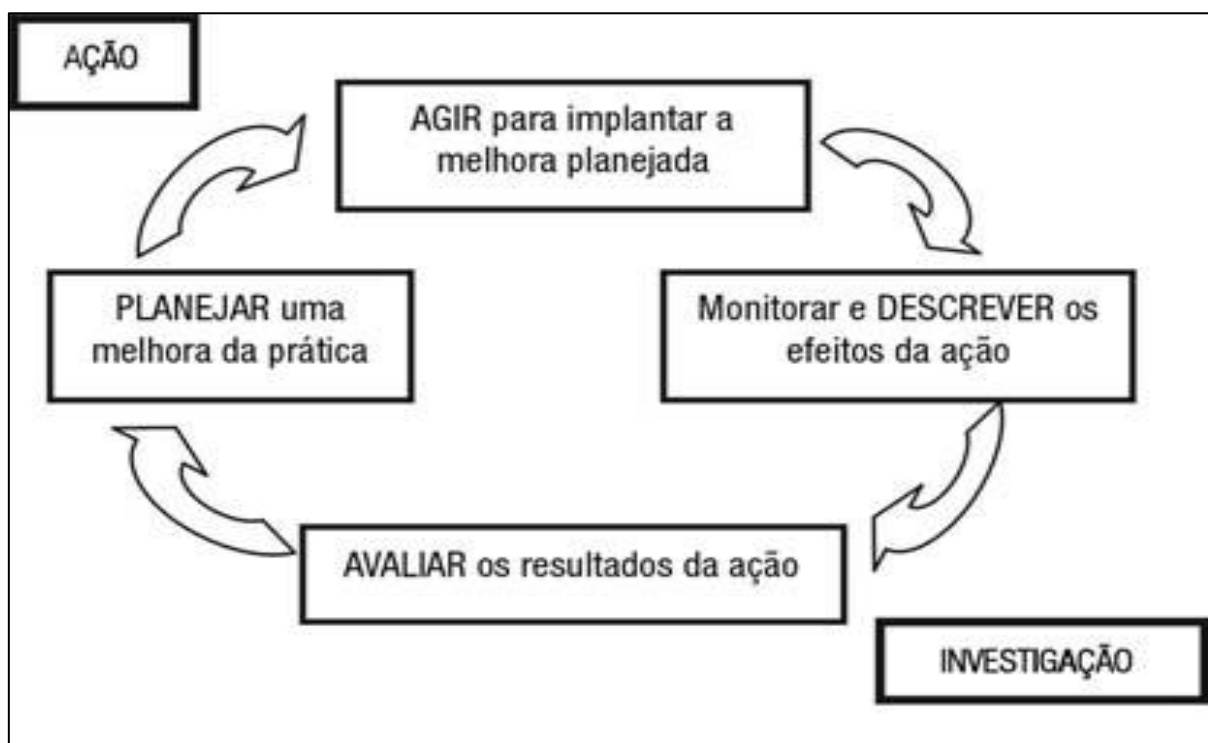
principal característica o envolvimento do sujeito pesquisado que participa desde o planejamento à execução dessa pesquisa gerada a partir de um problema ou necessidade.

Sobre as intervenções em educação, Damiani (2012, p. 2) acrescenta que “em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado”. Ainda segundo Damiani (2012, p. 2), “apresentam potencial para propor novas práticas” configuram-se inovadoras, e se os resultados dessas intervenções produz “conhecimento teórico” faz-se ciência.

Tanto a denominada pesquisa-intervenção quanto a pesquisa-ação têm por objetivo fazer uma intervenção em um contexto social, a partir da constatação de um problema. A distinção emerge mais como uma questão de nomenclatura no sentido que ambas visam à transformação da realidade pesquisada.

Logo, o ciclo da pesquisa-intervenção e da pesquisa-ação é demonstrado pelas mesmas etapas:

Fig. 2 - O ciclo da pesquisa-intervenção e da pesquisa-ação



Fonte: Tripp, (2005).

3.1 O campo da pesquisa

O projeto de intervenção teve como campo de pesquisa a escola em que atuo há três anos, onde não existia qualquer projeto de literatura na perspectiva do letramento literário. A escola faz parte da rede de ensino do Estado do Maranhão e está situada à rua Duque de Caxias, s/n, no bairro Vila Lobão em Imperatriz – Maranhão. A entidade funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno e têm 862 alunos regularmente matriculados.

O nível socioeconômico da comunidade escolar é considerado de baixa renda, visto que é formada por pequenos comerciantes, comerciários, vendedores autônomos, trabalhadores em oficinas mecânicas, domésticas.

O quadro de funcionários da escola é formado por cinco componentes no núcleo gestor, cinquenta e quatro professores, oito funcionários na secretaria, um na cozinha, cinco nos serviços gerais e dois vigilantes.

3.2 Descrição física da escola campo

A escola possui oito salas de aulas com mobiliário em bom estado de conservação e central de ar em todas as salas. Possui oito banheiros no total, um bebedouro elétrico, uma biblioteca. A biblioteca tem um funcionário disponível para cada turno, todavia o servidor do turno vespertino está de licença médica.

A sala para professores é mobiliada com uma mesa grande com cadeiras de madeira, um armário, uma central de ar, um filtro elétrico, um computador com Internet, uma televisão, um banheiro feminino e um masculino.

Não existe uma sala de vídeo, porém a escola possui projetores de mídias e televisão móvel, isto é, sempre que o professor necessita desses instrumentos faz a solicitação e é responsável pela instalação na sala de aula. A escola não possui laboratório de ciências e o laboratório de informática está desativado por falta de manutenção. Também, não possui quadra de esportes, os professores de Educação Física realizam as aulas e treinamentos esportivos em locais cedidos, fora da escola.

A escola possui uma área com uma parte coberta para a realização de algumas festividades e o recreio dos alunos.

Dessa forma, a partir dos resultados obtidos nessas avaliações bimestrais, é realizado um diagnóstico geral das aprendizagens em leitura, interpretação textual e resolução de problemas (na avaliação de Matemática) e demonstrados numa lista classificatória.

Essa turma, repetidas vezes colocou na pauta das conversas em sala de aula que “gostavam de estudar”, “precisavam estudar porque queriam ser alguém na vida”, mas que sentiam muitas dificuldades em interpretar as leituras que faziam. Quando se tratava de literatura, essa dificuldade era ainda pior, pois uns relatavam que a leitura de obras literárias era muito cansativa e de difícil entendimento por isso não tinham motivação para lê-las. Outros expuseram que nunca haviam lido um livro sequer na íntegra.

Além disso, esses alunos demonstraram apreensão ao referir-se às dificuldades nas produções textuais, principalmente a literária. Logo, enxergavam a literatura como necessária para as mais variadas avaliações, mas desconheciam a literatura como arte humanizadora. Todas essas inquietações foram observadas na maioria dos alunos antes de iniciar essa pesquisa.

Assim, para que esses relatos não ficassem sem o devido registro os alunos responderam a um questionário intitulado o “perfil do leitor” para que fosse possível traçar um plano de leitura com a turma. A tabulação dos dados fornecidos pelo questionário confirmou a necessidade de que esses alunos pediam e precisavam de socorro em relação à leitura literária.

3.4 Diagnóstico da leitura da turma

Com a finalidade de fazer um diagnóstico da leitura da turma com a qual será desenvolvido o projeto de intervenção – Letramento literário – foi realizada a aplicação de questionários que de acordo com o que explica Gil (1999) esse pode ser definido como:

a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL 1999, p.128).

Pelas respostas ao questionário percebeu-se que havia alunos que nunca tinham lido um livro do início ao fim e alguns comentaram que as leituras exigidas

são muito difíceis. Dessa forma, antes traçar as estratégias desse projeto pesquisa e já de posse do questionário respondido, foi realizada uma roda de conversa com os alunos, em sala de aula, com a finalidade de colher mais informações daqueles que relataram mais dificuldades de leitura nas respostas ao questionário aplicado. Dentre os comentários feitos por eles durante a conversa destacamos alguns:

__Não me sinto motivada para ler porque quando leio três a quatro linhas, preciso sempre retornar às linhas anteriores, pois não consigo compreender o que acabei de ler. Assim, a leitura para mim é muito cansativa. Aluna J15

__Nunca li um livro todo. Às vezes até começo a ler, mas nunca termino! Aluno L20

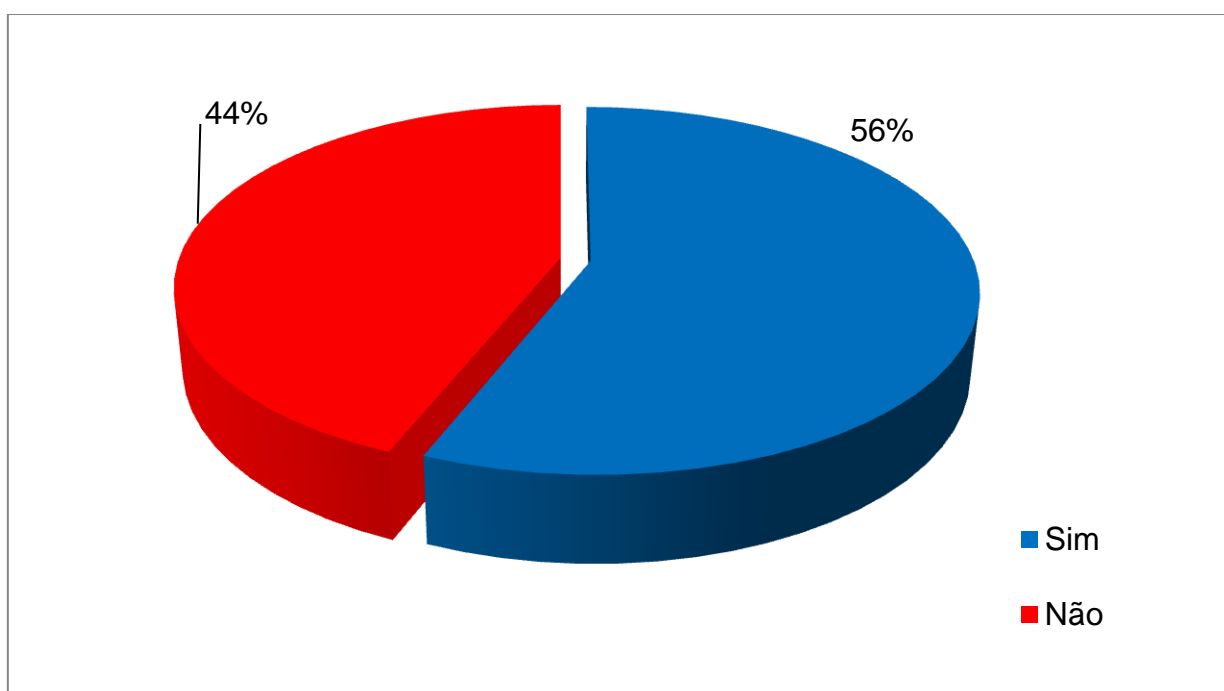
__Geralmente, os livros que nos mandam ler, possuem uma linguagem muito difícil e acho que por isso que a leitura se torna chata. Aluna L18

__Não gosto muito de ler os livros indicados pela escola, mas leio por obrigação. Aluna S32

__Os livros selecionados para leitura, raramente tem disponível na biblioteca da escola, se tivesse talvez fosse mais fácil fazer a leitura aqui na escola. Aluno J17

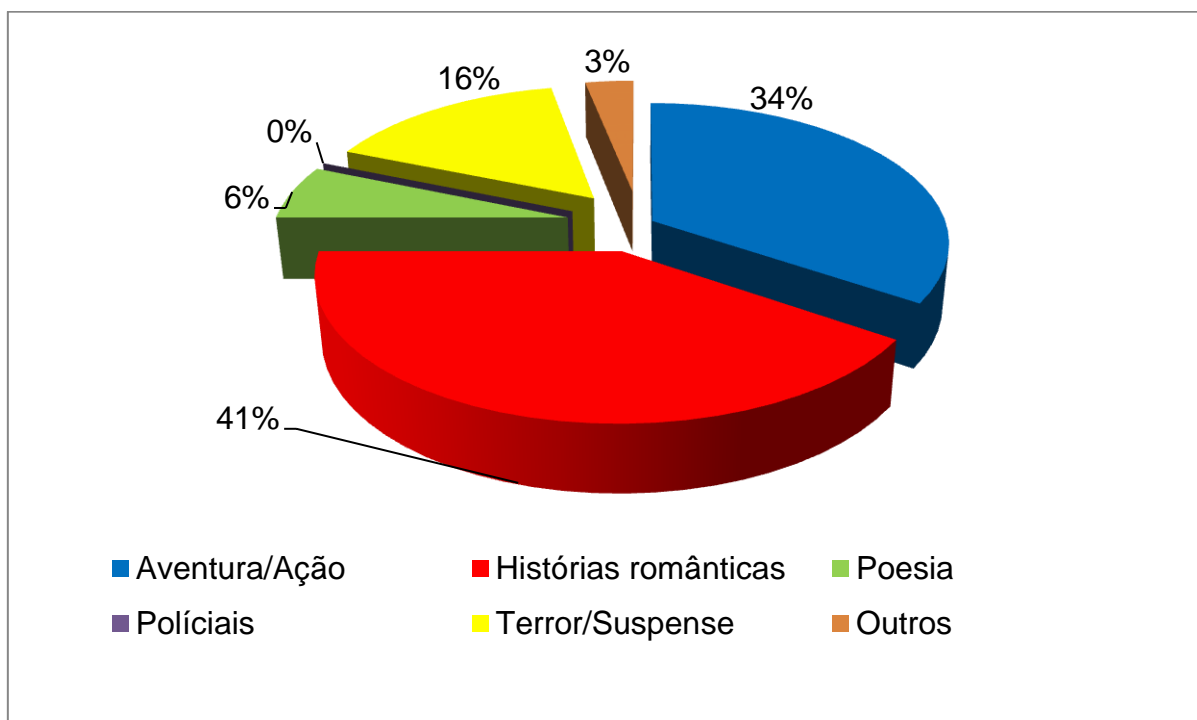
3.4.1 Questionário - perfil do leitor

Gráfico 1: Você gosta de ler?



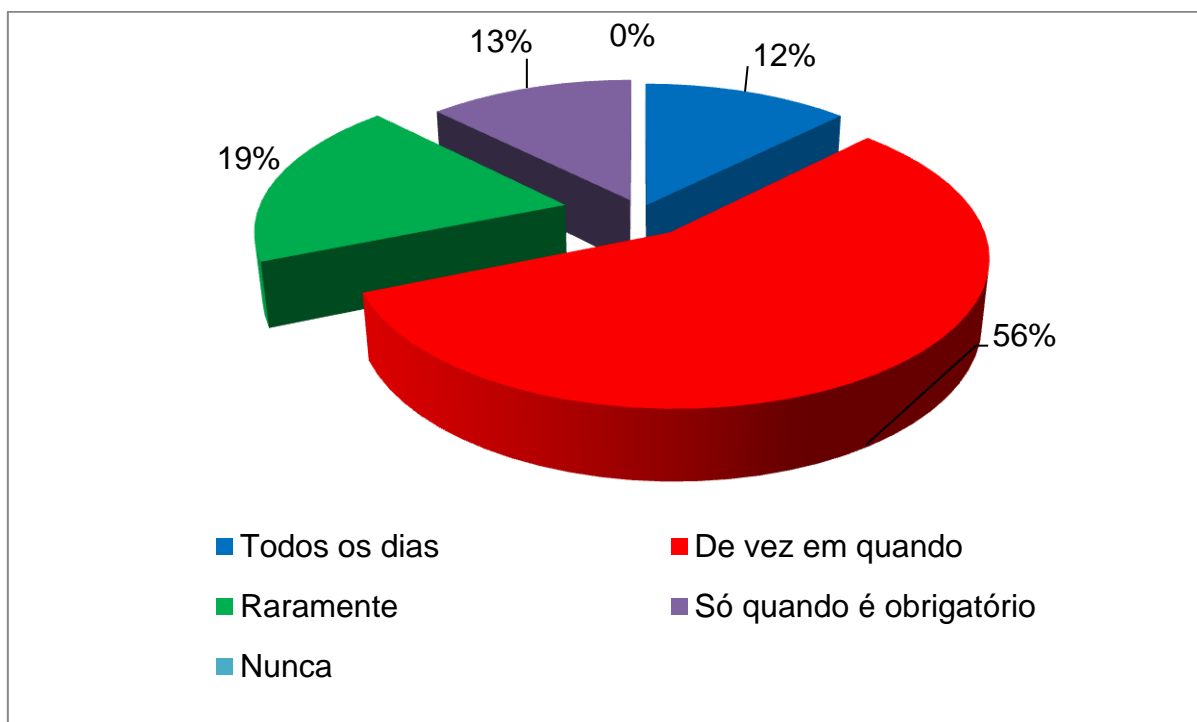
Fonte: autora

Gráfico 2: Qual o seu tipo favorito de livros para leitura? Assinale somente um.



Fonte: autora

Gráfico 3: Com qual frequência você lê?



Fonte: autora

Gráfico 4: Geralmente a leitura de livros para você é:



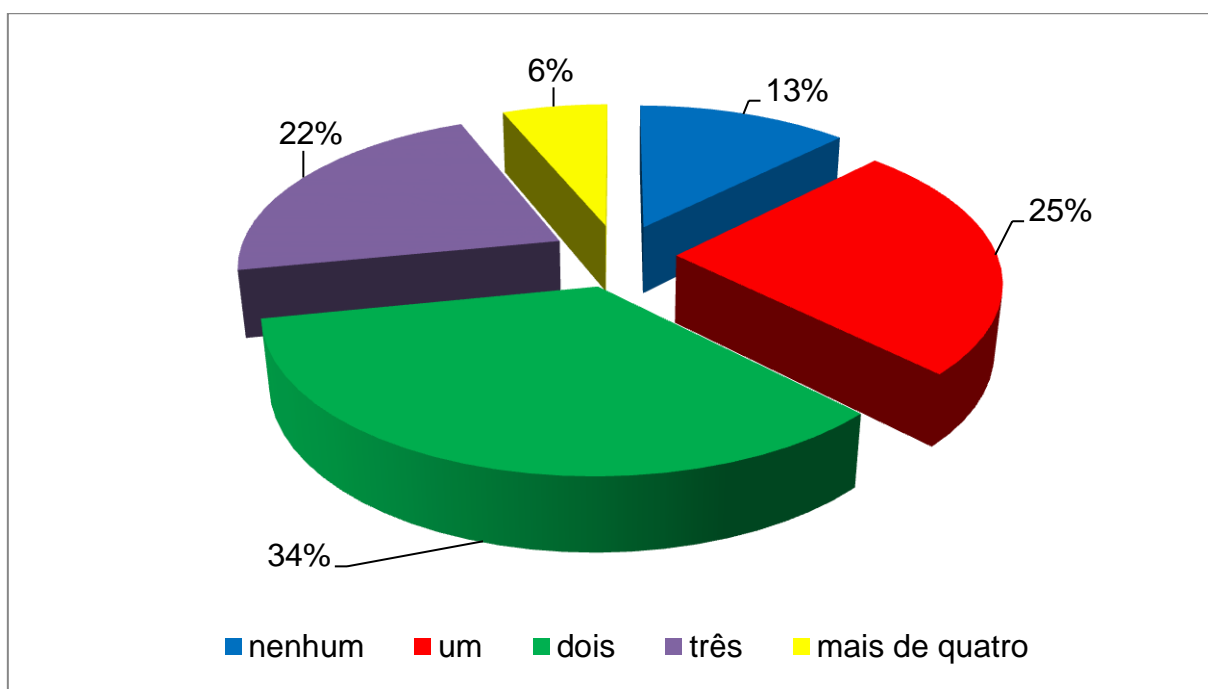
Fonte: autora

Gráfico 5: Você prefere os livros:



Fonte: autora

Gráfico 6: Quantos livros você leu no último ano?



Fonte: autora

Foram aplicados trinta e dois questionários aos alunos na turma escolhida para a realização do projeto de intervenção - Letramento Literário. Dos trinta e dois alunos que responderam à pergunta: “Você gosta de ler”? Dezoito deles responderam que sim enquanto quatorze não. (Gráfico 1), o que indica quase que metade dos alunos da turma declara desgosto pela leitura, ao menos aquela que se faz na escola. Diante desse quadro, qualquer projeto de formação de leitores parece ser bem vindo.

Quando perguntado: Qual o seu tipo favorito de livros para leitura? Aventura/Ação, Histórias românticas, Poesias, Policiais, Terror/Suspense ou Outros, onze deles preferem Aventura/Ação, treze alunos escolheram Histórias românticas, dois escolheram Poesia, cinco Terror/Suspense e somente um aluno prefere outro tipo de leitura, porém não especificou qual. Ninguém assinalou o item, Policiais (Gráfico 2). A preferência por histórias românticas pode ser depreendida da própria idade dos alunos, que iniciam suas primeiras descobertas amorosas e podem encontrar nos textos elementos para vivência de suas emoções e afetos.

À pergunta: Com qual frequência você lê? Quatro alunos afirmaram que leem todos os dias, dezoito deles assinalaram que liam de vez em quando, seis leem

raramente e quatro responderam que somente quando são obrigados (Gráfico 3). Se quase metade da turma declara não gostar de ler, esse dado é ainda mais grave quando vemos os resultados da frequência com que se dedicam à leitura, aqui compreendida pelas respostas como referente aos gêneros literários. A obrigatoriedade assumida por seis dos alunos não parece comprometer os alunos no prazer da descoberta.

À pergunta: Geralmente, a leitura de livros para você é: enfadonha e cansativa, prazerosa? Quatorze estudantes, responderam que a leitura é enfadonha e cansativa, enquanto dezoito afirmaram ser a leitura prazerosa (Gráfico 4). Novamente, os dados vão confirmando o pouco interesse pelo texto literário e apontam para o desafio de um projeto de leitura literária.

Com relação à preferência, a quase totalidade, vinte e seis alunos, respondeu que prefere os livros que escolhem e somente seis preferem aqueles que o professor pede para leitura em sala de aula (Gráfico 5). A rejeição pela leitura escolarizada parece ser o aspecto mais grave a ser enfrentado. Por que há tanta resistência e enfado? O que fazemos em nossas aulas de língua portuguesa que resultam em tamanho desprazer?

Apenas quatro estudantes afirmaram não terem lido livro algum, enquanto 08 alunos afirmaram terem lido um livro, onze leram dois livros, 07 leram três livros e dois leram mais de quatro (Gráfico 6). Quantos livros foram, afinal, demandados pela escola no ano anterior e o que leram por escolha, em função de sua condição de leitores?

Esses dados iniciais deixaram mais claro o que tínhamos de desafio a enfrentar. O que estava implícito no comportamento dos alunos ficava agora explícito nos elementos quantitativos e nas informações geradas.

3. 5 Objetivos

Definimos como objetivo geral para nosso projeto desenvolver o interesse pela leitura de textos canônicos da literatura brasileira, mediante estratégias de leitura do texto literário que priorizem também o gosto.

Como objetivos específicos, temos: i. ler, discutir e comparar o enredo e a linguagem dos romances selecionados para o projeto: *O guarani* e *O homem que veio do Mar*, mobilizando estratégias que envolvessem prazerosamente os alunos

na leitura; ii. Levar os alunos a perceberem a natureza estética das obras; iii. avaliar as estratégias implementadas durante o projeto para novas atividades relacionadas ao objetivo maior de formação de leitores literários.

3.6 O Corpus

O *corpus* desta pesquisa foi constituído por: questionário para identificação do perfil de leitores; diários de campo, no qual registramos as atividades realizadas e nossas impressões sobre os resultados; questionário aplicado ao final do projeto no qual os alunos registraram sua avaliação sobre a sequência desenvolvida; os trabalhos gerados pelos alunos; produção coletiva gerada a partir da leitura dos textos e sua comparação.

3.7 A sequência didática

Segundo Cosson (2018, p. 20), “não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária.” Em seu texto, ele esclarece, que “ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola.” E ainda que, por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura, que por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizados. Por isso, diz ele, “[...] o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário”.

Desse modo, é a partir da necessidade de se trabalhar com o texto literário de maneira que seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade da qual fazem parte que Cosson propõe dedicar-se às sequências básica e expandida em seu livro, *Letramento Literário: teoria e prática*, com o objetivo de promover o letramento literário no ensino de literatura na escola básica no qual, o autor assevera que o “letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2018, p. 23).

Ainda de acordo com Cosson (2018), as sequências de um projeto de leitura devem seguir três etapas: a antecipação, a decifração e a interpretação.

A **Antecipação** traduz-se nas várias operações o que o leitor realiza antes de adentrar no texto de fato. Diante disso, são importantes tanto os objetivos da leitura, que levam o leitor a adotar posturas diferenciadas ante o texto “[...] quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros” (COSSON, 2018, p. 40) e elementos relacionados ao próprio contexto de produção.

A **Decifração** que consiste na familiaridade e domínio das palavras. Para o autor “Um leitor maduro decifra o texto com tal fluidez que muitas vezes ignora palavras escritas de modo errado e não se detém se desconhece o significado preciso de uma palavra, pois a recupera no contexto” (COSSON, 2018, p. 40).

A **Interpretação** corresponde a todas as inferências do leitor através de seu conhecimento de mundo e de leituras preexistentes, das relações que consegue estabelecer, das temáticas que consegue apreender, dos percursos que estabelece em função do que em semiótica se designa como “isotopias de leitura” (BERTRAND, 2003). Considerando que esses elementos podem ser concebidos como singulares em função dos diferentes sujeitos, cada leitura se apresenta como singular, o que pode resultar que um trabalho coletivo de leitura contemple várias perspectivas, várias orientações de sentido. Ao mesmo tempo, é necessário considerar que o texto se apresenta como uma alteridade, devendo-se o leitor imbuir-se de uma “ética de leitura” (LANDOWSKI, 2004), sob pena de um subjetivismo que ignora a própria materialidade do texto.

Conforme Silva (2019), de um lado, apresenta-se o texto, como objeto dotado de propriedades estruturalmente constitutivas que lhe conferem uma intencionalidade e, de outro, o leitor, que estabelece orientações e relações particulares em função de disposições de natureza social/individual as mais diversas. Na mesma direção, afirma antes Landowski,

Mas, na realidade, mais do que “o sentido”, são somente efeitos de sentido, com um caráter fundamentalmente relativo, que apreendemos, ou melhor, que construímos, não diretamente a partir do mundo real enquanto tal, mas em função de certos dispositivos selecionados nele e que focalizam nossa atenção enquanto configurações potencialmente carregadas de significação. Assim, longe de os objetivos [objetos] terem sentido em si mesmos e manifestá-lo, revelando-nos aquilo que são, somos nós que os fazemos significar. (LANDOWSKI, 1996, p. 32)

É nesse momento que entra em cena a mediação do leitor e os elementos de uma pedagogia da leitura que podem orientar o aluno para a apreensão dos mecanismos da linguagem que concorrem para a produção de efeitos de sentido.

Para o desenvolvimento dessas sequências em sala de aula, Cosson (2018) indica como estratégias, três técnicas que o aluno pode fazer uso delas.

A Técnica da oficina cujo princípio se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro. É o que se diz aprender fazendo, construir pela prática o seu conhecimento. É, também, nessa técnica que se encontra a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal (COSSON, 2018, p. 48)

A Técnica do andaime que se refere a dividir com o aluno e, em alguns casos, transportar para ele a construção do conhecimento. Assim, ao professor, cabe exercer a função de um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos. “[...] o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisas e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos” (COSSON, 2018, p. 48)

A Técnica do portfólio o uso do portfólio oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas durante o processo de letramento, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma (COSSON, 2018, p. 48-49)

3.7.1 Sequência básica do letramento literário

A sequência básica do letramento literário na escola, conforme propõe Cosson (2018), é formada por quatro passos: **motivação, introdução, leitura e interpretação**. Para o autor, esta sequência tem perspectivas metodológicas que podem contribuir significativamente para que o aluno, pela prática, possa construir seu conhecimento.

A motivação é o primeiro passo do letramento literário e reside em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido. Pois, segundo Cosson (2018) o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra

depende de uma boa motivação. Dessa forma, o tema do texto a ser trabalhado, a observação da estrutura e da temática são elementos que devem estar incluídos na atividade motivadora cuja duração não deve ultrapassar uma aula.

O segundo passo é a **introdução** que consiste na apresentação do autor e da obra. É nesse momento que o professor chama a atenção para informações básicas sobre o texto a ser lido. É a apresentação da obra e sua importância, justificando a escolha. Dessa forma, o professor pode optar ou não pela antecipação de parte do enredo usando essa estratégia para despertar a curiosidade do leitor e mais, apresentação física da obra e exploração dos elementos paratextuais: orelha, capa, contracapa e prefácio. Pode ainda, realizar levantamento de hipóteses sobre a leitura feita e justificativa da primeira impressão, após o término da leitura da obra. Esse momento tem a duração de uma aula.

A **leitura** constitui o terceiro passo da sequência básica. Nesse primeiro momento, convém que a leitura seja feita prioritariamente extraclasse, o professor e os alunos buscarão acertar em conjunto os prazos de finalização da leitura. O acompanhamento da leitura deve ser sem policiamento, o professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está ou não lendo o livro, mas auxiliá-lo em suas dificuldades. Para isso, existem os **intervalos** que são no máximo três e têm como finalidade a apresentação dos resultados das leituras dos alunos, o compartilhamento das perspectivas, a mediação do professor. A caracterização dos **intervalos** é feita com leitura de textos menores que tenham ligação com o texto maior; leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo, para serem trabalhados estilisticamente em microanálise e ainda, em atividades que objetivem perceber as dificuldades de leitura como vocabulário, estrutura composicional, interação com o texto e ritmo de leitura. A duração dessa fase é determinada pelo tempo necessário para a realização da leitura.

A primeira **interpretação** é o quarto passo e destina-se a construir o sentido do texto, por meio de inferências. Cosson (2018) afirma, que “a interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências para se chegar à construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2018, p. 64). Para que o aluno possa desenvolver a contento essas relações de sentido, é crucial a mediação do professor.

O autor explica que convém que esse momento seja dividido em: **interpretação interior** que acontece com a decifração de palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo até chegar à apreensão global da obra e **interpretação exterior** que é a concretização da interpretação como ato de construção de sentido. O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como o ato de construção de sentido em uma determinada comunidade (COSSON, 2018, p. 65).

Portanto, é nessa fase, ou seja, ao término na leitura do livro, que os alunos compartilham suas interpretações, reflexões e externalização da leitura por meio de registros que podem ser desenho, música, resenha, depoimento, performances, diário anônimo, colagens, maquetes, júri simulado, feira do livro, produção literária. A duração deve ser o tempo suficiente para o término dessa etapa.

3.7.2 Sequência expandida do letramento literário

A sequência expandida tem a pretensão não só responder às inquietações dos professores, mas, também, evidenciar a presença de outras aprendizagens da literatura dentro dos passos instruídos para a sequência básica. Assim, além dos quatro passos da sequência básica composto por: motivação, introdução, leitura e interpretação, a sequência expandida consiste em acrescentar passos de aprofundamento, são eles: primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação e expansão. Para (COSSON, 2018, p. 76), “a sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literária inscritos no horizonte desse letramento na escola”.

A primeira interpretação destina-se a uma apreensão global da obra – leitura do aluno. **A contextualização** compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo e é apresentada pelo autor, sob sete perspectivas:

a) A contextualização **teórica** como descrita por Cosson (2018, p. 86), “procura tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra. [...] verificar como em certas obras determinados conceitos são fundamentais”.

b) A contextualização **histórica**, segundo Cosson (2018, p. 86 - 87), “abre a obra para a época que ela encena ou o período de sua publicação”. [...] visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente;

c) A contextualização **estilística**, para Cosson (2018, p. 87 - 88), “ela está centrada nos estilos de época ou períodos, mas precisa ir além da identificação de traços ou características dos movimentos em recortes textuais”.

d) A contextualização poética, afirma Cosson (2018, p. 87), “responde pela estruturação e composição da obra”. “[...] É a leitura da obra de dentro para fora, do modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal”.

e) A contextualização **crítica**, segundo Cosson (2018, p. 87), “[...] trata da recepção do texto literário”, [...] é a “revisão crítica do que já foi publicado sobre determinadas obras ou escritores”. Em suma, é a análise de outras leituras que tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma.

f) A contextualização **presentificadora**, afirma Cosson (2018, p. 89), ela “busca a correspondência da obra com o presente da leitura, com a atualidade do texto. Trata-se por assim dizer, de uma atualização”.

g) A contextualização temática, conforme Cosson (2018, p. 89), faz “a abordagem temática é a maneira mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor dentro ou fora da sala de aula”. No entanto, para que o processo de letramento literário tenha êxito, a contextualização temática precisa ser desenvolvida de forma a não fugir da obra em relação ao tema.

A **segunda interpretação**, segundo Cosson (2018, p. 92), “objetiva a leitura aprofundada de um de seus aspectos”, podendo “[...] estar centrada sobre um personagem, um tema ou um traço estilístico, correspondendo com questões contemporâneas e históricas, de acordo com a contextualização realizada”.

A **expansão**, consoante Cosson (2018, p. 94), “busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou lhe são contemporâneos ou posteriores”. É, portanto, o movimento de ultrapassagem do limite de um texto, proporcionando a intertextualidade no campo literário. Portanto, pela expansão, o professor pode sugerir a próxima obra a ser lida pela turma.

Vale dizer que, o que faz uma sequência ser diferente da outra é a complexidade do trabalho a ser desenvolvido com os discentes. Diante do exposto, a sequência expandida será a mais adequada para o desenvolvimento desse projeto de intervenção. Para o autor, esta sequência tem perspectivas metodológicas que podem contribuir significativamente para que o aluno, pela prática, possa construir seu conhecimento.

É válido lembrar que a sequência realizada nesse projeto está sob a concepção do *portfólio*, pois essa prática possibilita o registro e o encadeamento das atividades em cada fase do processo, permitindo ao aluno repensar e revisar sua leitura, bem como o registro que já foi feito. Para Cosson (2018), todas as atividades devem ser registradas de alguma forma pelos alunos, em diferentes gêneros, o importante é que efetivamente aconteça o letramento literário, no qual fique claro que houve compreensão do texto lido, permitindo ao aluno ler melhor a si mesmo, aos outros e ao mundo.

Cosson (2018, p. 48) ressalta que “há muitas outras possibilidades de combinações entre as duas sequências e que elas devem ser tomadas como exemplos e não como modelos fixos a serem seguidos, mas sim adequados ao contexto da comunidade de leitores”. O autor apresenta possibilidades palpáveis de estruturação das estratégias para o letramento literário em sala de aula. No entanto, o professor deverá definir o que deve ser usado em sua turma e em sua escola.

Nesta pesquisa, os romances *O Guarani*, de José de Alencar, e *O homem que veio do mar*, de Jan MacLean foram estabelecidos para principiarem o projeto de leitura, com início previsto para o primeiro semestre de 2019, sendo apresentado logo nas primeiras aulas com relação aos objetivos, metodologias, avaliação.

3.8 Planejamento das sequências didáticas e o desenvolvimento da pesquisa de intervenção

PRIMEIRO PASSO: MOTIVAÇÃO

Duração: 02 aulas (de 50 minutos)

Objetivo: Inserir os alunos no universo do livro *O Guarani*, de José de Alencar, problematizando a presença do índio na literatura brasileira e as formas com que foi figurativizado.

A opção escolhida para a ação motivadora foi a de expor um vídeo com algumas cenas do filme homônimo (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9ibZpQ_bxcl), porque, através da observação, percebemos que os alunos sentem-se mais empolgados a assistirem a esse tipo de mídia. Além disso, os alunos teriam facilidade para a etapa da decifração, considerando as semelhanças entre adaptação cinematográfica e o enredo do romance.

Tendo o texto literário – sua produção, sua leitura, sua discussão seu ensino, sua crítica, sua contextualização, sua história – como área nuclear, o ensino da Língua Portuguesa deve desempenhar um papel central na educação das crianças, dos jovens e dos adolescentes, com o adequado aproveitamento das possíveis articulações dos textos literários com textos visuais, com textos musicais, com textos fílmicos (DALVI, 2013, p. 78).

Nesse caso, o texto fílmico articulado com texto literário se adequa ao gosto do aluno e concretiza o objetivo dessa atividade de caráter motivacional para a aproximação das ações pedagógicas, ora apresentadas.

Questionamentos:

- a) Que temas são tratados no filme?
- b) Essas cenas remetem a que momento da história do país?
- c) Como sabemos que se trata de um cenário brasileiro?
- d) Quem são os personagens principais?
- e) Como esses personagens são caracterizados?
- f) Como aparece a natureza no filme? Ela é importante na narrativa ou é apenas pano de fundo?
- g) Quem seria o herói dessa narrativa cinematográfica?
- h) Esse filme é uma adaptação de um clássico da literatura brasileira. Alguém o conhece? Será que houve mudanças na transposição do romance para o filme? Por que são comuns essas mudanças? O que o livro possui que não é possível transpor para a tela de cinema?

SEGUNDO PASSO: INTRODUÇÃO

Duração 02 aulas (de 50 minutos)

Objetivo: apresentar o autor e a obra, bem como informações básicas sobre o texto a ser lido. Para a apresentação da obra, os alunos terão contato com alguns exemplares de variadas edições de *O Guarani* para que possibilite a todos os alunos o contato direto com o livro e possam observar as diferenças no tratamento gráfico e os efeitos que esse trabalho editorial acaba por conferir ao leitor. Os alunos deverão comentar sobre suas impressões sobre capas, contracapas, observar a presença ou não do prefácio e ler informações biográficas e bibliográficas sobre o autor José de Alencar.

Questionamentos:

- a) Você já leu alguma obra do autor José de Alencar? Quais?
- b) Observando os dados biográficos, quando viveu esse escritor? Em que século?
- c) Por que ele se propõe a escrever sobre um índio da etnia guarani?
- d) Os componentes paratextuais, ou seja, o índice, o prólogo, a dedicatória ou a bibliografia favorecem a leitura da obra?
- e) As capas podem influenciar na escolha do livro? De que forma? Qual dessas edições você preferiria ler?
- f) Observando-se a capa, o que você antecipa quanto ao tema da obra?

TERCEIRO PASSO: LEITURA

Duração 06 aulas (de 50 minutos)

Objetivo: ler e discutir o romance de Alencar, definindo de antemão a divisão dos capítulos do livro e o cronograma para as leituras.

Cabe à professora explicar que a leitura de alguns capítulos do livro será feita durante as aulas enquanto a leitura dos demais será realizada extraclasse. A professora ainda necessita esclarecer que haverá os intervalos de leitura para o acompanhamento e interpretação dos capítulos lidos.

Inicialmente, deve-se distribuir os livros para os alunos e juntos definirem os prazos para a leitura da obra.

Em todas as atividades de leitura na sala de aula, a disposição das carteiras dos alunos deve ser circular, para possibilitar um melhor diálogo e interação.

Inicialmente, foram assim organizadas as sessões de leitura:

Parte I - Os Aventureiros – Capítulo I – Cenário – leitura em sala de aula (2 aulas)

Parte I - Os Aventureiros – Capítulos II ao XV – leitura extraclasse (uma semana)

Parte II – Peri – Capítulo – I – A carmelita - leitura em sala de aula (2 aulas)

Parte II – Peri – Capítulos – II ao XIV – leitura extraclasse (uma semana)

Parte III – Os Aimorés – Capítulos - I ao XIV - leitura extraclasse (uma semana)

Parte IV – A Catástrofe - Capítulos – I ao X - leitura extraclasse (uma semana)

Parte IV - A Catástrofe - Capítulo – XI - leitura em sala de aula (2 aulas)

O Guarani se acha dividido em quatro partes, com cinquenta e quatro capítulos assim distribuídos:

- Parte I - Os Aventureiros (15 capítulos: Cenário, Lealdade, A Bandeira, A Caçada, Loura e morena, A Volta, A Prece, Três linha, Amor, Ao Alvorecer, No Banho, A Onça, Revelação, A Índia, Os Três).
- Parte II - Peri (14 capítulos: A Carmelita, Iara, Gênio do Mal, Ceci, Vilania, Nobreza, No Precipício, O Bracelete, Testamento, Despedida, Travessura, Pelo Ar, Trama, A Xácara)
- Parte III - Os Aimorés (14 capítulos: Partida, Preparativos, Verme e Flor, Na Treva, Deus dispõe, Revolta, Os Selvagens, Desânimo, Esperança, Na Brecha, O Frade, Desobediência, Combate, O Prisioneiro)
- Parte IV - A Catástrofe (11 capítulos: Arrependimento, O sacrifício, Sortida, Revelação, O Paiol, Trégua, peleja, Noiva, O Castigo, Cristão, Epílogo).

QUARTO PASSO: PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

Duração 04 aulas (de 50 minutos)

Objetivo: Discutir sobre as impressões advindas da leitura, negociando diferentes perspectivas e pontos de vista tendo como ponto de partida a materialidade do texto.

Atividade:

Caberá aos alunos fazerem comentários nos quais deverão traduzir a impressão geral sobre o livro *O Guarani*, as temáticas abordadas, perspectiva do narrador, personagens, linguagem, cenário etc. e o impacto sobre sua sensibilidade de leitor.

QUINTO PASSO: A CONTEXTUALIZAÇÃO - PRESENTIFICADORA

Duração 04 aulas (50 minutos)

Objetivo: busca a correspondência da obra com o tempo presente, favorecendo que o aluno encontre no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando, dessa forma, a atualidade do texto trabalhado.

Nessa etapa, será introduzido para leitura e discussão um novo texto, *A raiva de ser índio*, do escritor indígena Daniel Munduruku. Inicialmente, será mostrado no projetor um vídeo de entrevista com Daniel Munduruku (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4kLFgqMXe6s>entrevista).

Atividades previstas: leitura do texto de Munduruku, discussões a partir da entrevista por ele concedida visando a identificar os problemas por ele assinalados, produção de dissertação sob o tema “O desafio de se conviver com a diferença”.

SEXTO PASSO: SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

Duração 06 aulas (de 50 minutos)

Objetivo: ampliar as reflexões sobre o romance de Alencar a partir de elementos extratextuais.

Atividades: A professora deverá conversar com a turma com a finalidade de escolher a melhor forma de registro para a segunda interpretação. Será convidado um professor de história para palestrar com os alunos sobre a colonização brasileira, miscigenação, o acultramento do índio, o preconceito, o problema da demarcação das terras.

Num segundo momento, os alunos serão divididos em cinco grupos. Quatro desses grupos ficarão responsáveis por interpretar graficamente parte do livro, traduzindo-o em desenhos, colagens, pinturas etc. O quinto grupo apresentará uma interpretação sobre o índio no romance alencariano e o índio no contexto atual.

Esses trabalhos comporão exposição para demais alunos da escola.

SÉTIMO PASSO: EXPANSÃO

Leitura de *O homem que veio do mar*, Jan MacLean.

Duração (06 aulas)

Objetivos: ler e comparar os dois romances. Embora tenham temáticas distintas, aproximam-se do ponto de vista da perspectiva narrativa.

Questionamentos

- a) Já ouviram falar dos romances de banca de jornal, ou literatura cor-de-rosa, ou ainda literatura sentimentalista?
- b) Conhecem alguém que leu ou ainda lê esse tipo de romance?
- c) Quem gosta desse gênero?
- d) Quais são suas principais temáticas?
- e) Em que romances como esse poderiam se aproximar da literatura romântica de José de Alencar?
- f) Em que sentido esses dois gêneros se distanciam?
- g) Por que parece haver mais facilidade e prazer na leitura desse gênero de romance literário?
- h) Por que geralmente não estão presentes na escola?
- i) Que tipo de texto a escola prioriza e por que seria?

Após essa discussão a professora apresentará para a turma o próximo livro a ser lido, *O homem que veio do mar*, de Jan MacLean. A leitura do romance será realizada extraclasse.

Uma vez negociado o tempo destinado para discutir o texto, será realizada uma leitura comparativa entre os dois romances lidos.

Avaliação

Os alunos registrarão suas impressões sobre o projeto.

4 NARRANDO O PROCESSO, ANALISANDO ETAPAS E RESULTADOS

Para a realização desse projeto de intervenção – Letramento Literário - os alunos leram dois romances: um da literatura clássica brasileira, *O Guarani*, do autor, José de Alencar e o romance exemplar da literatura popular, best seller de banca de jornal, *O homem que veio do mar*, de Jan MacLean.

Durante o processo de investigação buscou-se, observar o envolvimento dos alunos na leitura dos textos levando-se em consideração a maneira como buscavam compreendê-los e relacioná-los com os elementos que os compõem, a relação de intertextualidade que conseguiam estabelecer, os elementos característicos à obra literária e o prazer pela leitura.

4.1 Sobre o romance *O Guarani*

O Guarani foi o primeiro romance indianista de José de Alencar, um clássico da literatura brasileira e uma das mais expressivas obras literárias nacionais.

A história de *O Guarani* se desenvolve no cenário das matas virgens do Brasil da época colonial, no estado do Rio de Janeiro às margens do rio Paquequer, que nasce nesse estado e é o principal rio do município de Teresópolis fazendo parte da bacia do rio Paraíba do Sul como bem descreve Alencar,

De um dos cabeços da Serra dos Órgãos desliza um fio de água que se dirige para o norte, e engrossado com os mananciais que recebe no seu curso de dez léguas, torna-se rio caudal.
É o Paquequer: saltando de cascata em cascata, enroscando-se como uma serpente, vai depois se espreguiçar na várzea e embeber no Paraíba, que rola majestosamente em seu vasto leito.

A obra é a expressão do Romantismo na ficção alencariana e da literatura brasileira. Nesse romance, o escritor consegue adaptar os valores do movimento romântico europeu à realidade brasileira.

O livro foi estruturado em cinquenta e quatro capítulos divididos em quatro partes:

- a) I - Os aventureiros;
- b) II - Peri;
- c) III - Os Aimorés;
- d) IV - A catástrofe.

Os dois primeiros capítulos são excessivamente descritivos, fator que determina a lentidão da leitura e que muitas vezes interfere no ânimo do leitor à espera de ação. Servem, sobretudo, para situar o leitor num cenário preciso e essencialmente valorizado pelos autores românticos, no qual a natureza se mostra uma espécie de adjuvante, figurando também como um gênero de personagem e, mesmo, de protagonista. O mesmo se dá com relação a um passado inaugural que remeteria aos primórdios fundacionais da nação brasileira. A confirmação pode ser feita com a descrição detalhada da casa de D. Antônio de Mariz no I Capítulo intitulado O Cenário,

A casa era edificada com a arquitetura simples e grosseira, que ainda apresentava as nossas primitivas habitações; tinha cinco janelas de frente, baixas, largas, quase quadradas. Do lado direito estava a porta principal do edifício, que dava sobre um pátio cercado por uma estacada, coberta de melões agrestes. Do lado esquerdo estendia-se até à borda da esplanada uma asa do edifício, que abria duas janelas sobre o desfiladeiro da rocha. (ALENCAR, 1996 p. 4).

A primeira publicação de *O Guarani* teve como suporte as páginas do jornal *Diário do Rio de Janeiro*, no período de janeiro a abril de 1857, na forma de “folhetins”, denominação dada às histórias narradas e periodicamente publicadas em jornais. A edição folhetinesca teve tão boa aceitação pelo público leitor que nesse mesmo ano a obra foi publicada no formato de livro com pequenas alterações em relação ao que havia sido publicado nos folhetins. Esse estilo narrativo com a fórmula de continuação da história na próxima publicação exigiu do escritor José de Alencar a elaboração de capítulos com enredos atraentes, que prendessem a atenção dos seus leitores, do que resultam as muitas peripécias nas quais se envolvem os protagonistas e antagonistas.

O projeto literário romântico objetivava a construção de uma identidade nacional brasileira, por isso, o foco na figura do índio como herói nacional. O índio é visto como o “bom selvagem”, seguindo o pensamento de Rousseau, sempre amável, bom, bonito e muito forte, num modelo ideal de sujeito que serve ao imaginário fundacional do país. É a idealização do indígena para elevá-lo à categoria dos heróis de outras nações.

Em outras palavras, o povo português tinha a Idade Medieval, como referência para os seus heróis enquanto o Brasil tinha como único referencial os índios, primeiros povos da terra Brasil.

A diferença é que os indígenas não tinham a mesma atração que os guerreiros medievais em suas cruzadas de aventuras em defesa do seu povo. Desse modo, a saída para a literatura, desse momento histórico, foi restabelecer um passado cheio de glórias, orgulho da nação brasileira, a exemplo do indígena Peri o personagem principal do romance com traços morais e comportamentais merecedores de um guerreiro nos moldes das narrativas que figurativizam cavaleiros da Idade Média europeia.

O índio passa então, a representar um cavaleiro medieval na personificação de Peri, líder da nação tupi-guarani, o herói nacional. Estabelecendo, desse modo, as raízes históricas da nação recém-criada. Batiza-se como cristão, submete-se ao jugo de Dom Antônio de Mariz (o nobre), apaixona-se por Cecília, figurativizada como uma espécie de Nossa Senhora.

Desse modo, Alencar descreve minuciosamente os traços desse índio, herói da nação, acentuando-os, como se observa nesse trecho as características de Peri:

Uma simples túnica de algodão, a que os indígenas chamavam aimará, apertada à cintura por uma faixa de penas escarlates, caía-lhe dos ombros até o meio da perna, e desenhava o talhe delgado e esbelto como um junco selvagem. Sobre a alvura diáfana do algodão, a sua pele cor do cobre, brilhava com reflexos dourados; os cabelos pretos cortados rentes, a tez lisa, os olhos grandes com os cantos exteriores erguidos para a frente: a pupila negra, móbil, cintilante; a boca forte, mas bem modelada e guarnecida de dentes alvos, davam ao rosto pouco oval a beleza inculta da graça, da força e da inteligência. (ALENCAR, 1984, p. 20-21)

A obra traz temas como a colonização, os embates entre natureza e cultura, a domesticação dos índios no processo de aculturação, a religiosidade católica se sobrepondo às de matriz indígena, tendo como pano de fundo o amor que resulta na miscigenação entre indígenas e brancos nas entrelinhas da história de amor vivida pelo índio Peri e a linda e meiga Cecília que assim é descrita:

[...] uma linda moça se embalançava indolentemente numa rede de palha presa aos ramos de uma acácia silvestre, que estremecendo deixava cair algumas de suas flores miúdas e perfumadas.

Os grandes olhos azuis, meio cerrados, às vezes se abriam languidamente como para se embeberem de luz, e abaixavam de novo as pálpebras rosadas.

Os lábios vermelhos e úmidos pareciam uma flor da gardênia dos nossos campos, orvalhada pelo sereno da noite; o hálito doce e ligeiro exalava-se formando um sorriso. Sua tez alva e pura como um froco de algodão, tingia-se nas faces de uns longes cor-de-rosa, que iam, desmaiando, morrer no colo de linhas suaves e delicadas. O seu traje era do gosto o mais mimoso e o mais original que é possível conceber; mistura de luxo e de simplicidade.

Tinha sobre o vestido branco de cassa um ligeiro saiote de riço azul apanhado à cintura por um broche; uma espécie de arminho cor de pérola, feito com a penugem macia de certas aves, orlava o talho e as mangas; fazendo realçar a alvura de seus ombros e o harmonioso contorno de seu braço arqueado sobre o seio.

Os longos cabelos louros, enrolados negligentemente em ricas tranças, descobriam a fronte alva, e caíam em volta do pescoço presos por uma rendinha finíssima de fios de palha cor de ouro, feita com uma arte e perfeição admirável.

A mãozinha afilada brincava com um ramo de acácia que se curvava carregado de flores, e ao qual de vez em quando segurava-se para imprimir à rede uma doce oscilação. (ALENCAR, 1984, p. 20-21)

A história desses personagens surge em um ambiente romanticamente selvagem, sugerindo a natureza brasileira no período da colonização.

O tempo da narrativa é cronológico e o foco narrativo é em terceira pessoa, com narrador onisciente intruso. Logo, é esse narrador aquele que, além de possuir acesso aos pensamentos e sentimentos das personagens, também tece comentário, ao longo da narrativa, sobre suas atitudes, a partir de seu sistema axiológico. O propósito dessa parcialidade e não distanciamento do narrador é levar o leitor a aceitar como verdadeira a tese indianista de exaltação à natureza e a eleição do índio como herói nacional.

Os traços estilísticos presentes na prosa de Alencar são compostos de rica adjetivação, de antíteses, de comparações, de metonímias; de metáforas, de personificações, além das belíssimas descrições que, ao serem utilizadas, dão qualidade e embelezamento ao texto como mostram nestes trechos: a *antítese* “Peri, guerreiro livre, tu és meu escravo” (1984, p. 96); a *comparação*: “... precipita-se de um só arremesso, como o tigre sobre a presa” (1984, p. 15) e ainda em “tu é belo como o sol” (1984, p. 96); a *metonímia*: “Aos pés daquela a quem ama” (1984, p. 159); o *paralelismo*: “Peri ouviu e não respondeu, nem a voz a sua mãe, nem o canto dos guerreiros, nem o amor das mulheres” (1984, p. 96); a *metáfora*: “Tinha a cor do céu nos olhos; a cor do sol nos cabelos; estava vestida de nuvens, com um cinto de estrelas e uma pluma de luz” (1984, p. 96); a *personificação*: “O cajueiro

quando perde sua folha, parece morto. Não tem nem flor nem sombra, chora umas lágrimas doces como o mel de seus frutos” (1984, p. 96).

O livro, quanto ao gênero, classifica-se como romance, visto que é uma obra literária que apresenta narrativa em prosa longa, com fatos criados ou relacionados a personagens, que vivem diferentes conflitos ou ainda situações dramáticas numa sequência de tempo relativamente ampla. Trata-se de um romance histórico, indianista.

4. 2 Desenvolvendo a sequência didática na sala de aula

A. Motivação

Para motivar a leitura do livro *O Guarani*, apresentou-se para os alunos, na sala de aula, utilizando um projetor de mídias, um vídeo com cenas do filme baseado na obra de mesmo título, no qual o ator Márcio Garcia interpreta Peri e a atriz Tatiana Issa personifica Cecília, sob a direção de Norma Bengell, lançado em 1996.

Sem dúvida, a atividade resultou num momento feliz, haja vista o modo como a narrativa fílmica envolve os espectadores numa história romântica, gerando minutos que causaram suspense e ansiedade frente ao destino dos protagonistas. Todos queriam ver a continuidade do filme, queriam sentir mais as emoções que as imagens lhes causaram. Então, ficou acertado que após a leitura do livro o filme *O guarani* seria apresentado na íntegra para a turma.

Para iniciar uma conversa com os alunos, após a apresentação do vídeo, alguns questionamentos foram feitos:

a) Como podemos traduzir o tema do vídeo? Algumas respostas:

___ Índios brasileiros.

___ História de amor entre um indígena e uma moça loira.

b) As imagens mostram cenas que acontecem no nosso cotidiano?

___ Sim. Casamentos entre etnias diferentes; amor verdadeiro; a beleza da natureza.

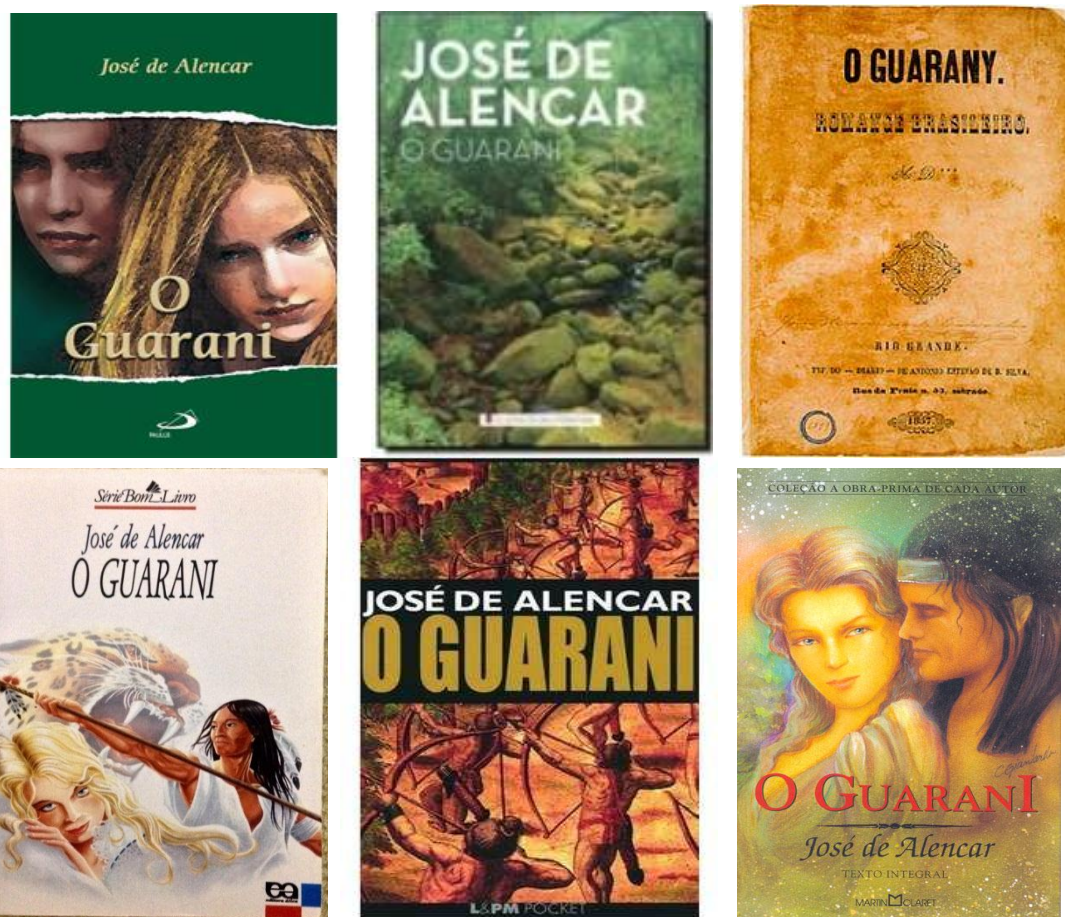
c) Será que a literatura pode envolver esses assuntos? Responderam afirmativamente, mas não souberam justificar. Então, coube aqui a intervenção da professora, discorrendo a respeito da literatura como arte, recriação da realidade e

essa realidade recriada é chamada de ficção. A professora ressaltou que quem produz o texto literário é o escritor e é sempre uma combinação subjetiva, pessoal e revela o modo particular de acordo como cada escritor recria e interpreta a realidade. Desse modo a literatura pode abarcar esses assuntos e outros mais.

B. Apresentando a obra

Com o propósito de apresentar a obra *O Guarani*, uma exposição de várias edições do livro foi colocada à disposição dos alunos para que pudessem manuseá-los. Em seguida fizeram as leituras das capas, contracapas, prefácios.

Fig. 4 Capas de diferentes edições do livro *O Guarani* levadas para a sala de aula



Fonte: autora.

No momento seguinte participaram da leitura de um texto com informações biográficas do autor José de Alencar.

Na sequência, eles foram questionados:

a) Você já leu alguma obra do escritor José de Alencar?

A maioria dos estudantes respondeu não ter lido nenhum livro do referido autor. Apenas uma aluna disse ter lido *O Guarani*, numa versão em quadrinhos.

b) Os componentes paratextuais, ou seja, o índice, o prólogo, a dedicatória e a biografia favorecem a leitura da obra?

Responderam que quando vão comprar algum livro esses são os itens que examinam antes de comprá-lo.

c) As capas podem influenciar na escolha do livro? De que forma?

Grande parte dos alunos disse que, se a capa é bem produzida, torna-se uma forma de motivação para a leitura do texto.

d) Com relação às antecipações geradas, disseram que é pela ilustração da capa que imaginam a história do livro.

Depois de realizada a motivação e finalizada a introdução, foi o momento de entregar os livros aos alunos para a efetivação da leitura, porém na biblioteca da escola só havia cinco exemplares romance. Foram então adquiridos mais vinte e três exemplares pelo valor de 7,90 (sete reais e noventa centavos) cada e mais 10 fotocópias da mesma edição, para atender à quantidade de alunos da turma. A negociação com os alunos foi para que o livro fosse de papel, artefato e não virtual.

C. Leitura: compartilhando e negociando os sentidos

Conforme inicialmente planejado, as leituras compartilhadas em sala de aula e as realizadas em casa seguiram um calendário, a partir da divisão do livro em partes, conforme a relação a seguir:

Parte I - Os Aventureiros – Capítulo I – Cenário – leitura em sala de aula (2 aulas)

Parte I - Os Aventureiros – Capítulos II ao XV – leitura extraclasse (uma semana)

Parte II – Peri – Capítulo – I – A Carmelita - leitura em sala de aula (2 aulas)

Parte II – Peri – Capítulos – II ao XIV – leitura extraclasse (uma semana) Parte III –

Os Aimorés – Capítulos - I ao XIV - leitura extraclasse (uma semana) Parte IV – A

Catástrofe - Capítulos – I ao X - leitura extraclasse (uma semana) Parte IV - A

Catástrofe - Capítulo – XI - leitura em sala de aula (2 aulas)

As leituras realizadas na sala de aula tiveram objetivos específicos: levar os alunos a ter contato direto com o romance, em ambiente de leitura mediado pelo

professor. Na medida em que compartilhávamos o texto, íamos provocando antecipações, discutindo o enredo, abordando dificuldades da linguagem e que poderiam dificultar a compreensão da narrativa. Os outros dois momentos de leitura na sala de aula tiveram a finalidade de observar, através da exploração do texto lido, o andamento da leitura da narrativa, motivando-os a continuar lendo.

Para a realização da leitura desses capítulos em sala de aula foi utilizado o projetor de mídia. Pelos comentários, deixam claro que entendem melhor a leitura oral feita por outra pessoa oralmente, possivelmente pelo respeito pela pontuação ou ainda pelo gosto mesmo da escuta, na linha do que defende Pennac (BAJOS, 2018).

Ressaltamos que o período da leitura não foi fácil e que muitas dificuldades surgiram e tiveram de ser superadas. Alguns alunos não conseguiram realizar as leituras extraclasse no tempo previsto e de acordo com a didática adotada para essa pesquisa sobre o letramento literário, a professora não deve cobrar sistematicamente e nem atrelar nota por atividades feitas, no entanto, os estudantes estão acostumados a isso – tudo que fazem implica em pontos para a formação da nota que conferirá aprovação ou reprovação. Há, portanto, uma cultura escolar que funciona muitas vezes como anti-sujeito nas narrativas escolares.

Outras queixas dos alunos para justificar o fato de não estarem lendo foram:

Eu sempre li textos pequenos e não estou conseguindo ler esse livro porque é muito grande!

Em minha casa não tem um lugar legal para eu ler, então vou ler na cama e acabo dormindo.

Eu não consigo largar o meu celular, pois tem sempre um amigo (a) me chamando para conversar.

Depoimentos como esses registram a pouca familiaridade e pouco prazer advindos da leitura individual, já apontados na pesquisa diagnóstica. Cabia a nós repensar estratégias durante o processo, acreditando que o texto literário compartilhado nos momentos comuns em sala de aula pudesse facilitar a ruptura com esse estado inicial.

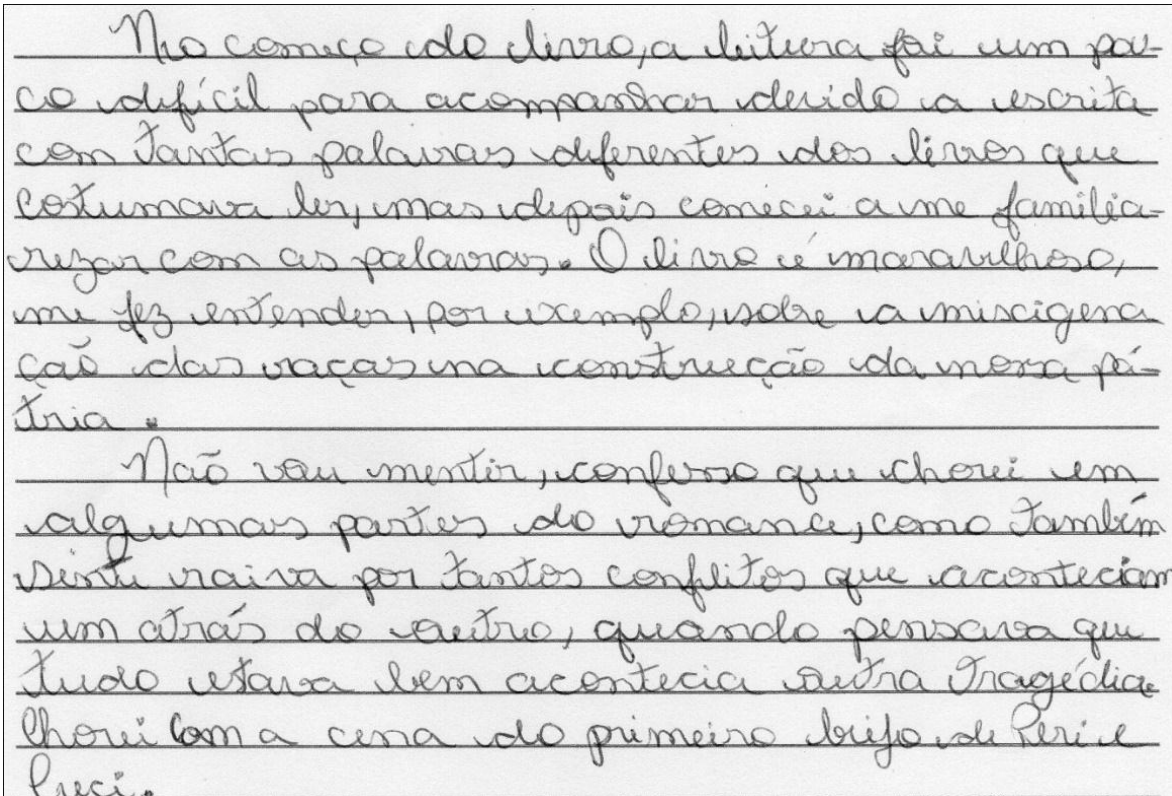
D. 1ª Interpretação: Externalizando o texto lido

Depois da leitura do romance, o momento era o da realização da Primeira Interpretação quando, de acordo com a proposta, os alunos deveriam produzir um “texto comentário” que traduzisse a impressão geral sobre o livro e o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade e seu universo de saberes.

Esse momento, segundo Cosson (2018 p. 84) “deve ser visto, como o momento de resposta à obra, o momento em que o leitor sente necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e aquele mundo feito de papel”. É por essa razão que o estudante precisa ter liberdade para escrever, logicamente que dentro dos parâmetros dados na atividade. Houve a disponibilização de uma aula para que essa atividade fosse realizada, valorizando assim, a leitura efetivada por eles.

Nos textos comentários produzidos pelos alunos, confirmou-se a leitura integral do romance e encontramos registros dos que se sentiram sensibilizados, tocados pela verdade do mundo revelada por meio da leitura, como se pode observar nos textos gerados pelos alunos leitores abaixo:

Fragmento do Relato 1:



No começo do livro, a leitura foi um pouco difícil para acompanhar devido a escrita com tantas palavras diferentes dos livros que costumava ler, mas depois comecei a me familiarizar com as palavras. O livro é maravilhoso, me fez entender, por exemplo, sobre a miscigenação das raças na construção da nossa história.

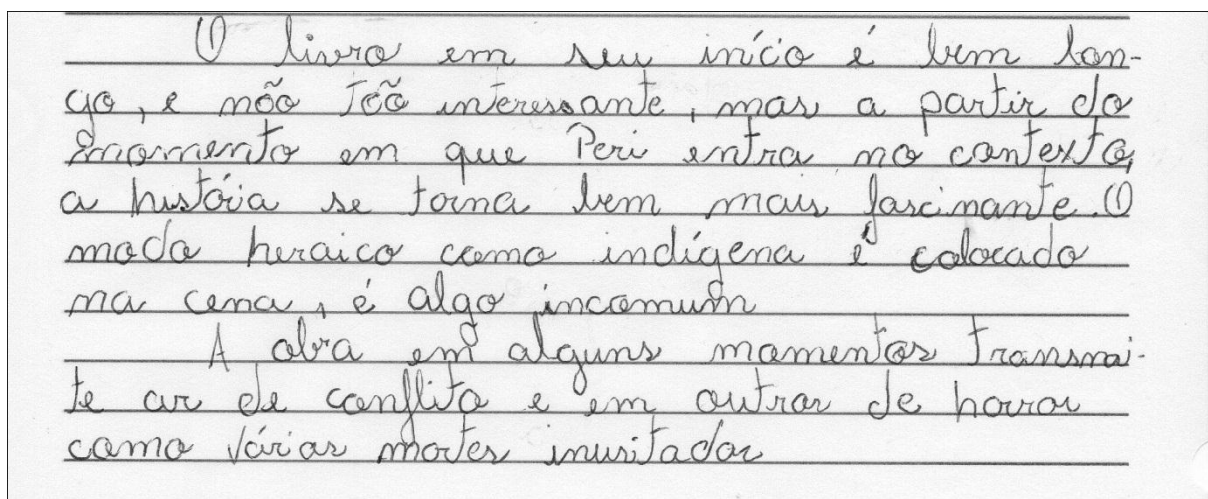
Não vou mentir, confesso que cheguei em algumas partes do romance, como também senti raiva por tantos conflitos que aconteciam um atrás do outro, quando pensava que tudo estava bem acontecia outra tragédia. Cheguei bem a cena do primeiro beijo de Peri e Luci.

Transcrição de fragmento do Relato 1:

No começo do livro, a leitura foi um pouco difícil para acompanhar devido a escrita com tantas palavras diferentes dos livros que costumava ler, mas depois comecei a me familiarizar com as palavras. O livro é maravilhoso, me fez entender, por exemplo, sobre a miscigenação das raças na construção da nossa pátria.

Não vou mentir, confesso que chorei em algumas partes do romance, como também senti raiva por tantos conflitos que aconteciam um atrás do outro e quando eu pensava que tudo estava bem acontecia outra tragédia. Chorei com a cena do primeiro beijo de Peri e Ceci. (Aluna IF11)

Transcrição de fragmento do Relato 2:



O livro em seu início é bem longo, e não tão interessante, mas a partir do momento em que Peri entra no contexto, a história se torna bem mais fascinante. O modo heroico como o indígena é colocado na cena, é algo incomum.

A obra em alguns momentos transmite ar de conflito e em outros de horror como várias mortes inusitadas. (Aluno DM10)

Relato 3:

Os principais fatos que me comoveram foram a eterna fidelidade de Peri e Ceci, a confiança e devoção que ele tinha a ela. Entendi que essa obra retrata uma parte interessante que é a partir da mistura de duas raças, branca e indígena que surge a formação da raça brasileira, no contexto do livro, simbolizado pelo amor de Peri e Ceci.

Transcrição de fragmento do Relato 3:

Os principais fatos que me comoveram foram a eterna fidelidade de Peri a Ceci e a confiança e devoção que ele tinha a ela. Entendi que essa obra retrata uma parte interessante que é a partir da mistura de duas raças, branca e indígena que surge a formação da raça brasileira, no contexto do livro, simbolizado pelo amor de Peri e Ceci. (Aluna RF27)

Relato 4:

O livro O Guarani traz um triângulo amoroso no qual, Ceci tem três amores: o amor de Álvaro, o amor calmo dado por Peri (adoração) e o amor desejado (carnal) vindo da parte de Loredano. Essas personagens nos fazem refletir muito sobre personalidades diferentes que convivem com a gente com relação ao caráter, o amor e a vida de forma geral.

Transcrição de fragmento do Relato 4:

O livro O Guarani traz um triângulo amoroso no qual, Ceci tem três amores: o amor de Álvaro, o amor calmo dado por Peri (adoração) e o amor desejado (carnal) vindo da parte de Loredano. Essas personagens nos fazem refletir muito sobre personalidades diferentes que convivem com a gente com relação ao caráter, o amor e a vida de forma geral.

Nesse livro vemos a tempestade e ao mesmo tempo a calma, a angústia e a paz - então percebo que a nossa vida não é muito diferente! (Aluna MF22)

Como se pode observar na transcrição dos quatro relatos, diferentes perspectivas foram assumidas pelos alunos a partir da leitura, observando os recortes que fazem de temáticas e elementos da narrativa. Cada leitura vai se mostrando singular em função dos diferentes percursos que põem acento em passagens distintas, que foram mais significativas para si. Assim, se o que se destaca na leitura é o horror de tantas mortes, dada a violência que marca as lutas pelo poder nesse momento inaugural do país, para outros há emoção, que pode levar às lágrimas.

No processo do letramento literário a interpretação parte do entrechecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção de sentidos possíveis para o texto, dentro de um diálogo que envolve o texto e leitores. O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentidos em processo de negociação em uma determinada comunidade.

Nos quatro textos comentários os alunos refletem sobre o impacto da obra sobre sua sensibilidade (emoções) de leitor:

Chorei com a cena do primeiro beijo de Peri e Ceci. (Aluna IF11)

mas a partir do momento em que Peri entra no contexto, a história se torna bem mais fascinante. (Aluno DM10)

Os principais fatos que me comoveram foram a eterna fidelidade de Peri a Ceci e a confiança e devoção que ele tinha a ela. (Aluna RF27)

Nesse livro vemos a tempestade e ao mesmo tempo a calma, a angústia e a paz - então percebo que a nossa vida não é muito diferente! (Aluna MF22)

Os quatro textos comentários levantam indagações pertinentes. A experiência estética: “a partir do momento em que Peri entra no contexto, a história se torna bem mais fascinante”; a fruição: “Entendi que essa obra retrata uma parte interessante que é a partir da mistura de duas raças, branca e indígena que surge a formação da raça brasileira, no contexto do livro, simbolizado pelo amor de Peri e Ceci”, que caracterizam o contato com o literário, parecem facilitadas mediante práticas de mediação que possibilitam compreender o texto e, mais, refletir sobre o impacto da

obra sobre sua sensibilidade (emoções) de leitor: “Chorei com a cena do primeiro beijo de Peri e Ceci”.

E. Contextualização

No desenvolvimento do processo do letramento literário pode-se optar por um tipo de contextualização. Sendo assim, para a obra *O Guarani* a escolha foi a **presentificação**, visto que se adequava melhor ao tema indígena central na obra. Para Cosson (2018), é nesse tipo de contextualização que o aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim, a atualidade do texto lido.

Para tanto, foi reproduzido, em sala de aula, o vídeo de uma entrevista com o escritor indígena Daniel Munduruku, cedida à *Revista Nova Escola*. O propósito desse momento foi apresentar para os alunos o indígena Munduruku para contrastar com o personagem principal da obra de Alencar, Peri, que também é indígena e sobretudo para conversar sobre o lugar de fala dos dois escritores fazendo, assim, uma atualização desse texto de *O Guarani*. É nesse momento que o aluno leitor é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, evidenciando dessa forma a atualidade dele e isso pode-se dá pela busca: das semelhanças, das diferenças, identificação dos problemas, dentre outros: “Só é possível ter nossa própria identidade à medida que enxergamos o outro, quando conseguimos perceber e lidar com as diferenças” (MUNDURUKU).

Para esse escritor de etnia indígena, a literatura se faz crucial do ponto de vista da valorização cultural:

[...] quem vem de uma militância, normalmente pensa que esse livro vai diminuir o preconceito a exclusão social e eu tenho em mim no meu pensar, essa função, essa finalidade [...] é fazer com que as pessoas, os meus leitores e as crianças tenham uma visão diferenciada sobre os povos indígenas. (Transcrito da entrevista)

Nesse sentido, a obra lida levou os alunos a refletirem sobre o preconceito instaurado na sociedade brasileira contra indígenas, negros, LGBT, mulheres dentre outros. Porém, depois de assistirem ao vídeo de entrevista com o escritor Daniel Munduruku, perceberam que conheciam muito pouco sobre a cultura indígena,

embora seja forte a presença de diferentes povos no interior do Maranhão e pelas próprias configurações físicas fique evidente uma descendência próxima.

Discutiu-se sobre as dificuldades de acesso e principalmente de permanência nas universidades brasileiras e o desrespeito e a exclusão social vivenciada por estes, cotidianamente, no “território dos homens brancos”.

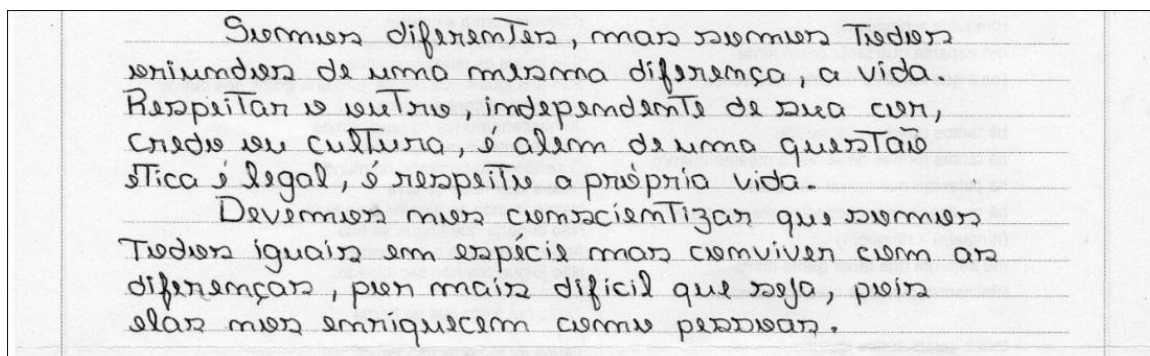
Daniel Munduruku explica que

a literatura indígena não é a literatura do livro, o livro é um instrumento da literatura, mas eu entendo que pensar a dança indígena é literatura, é uma conversa com os ancestrais, o canto indígena é literatura, é poesia pura, o jeito tradicional de ser, os rituais que se faz, os ritos de passagens, as narrativas que são [...] recontadas, que são atualizadas pelos velhos da aldeia é pura literatura porque ela tem essa função de jogar quem escuta, jogar quem participa no coração do mundo. (Transcrição da entrevista)

O escritor considera como literatura aquela que é passada de pais para filhos, que está presente no contar, no narrar para a geração mais nova a cultura do seu povo. Ressalta, então, a importância de saber quem são, assim como, de permanecerem na memória dos mais jovens.

A atividade de escrita dessa etapa foi a proposta de dissertação com o tema *O desafio de se conviver com a diferença* - das quais seguem recortes dos textos produzidos pelos alunos.

Fragmento da dissertação 1

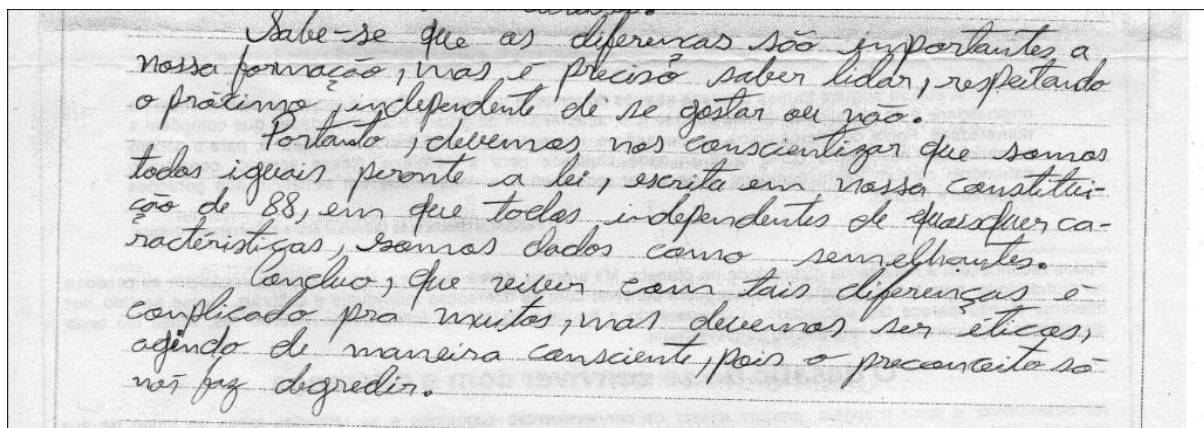


Transcrição do fragmento 1

Somos diferentes, mas somos todos oriundos de uma mesma diferença, a vida. Respeitar o outro, independente de sua cor, credo ou cultura, é além de uma questão ética e legal, é respeito à própria vida.

Devemos nos conscientizar que somos todos iguais em espécie, mas conviver com as diferenças, por mais difícil que seja, pois elas nos enriquecem como pessoas. (Aluno MM 21)

Fragmento da dissertação 2



Transcrição do fragmento 2

Sabe-se que as diferenças são importantes para a nossa formação, mas é preciso saber lidar, respeitando o próximo independente de se gostar ou não.

Portanto, devemos nos conscientizar que somos todos iguais perante a lei, escrito em nossa constituição de 1988, em que todos independente de quaisquer características, somos dados como semelhantes.

Concluo que viver com tais diferenças é complicado para muitos, mas devemos ser éticos, agindo de maneira consciente, pois o preconceito só nos faz regredir. (Aluno DM10)

Fragmento da dissertação 3

Ninguém é igual a ninguém, e é isso que torna o nosso Brasil tão colorido, é bom acordar de manhã e sentir um cheiro de café, e é bom também sentir o cheiro do chimarrão fresquinho no fogo, e nada disso é estranho ou difícil de entender, essas diferenças fazem bem, assim como diz o velho ditado várias cabeças juntas pensam melhor, e é assim que o nosso Brasil vai melhorar, quando todos se unirem em um só propósito, de várias maneiras até a falta de solução desaparecer.

Transcrição do fragmento 3

Ninguém é igual a ninguém e é isso que torna o nosso Brasil tão colorido. É bom acordar de manhã e sentir o cheiro de café e é bom também sentir o cheiro do chimarrão fresquinho e nada disso ser estranho ou difícil de entender, pois essas diferenças nos fazem bem. Lembrando o que diz o velho ditado: várias cabeças juntas pensam melhor. É assim que o nosso país vai melhorar – quando todos se unirem em um só propósito, de várias maneiras, até a falta de solução para o preconceito desaparecer. (Aluna SF32)

Fragmento de dissertação 4

Atualmente há muitas pessoas preconceituosas no meio da nossa sociedade. Podemos ter raças, culturas e religiões diferentes, mas as direitas são iguais. Às vezes desejamos possuir mais do que os outros, e isso não significa que somos melhores.

O mundo precisa de pessoas de "sem coração", pois a falta de amar ao próximo, fica cada vez mais difícil de se encontrar. A cima de tudo devemos ter respeito, e ao menos um pouco de caridade, precisamos de igualdade entre todos, não importa de que maneira. Devemos sentir vergonha da sociedade egoísta em que vivemos, por muitas vezes julgarem pela aparência sem ao menos saber a história, portanto ninguém merece levar uma vida assim.

Transcrição do fragmento 4

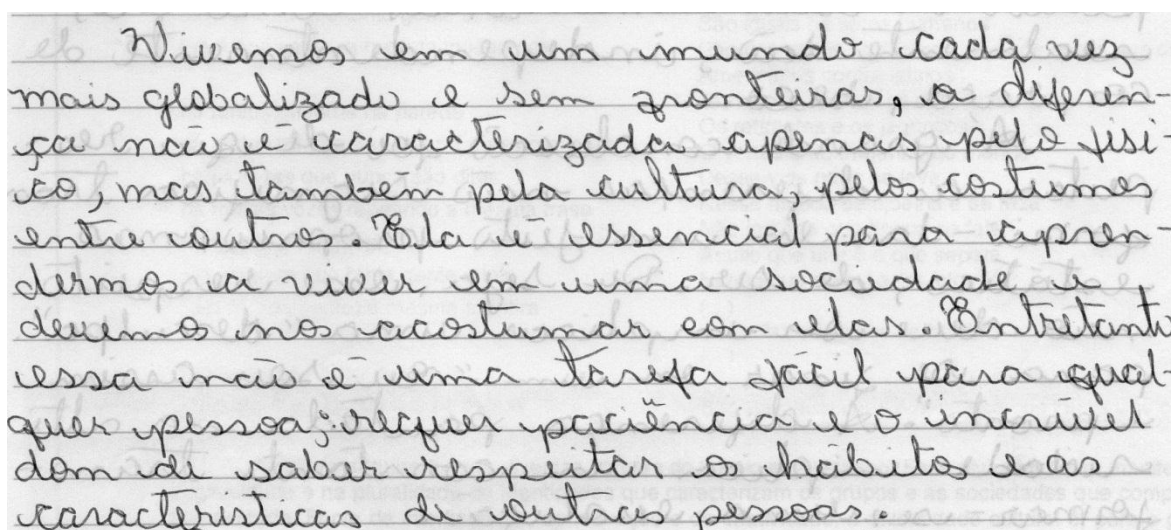
Atualmente, há muitas pessoas preconceituosas no meio da nossa sociedade. No entanto, podemos ter raças, culturas e religiões diferentes,

mas os direitos são iguais para todos. Às vezes desejamos possuir mais do que os outros, mas mesmo se isso fosse uma realidade não seríamos melhores do que os outros.

O mundo precisa de pessoas de bom coração, pois o amor ao próximo está cada vez mais difícil de encontrar. Acima de tudo devemos ter respeito seguido de um pouco de caridade e igualdade entre todos, não importa a maneira. Porém, devemos sentir vergonha da sociedade egoísta em que vivemos, pois muitas vezes julgam o ser humano pela aparência sem pelo menos saber da sua história.

Portanto, respeito! Ninguém escolhe levar uma vida assim, marcada pelo preconceito. (Aluna MF02)

Fragmento da dissertação 5



Vivemos em um mundo cada vez mais globalizado e sem fronteiras, a diferença não é caracterizada apenas pelo físico, mas também pela cultura, pelos costumes entre outros. Ela é essencial para aprendermos a viver em uma sociedade e devemos nos acostumar com elas. Entretanto essa não é uma tarefa fácil para qualquer pessoa; requer paciência e o incrível dom de saber respeitar os hábitos e as características de outras pessoas.

Transcrição da dissertação 5

Vivemos em um mundo cada vez mais globalizado e sem fronteiras, a diferença não é caracterizada apenas pelo físico, mas também pela cultura, pelos costumes, entre outros. Ela é essencial para aprendermos a viver em uma sociedade e devemos nos acostumar com elas. Entretanto, essa não é uma tarefa fácil para qualquer pessoa, requer paciência e o incrível dom de saber respeitar os hábitos e as características de outras pessoas. (Aluna JF15)

Fragmento da dissertação 6

É importante que a convivência com a diferença aconteça de maneira saudável. O valor da vida humana não depende dos nossos traços ou cor. Além de garantir o convívio entre as pessoas, tolerar as diferenças nos coloca no caminho da prosperidade, fortalecendo a esperança de viver num mundo melhor.

Transcrição do Fragmento 6

É importante que a convivência com a diferença aconteça de maneira saudável. O valor da vida humana não depende dos nossos traços ou cor.

Tolerar as diferenças, além de garantir o convívio entre as pessoas, nos coloca no caminho da prosperidade, fortalecendo a esperança de viver num mundo melhor. (Aluna JM17)

A dissertação escolar, gênero eminentemente temático, pressupõe aqui a capacidade de ir de um texto figurativo (o romance) para um em que sobressaiam categorias abstratas. Para isso contribuiu a entrevista de Munduruku, aproximando os alunos de um contexto mais atual onde sobressaem os problemas relativos aos povos indígenas, assim como as especificidades de sua literatura. Nos fragmentados de 1 a 6, podemos identificar o apelo comum ao respeito às diferenças culturais, não compreendidas como problemas, mas como fator de riqueza e de diversidade. Esse momento pareceu-nos rico pela ponte entre dois momentos históricos (o do passado, ainda que lido pela visão idílica da ficção alencariana) e o presente, com os constantes conflitos que demandam forte luta dos povos indígenas pelo direito a existir em suas terras, direito esse cada vez mais ameaçado pela atual política.

F. 2ª Interpretação: aprofundando e compartilhando a leitura

Nessa fase do Letramento Literário, Cosson (2018) reforça que “não pode prescindir de um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura”.

Nessa pesquisa, essa etapa se deu pela exposição de cartazes confeccionados pelos alunos que foram divididos previamente em cinco grupos.

Quatro grupos responsabilizam-se por traduzir em desenhos as partes que integram o livro O Guarani. Assim, I - Os aventureiros; II - Peri; III - Os Aimorés; IV - A catástrofe, que durante a apresentação seriam recontadas oralmente. O quinto grupo apresentaria a contextualização: O índio do livro O Guarani e o índio atual.

A data da apresentação da exposição foi marcada e o público convidado para prestigiar a exposição foi outra turma de segundo ano do ensino médio. Durante a preparação dessa atividade alguns fatos interessantes foram observados como: a troca de informação, a descoberta da habilidade de desenhar de alguns colegas, o compartilhamento de materiais, o entrosamento e proximidade entre os pares, bem como, a satisfação estampada no rosto de cada um deles durante o processo de confecção dos cartazes e ao final a “*catarse*”, o prazer no dever cumprido.

A apresentação da exposição foi um momento de compartilhamento de saberes. Os alunos anfitriões mostraram muita segurança no que falavam, aceitavam e respondiam aos questionamentos levantados pelos visitantes.

Nessa turma, uma aluna tem necessidades especiais, todavia suas limitações não foram empecilhos para que deixasse de participar dessa atividade. A apresentação dessa aluna foi emocionante para todos que ali estavam.

A turma convidada ficou entusiasmada com a exposição e a desenvoltura dos colegas durante a apresentação do trabalho. Saíram motivados da mostra de cartazes, pois seriam eles os próximos a apresentarem-se para esses colegas dos quais foram espectadores em apresentação de trabalho, no mesmo formato e outra obra de José de Alencar - Senhora.

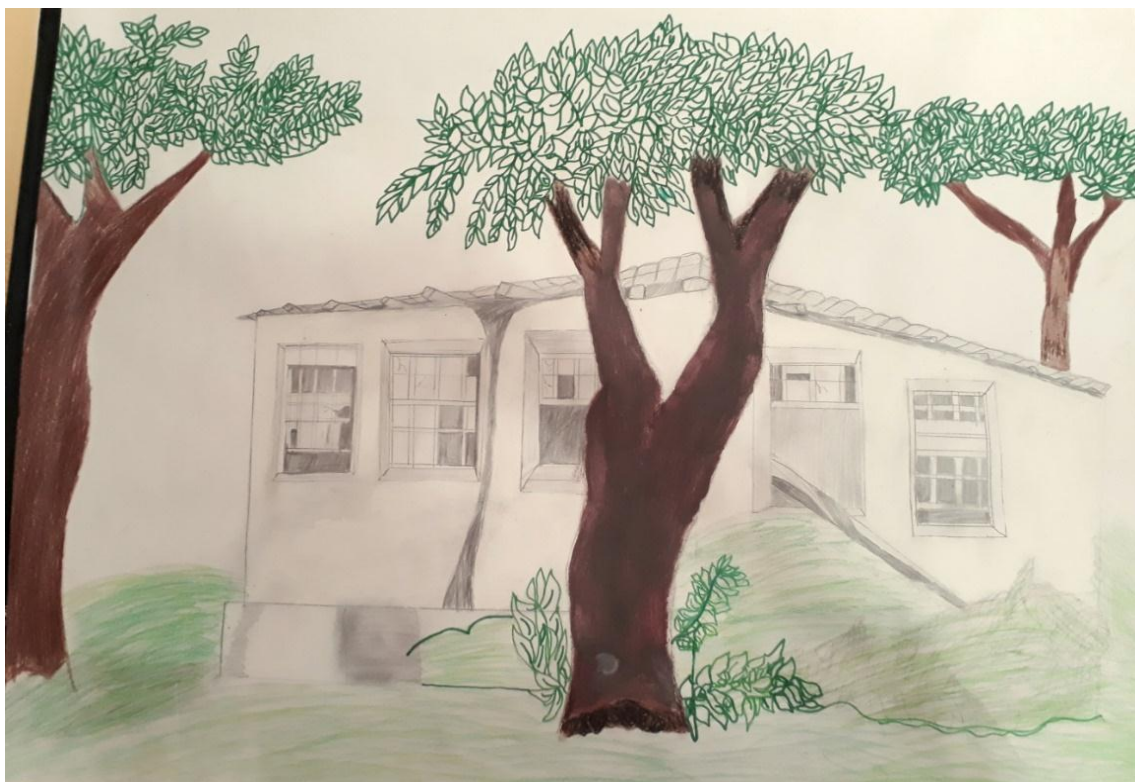
G. Expondo os desenhos confeccionados pelos alunos

Fig. 5: O Guarani – Parte I – Os aventureiros



Fonte: produção dos alunos participantes.

Fig. 6: O Guarani, parte I: Os aventureiros



Fonte: produção dos alunos participantes

Fig. 7: O Guarani, parte II: Peri



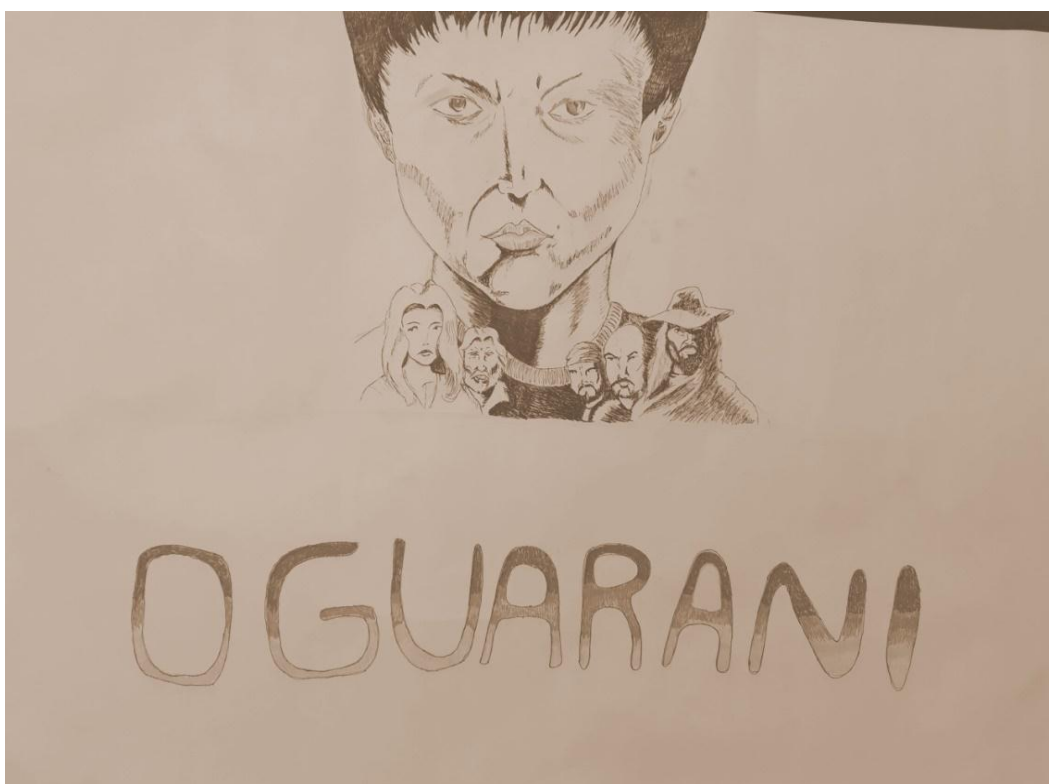
Fonte: produção dos alunos participantes

Fig. 8: O Guarani, parte III: Os aimorés



Fonte: produção de alunos participantes

Fig. 9: O Guarani, parte IV: A catástrofe



Fonte: produção de alunos participantes

À produção, seguiu-se a exposição dos trabalhos, disponíveis para apreciação por outros alunos da escola campo (Fig. 10)

Compreendemos que os desenhos gerados ampliam a compreensão do horizonte de leituras produzidas para o romance. Houve um grande empenho pela qualidade dessa produção, que gerou uma concorrida exposição.

Fig. 10 – A exposição



Fonte: autora

H. EXPANDINDO A LEITURA

Pela expansão, pode-se sugerir o próximo livro a ser lido pela turma. A professora pesquisadora havia combinado com os alunos que, após a leitura do romance *O Guarani*, deixaria que escolhessem o segundo romance para ser lido pela turma. Para essa escolha a professora pesquisadora pediu que o líder da turma escrevesse em uma folha de papel o nome dos livros que os alunos iriam sugerir para a leitura. Os romances sugeridos foram:

- a) A forma da água (Guilherme del Toro e Daniel Kraus)
- b) Um amor para recordar (Nicholas Sparks)
- c) A culpa é das estrelas (John Green)
- d) Extraordinário (J. R. Palacio)
- e) Como eu era antes de você (Jojo Moyes)
- f) O homem que veio do mar (Jan MacLean).

Após finalizar as indicações dos livros, cada aluno ou grupos de alunos deveria(m) dizer por que indicavam essa leitura para a turma. O sexto livro da lista foi apresentado pela professora pesquisadora que foi surpreendida com perguntas como esta:

Você lia esses romances sentimentistas, quando tinha a nossa idade?

Mamãe leu esses romances, lá em casa, ainda hoje, tem esses romances guardados.

Minha tia já me falou das histórias desses romances.

Dias atrás eu estava pesquisando na internet, para realizar um trabalho e vi esses livros num site.

Diante disso queriam saber mais sobre esse gênero de romance. A professora narrou toda a história e o seu envolvimento com a esse tipo de leitura que a transformou em uma leitora curiosa e amante dos livros. Percebeu-se que a curiosidade tomou conta deles. Agora todos queriam conhecer os romances das séries Julia, Sabrina e Bianca.

Os livros indicados para a leitura foram decididos pelo voto: 1º lugar, *O homem que veio do mar* (Jan MacLean); 2º lugar, *A forma da água* (Guilherme del Toro e Daniel Kraus).

Uma vez que o romance a ser lido pertencia a uma série que não foi mais editada, foi em um “sebo” que foi encontrado, bem como, exemplares das outras séries que foram levadas para que os alunos pudessem conhecê-las melhor. Os exemplares adquiridos foram:

- a) ... *Até que a morte os separe* – Julia (autora: Lílian Peake)
- b) *O homem que veio do mar* – Julia (autor: Jan MacLean)
- c) *O dia da vingança* – Sabrina (autora: Yvonne Whital)

d) *Uma Noite de paixão* – Sabrina (autora: (Flora Kidd)

f) *Meu coração não tem dono* – Bianca (autora: Sally Wentworth).

Ficou combinado com a turma fazer fotocópia do livro, visto que só havia um exemplar do livro ou em PDF na internet, mas a maioria preferiu ler cópia impressa em papel.

Uma aluna da turma encarregou-se de mandar fazer as fotocópias. No dia marcado houve a entrega das cópias do romance e para surpresa a leitura foi iniciada imediatamente. No dia seguinte, seria aula de Produção Textual, porém quando entro na sala de aula para minha surpresa, todos os alunos estavam sentados, em silêncio absoluto e lendo o romance selecionado. Foi emocionante vê-los naquela postura.

Fig. 11: reprodução da capa do romance *O homem que veio do mar*.



O depoimento da professora pesquisadora serviu de motivação para a escolha e leitura do segundo romance. Iniciou contando para a turma que deve muito a sua formação leitora aos romances de banca, visto que foi a partir de histórias como as de *Julia*, *Sabrina* e *Bianca*, que desenvolveu o gosto pela leitura.

4.3 Sobre os romances de banca de jornal

Esse gênero de produção literária aparece no Brasil entre as décadas de 40 e 60, fase em que recebiam o nome de Coleção Biblioteca para Moças ou as chamadas coleções: Azul, Rosa e Verde. Desses selos, o mais popular foi a Coleção Verde, que contava com 175 títulos. Essas coleções perderam espaço no mercado a partir do momento em que a sociedade foi evoluindo e as mulheres, conseqüentemente, assumindo papéis mais significativos e menos conformistas em suas comunidades.

Esse gênero teve seu ápice na década de setenta quando a Editora Nova Cultural de São Paulo lançou no mercado as coleções Sabrina, Julia e Bianca. A tiragem desses romances, nesse período chegou a seiscentos mil exemplares por mês para atender à demanda das leitoras. A editora escolheu classificá-las, de acordo com a peculiaridade de cada narrativa, por nomes femininos comuns da época Sabrina, Julia e Bianca para dar vida e nome a suas classes literárias.

O importante, segundo a editora, era encontrar uma forma simples e marcante para classificar essas obras, visto que, somente pelo nome do autor seria difícil estipular um padrão para a narrativa.

Desse modo, ao escolher os nomes Sabrina, Bianca, Julia, a empresa optou por nomes que poderiam padronizar para as narrativas, de forma que as leitoras, ao ver os selos e suas denominações, saberiam exatamente o que esperar de cada uma desses livros.

Vale ressaltar, que quem faz o sucesso desses romances não são seus autores, mas a estrutura narrativa que raramente muda e obedece a certas regras tácitas. Segundo a Nova Cultural, todos os romances da linha têm em comum a característica romântica, porém cada série tem identidade e perfil específicos.

A série Sabrina foi quem inaugurou o ressurgimento do romance de banca com o exemplar que deu origem à série "Passaporte para o amor". Foi a primeira a chegar ao mercado em mil novecentos e setenta e sete, mais de uma década após o encerramento das atividades da Companhia Editora Nacional com as suas coleções: azul, rosa e verde. A primeira série fez tanto sucesso que no ano seguinte, mil novecentos e setenta e oito, a Nova Cultural colocou no mercado a série Julia; e em mil novecentos e setenta e nove, a série Bianca. Características comuns às séries,

Casal de protagonistas sempre bonitos; Autoras desconhecido; Simplicidade e finais felizes; Exclusivo para as mulheres; Cenas de amor exageradas.

Essas séries se tornaram especiais, possivelmente, por serem histórias românticas, com linguagem simples, tramas envolventes, preço acessível, além de serem comercializadas em bancas de jornal o que facilitava o seu acesso ao público.

O homem que veio do mar faz parte da série Julia, número 132, caracterizada por suas aventuras impetuosas e suas heroínas que refletem melhor a mulher moderna, porém sonhadora, tal qual, Kristin personagem central desse romance do qual se transcreve o enredo:

Aquela pequena ilha no litoral oeste do Canadá era o paraíso de Kristin. Lá ela vivia, em companhia do pai apenas, inocente e feliz. Até que um dia, no meio de uma tempestade, um estranho naufragou na costa da ilha. Um homem ferido e sem memória, cujo olhar calou fundo no coração de Kristin.

Ele sabia que se chamava Nathan, mais nada. Com ele Kristin aprendeu o companheirismo, a sensualidade e o amor. Deslumbrada, confiou nele, entregou-se a ele. Então alguém chegou com notícias. Notícias terríveis! Mas era tarde demais. Kristin já estava irremediavelmente apaixonada.
(Texto da contracapa)

De acordo com a proposta, os alunos deveriam realizar uma atividade na qual deveriam produzir um “texto comentário” que traduzisse a impressão geral sobre o livro *O homem que veio do mar* e o impacto que teve sobre sua sensibilidade de leitor. Reproduzimos a seguir alguns dos comentários.

Reprodução do comentário 1

A leitura começou um pouco calma, mas relatava os mínimos detalhes que me levaram a compreensão de onde cada personagem estava.

A história da personagem Nathã me comoveu muito - quando ele se encontrava debilitado em seu barco, após acidente - imaginei que não fosse sobreviver.

Eu não gostava muito de ler livros românticos, mas esse foi incrível!

Essa leitura despertou em mim a compaixão.

Comentário 1:

A leitura começou um pouco calma, mas relatava os mínimos detalhes que me levavam à compreensão de onde cada personagem estava.

A história do personagem Nathã me comoveu muito - quando ele se encontrava debilitado em seu barco, após acidente - imaginei que não fosse sobreviver.

Eu não gostava muito de ler livros românticos, mas esse foi incrível!

Essa leitura despertou em mim a compaixão. (Aluna AF04)

Reprodução do comentário 2

A leitura é de fácil compreensão, palavras convencionadas, com menos uso de "pretérito" mais "presente", numa linguagem mais moderna. A história é muito boa, um casal típico de hoje que vivem momentos de crises, intrigas, desespero e fidelidade, ou seja, numa realidade bem concretizada no nosso cotidiano.

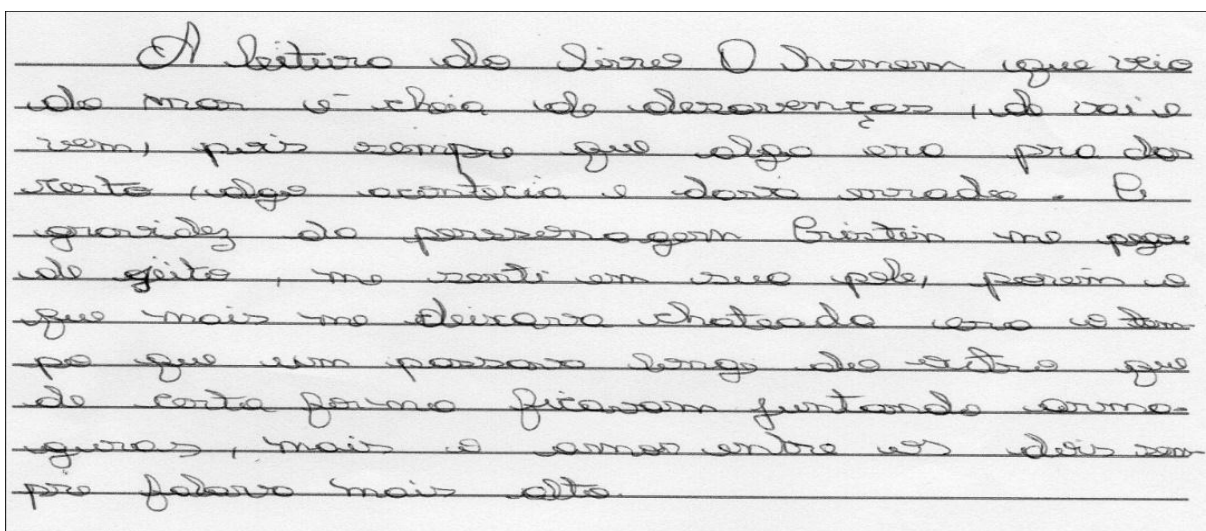
A leitura me fez sentir mais de personagens secundários, como também dos protagonistas, me fez sentir nos diálogos carregados de ironias - quando discutiam. Uma história que marcou a minha vida e creio que marcou as dos demais que leram. Marcou a geração "Z" da sala.

Transcrição do comentário 2

A leitura é de fácil compreensão, palavras conhecidas, com menos uso do “pretérito mais-que-perfeito”, numa linguagem mais moderna. A história é muito boa, um casal típico de hoje que vivem momentos de ciúmes, intrigas, desespero e falsidade, ou seja, uma realidade bem concretizada no nosso cotidiano.

A leitura me fez sentir raiva de personagens secundários, como também dos protagonistas, me fez sorrir nos diálogos carregados de ironias – quando discutiam. Uma história que marcou a minha vida e creio que marcou as dos demais que leram. Marcou a geração “Z” da sala. (Aluna AF11)

Reprodução do Comentário 3



Transcrição do comentário 3:

A leitura do livro O homem que veio do mar é cheia de desavenças, de vai e vem, pois sempre que algo era para dar certo, algo acontecia e dava errado. A gravidez da personagem Cristin me pegou de jeito, me senti em sua pele, porém o que mais me deixava chateada era o tempo que um passava longe do outro e que de certa forma ficavam juntando amarguras, mas o amor entre os dois sempre falava mais alto. (Aluna AF14)

Reprodução do comentário 4

Kristin, uma jovem corajosa e guerreira que aprendeu a viver praticamente sozinha, apenas na companhia do pai e que por obra do destino encontrou um homem que mudou o rumo da sua vida. Apesar das muitas discussões tiveram momentos felizes também. Casaram-se e viveram muitos e muitos anos juntos.

Como nos livros existe em nossa vida isso: encontramos pessoas que também por acaso se tornam nossos melhores amigos(as).

A leitura desse livro me levou a pensar que o amor não se encontra somente em livros de romances, filmes, entre outros, mas o amor pode estar em uma pequena ajuda ao próximo e no ter respeito com as pessoas. Para mim, essas são manifestações de verdadeiro amor.

Transcrição do comentário 4

Kristin, uma jovem corajosa e guerreira que aprendeu a viver praticamente sozinha, apenas na companhia do pai e que por obra do destino encontrou um homem que mudou o rumo da sua vida. Apesar das muitas discussões tiveram momentos felizes também. Casaram-se e viveram muitos e muitos anos juntos.

Como nos livros existe em nossa vida isso: encontramos pessoas que também por acaso se tornam nossos melhores amigos (as).

A leitura desse livro me levou a pensar que o amor não se encontra somente em livros de romances, filmes, entre outros, mas o amor pode estar em uma pequena ajuda ao próximo e no ter respeito para com as pessoas. Para mim, essas são manifestações do verdadeiro amor. (Aluno AM13)

Reprodução do comentário 5

O livro se apresenta com momentos e representações mais da atualidade, como o salvamento de Nathã, as brigas, intrigas no decorrer da história. Essa forma é rápida, de fácil compreensão o que facilita a leitura.

As cenas que imaginamos são bem interessantes e às vezes se tornam tão emocionantes que desejamos mais algumas páginas.

Transcrição do comentário 5

O livro se apresenta com momentos e representações mais da atualidade, como o salvamento de Nathã, as brigas, intrigas no decorrer da história. Essa forma é rápida, de fácil compreensão, o que facilita a leitura.

As cenas que imaginamos são bem interessantes e às vezes se tornam tão emocionantes que desejamos mais, como no final da história, que poderia se estender por mais algumas páginas. (Aluno AM10)

Reprodução do comentário 6

Costuma dizer que o problema de não gostar de ler não são só os jovens de hoje em dia e sim as livros que não apresentam para ler. Sim, gostar de ler as livros que nos trazem a realidade que agente conhece e vive. O livro "O homem que veio do mar", sem dúvidas faz o melhor que já li, pois ele nos envolve em desafios cheios de conflitos que nos deixam duvidosos quanto à verdade, mas principal ficando junto ao não sempre tem "fim" e ninguém sabe para sempre ou é feliz para sempre. É a vida!

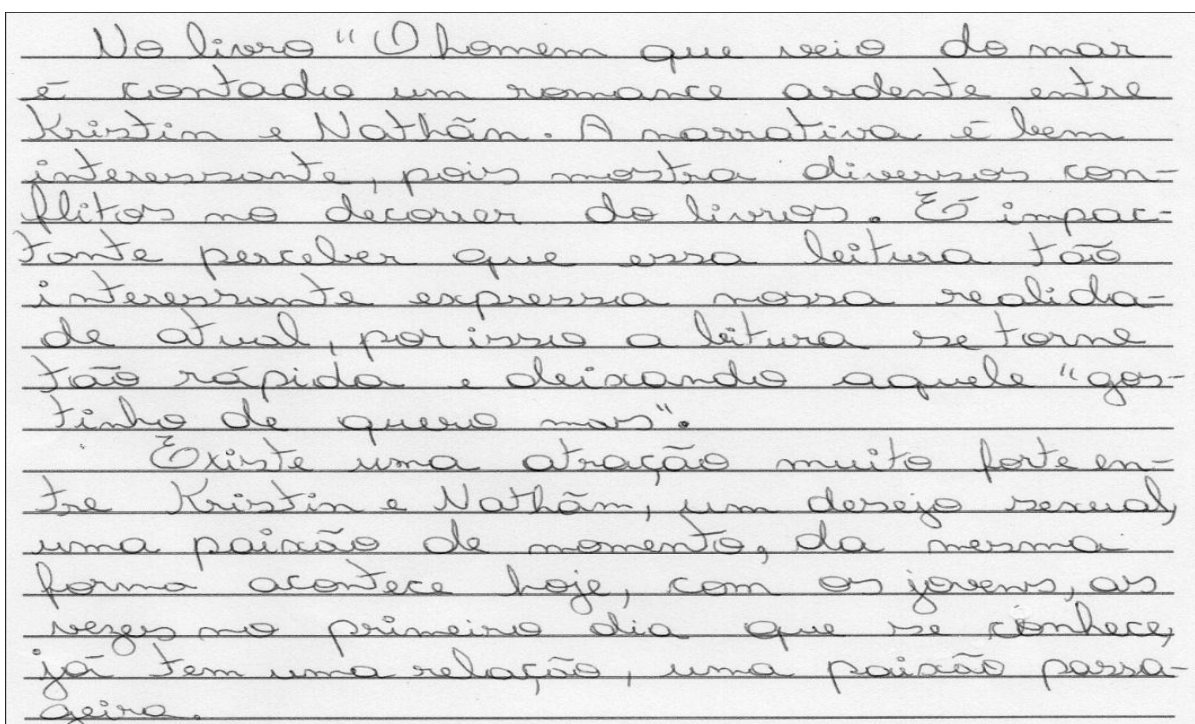
Portanto, só ler com essa realidade que precisamos, pois essas nos lembram que o amor sempre vence e que esse ainda é o melhor caminho a seguir.

Transcrição do comentário 6

Costumo dizer que o problema de não gostarmos de ler não somos nós jovens de hoje em dia e sim os livros que nos apresentam para ler. Sim, gostamos de ler os livros que trazem a realidade que a gente conhece e vive. O livro "O homem que veio do mar", sem dúvidas foi o melhor que já li, pois ele nos envolve em desafios cheios de conflitos que nos deixam duvidosos quanto à verdade, mas o principal ficando junto ou não sempre tem "fim" e ninguém sofre para sempre ou é feliz para sempre. É a vida!

Portanto, são livros com essa realidade que precisamos, pois esses nos lembram que o amor sempre vence e que esse ainda é o melhor caminho a seguir! (Aluna AF32)

Reprodução do comentário 7

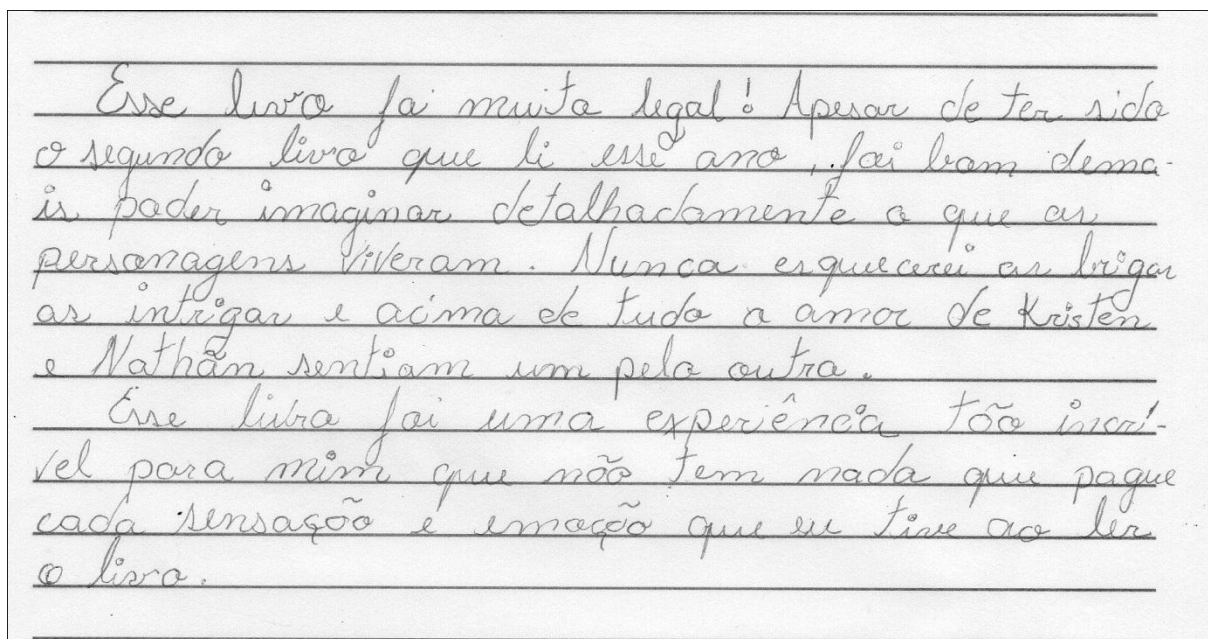


Transcrição do comentário 7

No livro "O homem que veio do mar" é contado um romance ardente entre Kristin e Nathã. A narrativa é bem interessante, pois mostra diversos conflitos no decorrer do livro. É impactante perceber que essa leitura tão interessante expressa nossa realidade atual, talvez por isso a leitura se torne tão rápida e deixe aquele "gostinho de quero mais".

Existe uma atração muito forte entre Kristin e Nathã, um desejo sexual, uma paixão de momento, da mesma forma que acontece hoje com os jovens. Às vezes no primeiro dia que se conhecem já tem uma relação, uma paixão passageira. (Aluna AF23)

Reprodução do comentário 8



Esse livro foi muito legal! Apesar de ter sido o segundo livro que eu li esse ano, foi bom demais poder imaginar detalhadamente o que os personagens viveram. Nunca esquecerei as brigas, as intrigas e acima de tudo o amor que Kristin e Nathãn sentiam um pelo outro. Esse livro foi uma experiência tão incrível para mim que não tem nada que pague cada sensação e emoção que eu tive ao ler o livro. (Aluna AF27)

Pelos comentários, pode-se evidenciar o maior entusiasmo com esse gênero da literatura, que ganha adjetivações mais intensas do que nos comentários precedentes, relativos ao romance alencariano. Não há muitas digressões, as frases são mais simples, as caracterizações não primam por grande densidade, o contexto parece mais atual e próximo do leitor, ainda que os cenários surpreendentes e as situações vividas possam ser quase inverossímeis. O apelo de ordem amorosa e sensual também atua fortemente para a atenção de jovens leitores.

4.3 Diálogo entre romances

Ao finalizar as leituras dos romances *O Guarani* e *O homem que veio do mar*, os alunos foram divididos em cinco grupos para realizarem a atividade solicitada que consistia em examinar os dois romances e comparar a ordem dos acontecimentos na escrita desses livros: ordem (situação inicial), desordem (clímax), ordem novamente (desfecho).

O objetivo dessa atividade foi dar início à comparação entre os dois romances lidos levando-os a perceber que há entre eles uma relação muito próxima quanto ao esquema estrutural.

Ao concluírem a atividade os alunos perceberam que ambos romances possuíam a mesma configuração narrativa - a estrutura em três atos. Pois essa é uma das formas de organização de um romance. Essa estruturação consiste em dividir a narrativa em início, meio e fim, com pontos de tensão bem distribuídos entre si.

Os dois romances românticos, narram uma história de amor entre pares desiguais em se tratando de classes sociais. Em *O Guarani*, Peri – indígena da nação tupi-guarani e Cecília - moça branca, filha de um nobre. Em *O Homem que veio do mar* Nathã Raines – um jovem herdeiro milionário e Cristin – moça simples, órfã de mãe que vivia com o pai, Dugald Mackenzie que era o encarregado do farol marítimo da ilha em que viviam.

O Guarani, José de Alencar e o romance sentimental e *O homem que veio do mar*, são romances que surgiram a partir de publicações em estilo folhetinesco.

A obra de José de Alencar tem sua primeira publicação em folhetim, como já foi explicado anteriormente, capítulos escritos e publicados em parte do jornal reservada para essa finalidade, ressaltando que o leitor ficava a espera da próxima edição do jornal para, então ler a continuação e assim acalmar sua ansiedade. O romance sentimental da série Júlia número 139 – *O homem que veio do mar* é também de origem folhetinesca, mas da segunda fase – são os romances-folhetins publicados em séries. A diferença é que os leitores já podiam ter em mãos a história completa naquele número – a espera do leitor, agora, era pelo próximo número da série.

Atualmente, grande parte dos romances de cunho sentimental, no formato “séries” é vendida em bancas de jornal. Assim, em todo o país esses livros são encontrados, a preços baixos, além de existir ainda, um grande comércio paralelo de exemplares usados, trocas entre leitores e até leilões na Internet facilitando, dessa forma, o acesso dos leitores que apreciam esse tipo de literatura.

Para os alunos na linguagem esses romances se diferenciam. Muitos afirmaram ter demorado demasiadamente na leitura de *O Guarani* devido à dificuldade em lidar com o grande número de vocábulos para eles desconhecidos.

Porém no curso das conversas e discussões ficou entendido que obras literárias como *O Guarani* a linguagem escrita está fortemente ligada ao momento em que ela foi criada, no caso o ano 1857.

Os dois romances são narrados em terceira pessoa, isto é, quem conta a história não participa dela. Assim como nos contos de fadas.

Tanto em *O Guarani* quanto em *O homem que veio do mar*, as protagonistas têm um final feliz junto aos seus respectivos amados e, enfim, a paz volta a reinar.

A presença da natureza é percebida nos dois textos e serve de pano de fundo para as ações da trama.

Em *O Guarani*, (1984, p. 3) a descrição da exuberante natureza pode ser vista em:

A vegetação nessas paragens ostentava outrora todo o seu luxo e vigor; florestas virgens se estendiam ao longo das margens do rio, que corria no meio das arcarias de verdura e dos capitéis formados pelos leques das palmeiras.

Tudo era grande e pomposo no cenário que a natureza, sublime artista, tinha decorado para os dramas majestosos dos elementos, em que o homem e apenas um simples comparsa.

Em *O homem que veio do mar*, o narrador faz belas descrições da natureza como esta da Ilha de Sitka (p. 7):

Uma trilha ondulava por entre os troncos, até o outro lado da ilha, que era a parte de que Kristin mais gostava. Pois era onde se estendiam vastos campos salpicados de flores silvestres. Havia uma velha casa de fazenda abandonada e, em vez das escarpas, via-se a grande curva de areia branca da praia, com suas ondas suaves. Nos dias claros, da praia dava para se ver as montanhas com seus picos nevados na ilha de Vancouver e a colina arborizada da costa ocidental, cortada pelo fiorde, em cujas margens ficava a vila de pesca, Sitka.

O livro *O Guarani* está incluso entre as obras clássicas da literatura brasileira enquanto o romance *O homem que veio do mar* faz parte literatura de “massa”, portanto não clássica.

As relações amorosas entre os casais dos romances lidos são contrariadas pela sociedade e são as diferenças sociais que inviabilizam a união de Peri e Cecília. Ele de etnia indígena e não era cristão. O indígena precisou converter-se ao cristianismo para ter a aceitação da família de Cecília. No segundo romance, o que impede, a princípio, a união de Nathã e Cristin é a diferente classe social que cada

um deles pertence. Ele é de família rica e tradicional enquanto ela é de família simples e humilde.

Eles possuem elementos dos contos de fada porque causam emoção, divertem, criam suspense e mexem com os sentimentos mais profundos do leitor ou ouvinte. Neles o bem e o mal aparecem claramente em confronto tornando possível a percepção da luta contra as dificuldades enfrentadas no cotidiano. Os contos de fadas possuem uma estrutura fixa - um problema que desestabiliza o ambiente tranquilo, a busca de soluções e o desfecho - a volta da tranquilidade e os casais finalmente são “felizes para sempre”, mostrando dessa forma, um mundo cheio de sonhos e fantasias. Em O Guarani a Linguagem amorosa é cortês; em O homem que veio do mar a linguagem amorosa é sensual.

Das discussões resultantes no trabalho comparativo, foi gerada a seguinte síntese.

ROMANCE	ORDEM (SITUAÇÃO INICIAL)
<p>O Guarani Autor: José de Alencar</p>	<p>A história do Livro “O Guarani” inicia-se com o narrador descrevendo minuciosamente o cenário no qual se passam as ações do enredo como no exemplo: “A vegetação nessas paragens ostentava outrora todo o seu luxo e vigor; florestas virgens se estendiam ao longo das margens do rio, que corria no meio das arcarias de verdura e dos capitéis formados pelos leques das palmeiras”.</p> <p>Próximo ao rio Paquequer morava a nobre família de D. Antônio de Mariz, um fidalgo Português que era leal ao seu país. Ele era casado com D. Lauriana tinha dois filhos: Dom Diogo de Mariz e Cecília. Morava também nesta casa Isabel, filha de D. Antônio com uma índia, D. Álvaro, um nobre cavaleiro, Aires Gomes, e os ajudantes de D. Antônio.</p> <p>Isabel era a companheira de Cecília, as duas sempre estavam juntas, certa vez ela contou-lhe sobre seu amor por Álvaro, a partir daí Cecília deixou o caminho livre para sua “irmã”. Todavia, apesar de Álvaro sentir uma atração por Isabel ele acaba fazendo um juramento a D. Antônio que ele se casaria com Cecília.</p>

ROMANCE	DESORDEM (CLÍMAX)
O Guarani Autor: José de Alencar	<p>A desordem tem início quando as personagens entram em choque; acontece quase a exclusão deles.</p> <p>Dom Diogo, filho de Dom Antônio atirou em um pássaro e quem recebeu a carga de chumbo da espingarda foi uma índia que já cai morta o que deixa a tribo enfurecida e com sede de vingança. Assim, dois índios aimorés vigiam Ceci enquanto a moça se banhava e se preparam para matá-la quando são mortos pelas flechadas precisas de Peri. Porém, Uma índia aimoré que viu toda a cena relata tudo para sua tribo e isso acaba desencadeando uma guerra entre a família de D. Antônio e os índios aimorés.</p>

ROMANCE	ORDEM NOVAMENTE (DESFECHO)
O Guarani Autor: José de Alencar	<p>A harmonia dos personagens remanescentes tal como no princípio da narração.</p> <p>Peri se converte ao cristianismo a pedido de D. Antônio e logo após, determina a Peri que fuja com Ceci. Ele sai rumo às margens do Paquequer com Cecília em seus braços. Vendo que o índio cumpre a tarefa, o proprietário explode a casa, matando os inimigos que o atacam.</p> <p>Cecília acorda ao amanhecer e Peri lhe conta tudo o que acontecera. Ao ouvir ela se inquieta, deveria morrer junto a seu pai e sua mãe. Porém, após uma reflexão, vê que estava ao lado de Peri que lhe salvara a vida pela terceira vez. Lembrou-se de todos os pedidos que fez ao indígena e que este os cumpriu com muito carinho. Salvou-lhe de uma pedra, de uma flecha dos índios Aimorés e da explosão da casa da sua família.</p> <p>Queria ficar com Peri. Então, Ceci sorveu os olhos nos olhos de seu amigo, e langorosa curvou o rosto e este lhe acariciou a face.</p> <p>No semblante da virgem formou-se um ninho de castos rubores e sorrisos brilhantes: os lábios abriram como as asas purpúreas de um beijo soltando o voo.</p> <p>A palmeira arrastada pela torrente impetuosa fugia... E sumiu-se no horizonte.</p>

ROMANCE	ORDEM (SITUAÇÃO INICIAL)
<p>O homem que veio do mar Autor: Jan MacLean</p>	<p>Cristin, uma jovem de 20 anos que vive com seu pai, zelador de um farol, em uma ilha. O pai viaja e ela fica sozinha na ilha. Era Cristin que cuidava da casa, dos animais e dos equipamentos de trabalho do seu pai. Enquanto esse estava fora, recebeu a visita inoportuna de Del Clarcke, pescador da ilha que se dizia apaixonado por ela. “Ele veio depressa, pensou Cristin apertando os lábios, certa de que aquela visita, na ausência de seu pai não era mera coincidência. Alguém deveria ter contado a ele que Dulgad Mackenzie tinha saído para a visita que fazia duas vezes ao ano a Port Aberni. Del não teria vindo se soubesse que o velho estava ali, Dulgad podia ter quase sessenta anos, mas seu corpo sólido ainda era muito ágil e seus olhos suficientemente ferozes para manterem afastados os pretendentes. Só que no caso de Del Clarcke, Cristin achava até bom que o velho fosse tão bravo”. Pois, Cristin não confiava nele.</p>

ROMANCE	DESORDEM (CLÍMAX)
<p>O homem que veio do mar Autor: Jan MacLean</p>	<p>A desordem tem início quando Cristin salvou Nathan de um naufrágio, um homem desconhecido que após acordar não lembrava quem ele era. Cristin o levou para casa, cuidou dos seus ferimentos e apaixonou-se perdidamente por ele, um homem sem identidade. Porém, quando Del Clarcke, apaixonado por Cristin descobre o que está acontecendo não poupa esforços para acabar com as expectativas de ambos.</p>

ROMANCE	ORDEM NOVAMENTE (DESFECHO)

<p>O homem que veio do mar Autor: Jan MacLean</p>	<p>Depois de vários conflitos causados pela falta de confiança Cristin e Nathãn prometem um ao outro que não importava onde ou como estivessem eles permaneceriam juntos e amando a vida que agora seria a três, pois o amor de Nathãn e Cristin havia se multiplicado e eles estavam à espera de um filho.</p>
---	---

Das muitas conversas compartilhadas em sala de aula sobre leitura, um tema recorrente era o amor e as mutações sofridas entre o passado e os dias atuais. E foi assim que, depois dessas discussões surgiu a ideia de orientá-los a escrever sobre o amor de ontem e o amor de hoje. Tomando como base o amor dos casais Peri e Ceci do livro O Guarani e de Nathã e Kristin do romance O homem que veio do mar os alunos produziram um texto sobre: “O amor de ontem e o amor de hoje”.

Parafrazeando II Coríntios 13, o amor é livre, tudo espera, tudo suporta, não é passageiro, não procura interesses pessoais, é paciente. [...] Esse turbilhão de sensações me fazem recordar a leitura do romance O Guarani, do autor José de Alencar no qual ele mostra a história de um bravo índio que encontrava força para vencer uma guerra apenas pela devoção que tinha por sua amada Ceci.

Raros são os que banham nessa fonte sem se afogar e bons são os que se refrescam ou se aquecem sem gemer de dor.

E embora pareça ser assustador esse mundo de sentimentos é onde vivemos e precisamos viver, pois é o sentimento amor que aproxima os mundos e dá fim às guerras, é bem louco e bem representado no livro O homem que veio do mar que mostra o drama de um amor atual, confuso, mas que não se dá por vencido como mostra na página 108 depois de um conflito eles deitam-se agarradinhos e amam-se como se nada tivesse acontecido. (Aluna AF32)

Se o sentimento for de “amor verdadeiro” não há diferença. Não escolhemos a quem amar e ainda, não temos o poder de direcionar nosso coração na direção correta. O modo de expressar os sentimentos atualmente é muito diferente, não existe mais aquela confiança, honestidade e sinceridade nos relacionamentos, o namoro no portão, elogios inesperados, sorrisos sinceros e nem cartas de amor tudo isso foi esquecido.

Estamos na época do “desapego” onde não temos sequer a preocupação de se relacionar com ninguém, pode até se envolver, mas apenas por curtidão, passatempo ou até mesmo por uma noite. Não tem mais o “eu te amo” de antigamente, virou “clichê”, uma gíria, não é falado com sinceridade. As pessoas falam por falar sem sentir o “verdadeiro amor”. (Aluna AF05)

O amor de antigamente era mais verdadeiro, as pessoas demonstravam seu jeito de amar com coisas simples, ações singelas e mesmo sendo essas coisas simples esse era o jeito de expressar o que sentia pela pessoa amada.

Atualmente isso não ocorre. Muitos dizem que o amor não existe, outros falam que amam sem saber o que é amar de verdade. Hoje muitos namoros começam, não por amor, mas por segundas opções, não tem mais aquele motivo de amar verdadeiramente.

Com isso tudo, a expressão “eu te amo” virou uma palavra do cotidiano, as pessoas falam da boca para fora. A maioria não expressa seu sentimento verdadeiro. Não escrevem cartas, não mandam flores porque muitos vão dizer que o amor não existe e assim, que ama de verdade acaba ficando com medo de expressar seu amor.

Isso termina nos causando muitas dúvidas sobre os nossos sentimentos e gerando perguntas como: O amor existe? O que é o amor? Será o amor um sentimento inexplicável? (Aluno AM24)

Na prática do amor verdadeiro existem duas pessoas internas que se unem para evoluir juntas, construindo uma relação amorosa plena e duradoura num ato de entrega, dedicação e cooperação. Muitas pessoas se queixam dizendo não haver mais amor nos dias atuais e se alienam completamente perante a essa realidade e vive em um mundo interno de “contos de fadas” assim, concordando com a frase de Augusto Cury “A maioria dos jovens da atualidade não tem sonhos de amor, nem maus nem bons, eles não tem causas para lutar”.

A base de uma relação amorosa é a cumplicidade, companheirismo, a sociedade de hoje é egoísta e essa postura inviabiliza a manutenção do amor. Precisamos oferecer a aceitação, amizade, apoio, segurança, alegria ao parceiro, atitudes que infelizmente não são valorizadas pela sociedade atual, e que em tempo passado pode ter acontecido como nos faz lembrar o narrador do romance O Guarani se referindo a Peri:

“Peri só teve olhos para ver o que se passava dentro do aposento: Cecília examinava ainda por uma última vez as encomendas que lhe haviam chegado do Rio de Janeiro.

“Nessa muda contemplação, o índio esqueceu tudo. Que lhe importava o precipício que se abria a seus pés para tragá-lo ao menor movimento, e sobre o qual planava num ramo fraco que vergava e se podia partir a todo o instante!

Era feliz: tinha visto sua senhora; ela estava alegre, contente e satisfeita; podia ir dormir e repousar”. (Aluna AF27)

O amor de antigamente era expresso de maneira mais romântica, com gestos simples, como os de não esconder suas emoções, suas lágrimas caírem quando a tristeza apertar e as altas gargalhadas com a felicidade no olhar. Os casais conversavam com sinceridade, olho no olho, descreviam suas emoções poemas escritos à mão realçando a beleza da pessoa amada, andavam de mãos dadas com timidez e felicidade ao mesmo tempo, os sorrisos eram sinceros, o amor era de verdade, era uma paixão que não se descontrolava por motivos fúteis. Esse amor ingênuo e exagerado na beleza era o de antigamente.

A paixão de hoje é mais ardente e louca, os atos românticos estão cada vez mais escassos, o tempo de relacionamento duram apenas meses, é dito o “amo você” apenas da boca para fora, não se vê aquela timidez ingênuo de

escrever uma carta e mandar à pessoa amada os elogios são dados como desnecessários.

O beijar, o ficar e se apaixonar é bem passageiro, pois são poucos os que pensam em “permanecer com meu amor para o resto da vida”, o que vale é a forma de “pegar” e curtir ao máximo com os sentimentos de quem declara amar e quando agimos ao contrário dessa forma de pensar somos taxados de doidos, burros e outras palavras que não vou citar. Portanto, se você é daqueles que gostam de poemas, de elogiar com versos a amada saiba que muitos excluirão você, mas aprendi que não devemos ligar para os que pensam diferente de nós, mas apenas ser o que realmente somos. (Aluno AM10)

Quando se fala em amor de antigamente vem no pensamento respeito fidelidade, carinho e vergonha da pessoa amada, pois nos tempos passados era algo mais rígido os pais deixavam namorar somente na porta de casa e quando saía tinha que levar o irmão para vigiar.

O livro O Guarani, do autor, José de Alencar identifica-se com o amor das antigas, pois Peri gostava de Cecília, mas havia respeito. E a parte em que os dois conseguem ficar juntos, praticamente no final do romance é descrita assim: “Após um tempo ela, que entorpecida pelo vinho, acorda e Peri relata todo o ocorrido, com isso fica atormentada e resolve viver somente eles dois”.

Hoje é tão difícil encontrar alguém inteiro. As pessoas têm medo, traumas e marcas de abandonos. Outro dia, estava olhando algumas palestras do Filósofo Leandro Karnal e uma delas me chamou a atenção: “Enquanto existir dinheiro haverá amor”, ou seja, as pessoas se vendem e enquanto estão usufruindo da riqueza irão dar carinho, falar “eu te amo”. Triste realidade! O namoro está conhecido como o fogo do prazer.

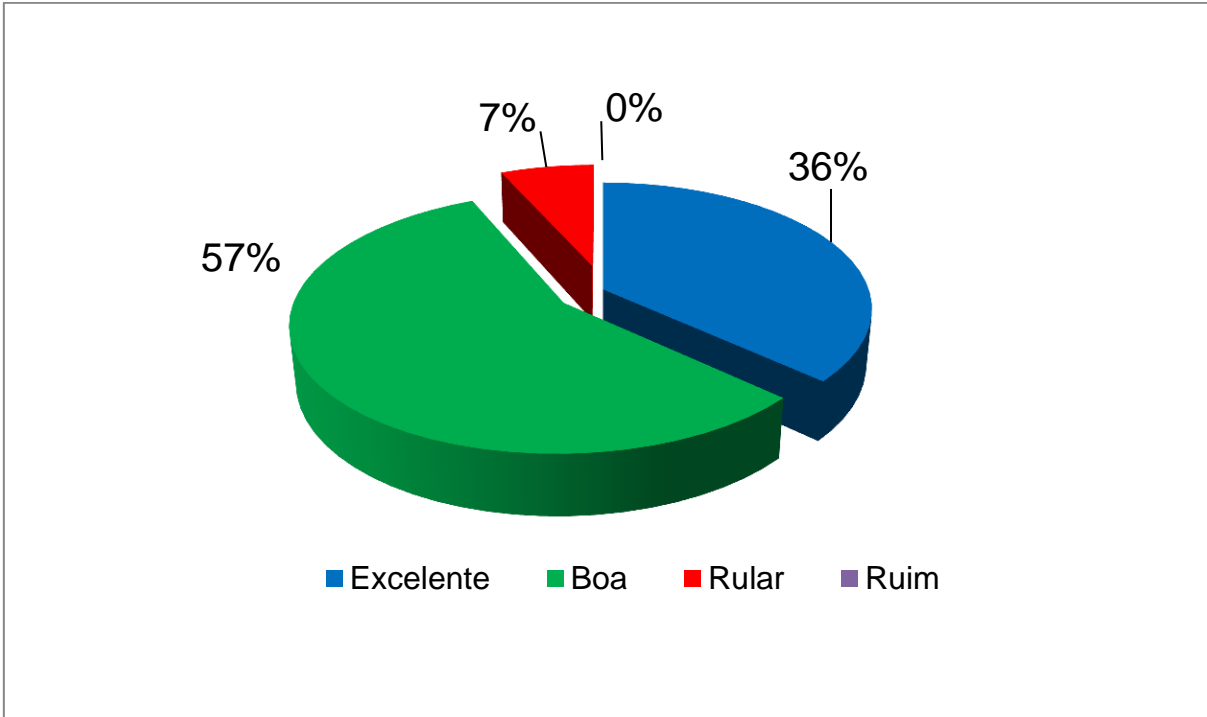
O romance O homem que veio do mar, se encaixa na contemporaneidade, pois a história nele contada há insegurança, beijos no primeiro encontro. (Aluna AF04)

Pelas produções acima, observa-se a qualidade do envolvimento dos alunos a partir das temáticas suscitadas pelos dois romances. Para concluir o projeto, solicitamos, por fim, que avaliassem os resultados da proposta.

4.4 Avaliação das atividades

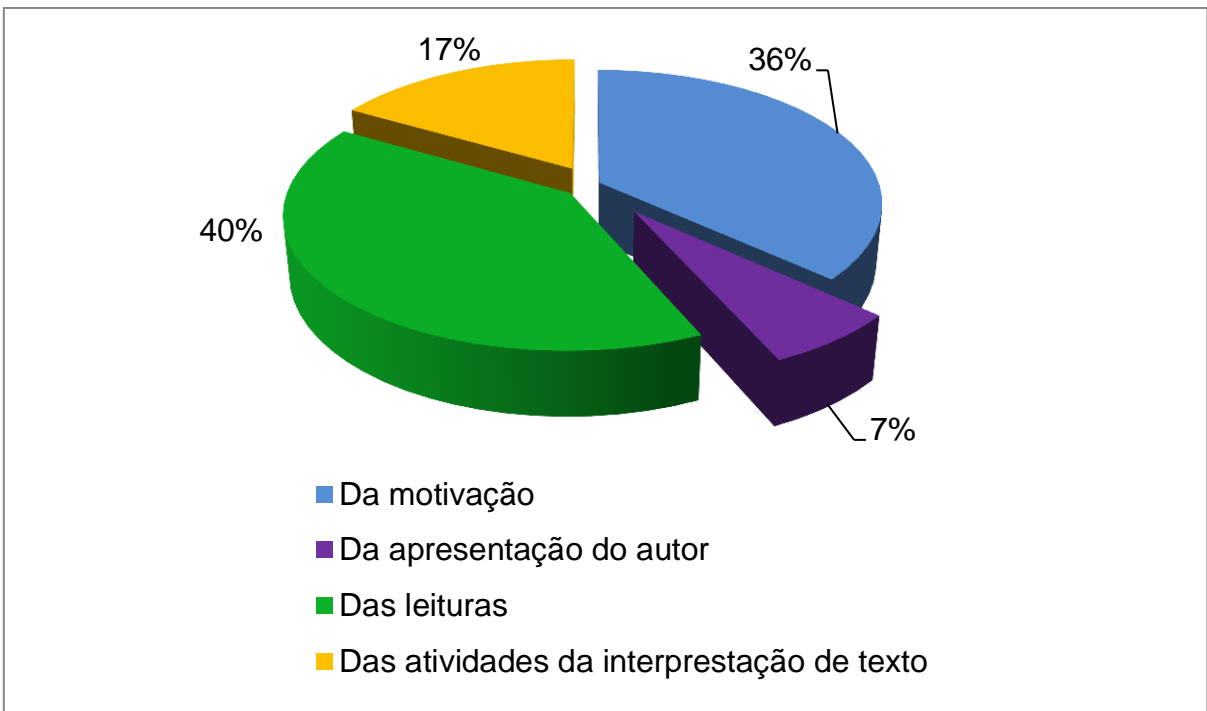
O questionário então aplicado gerou os dados a seguir:

Gráfico 7 - Classifique a sequência didática trabalhada em sala como:



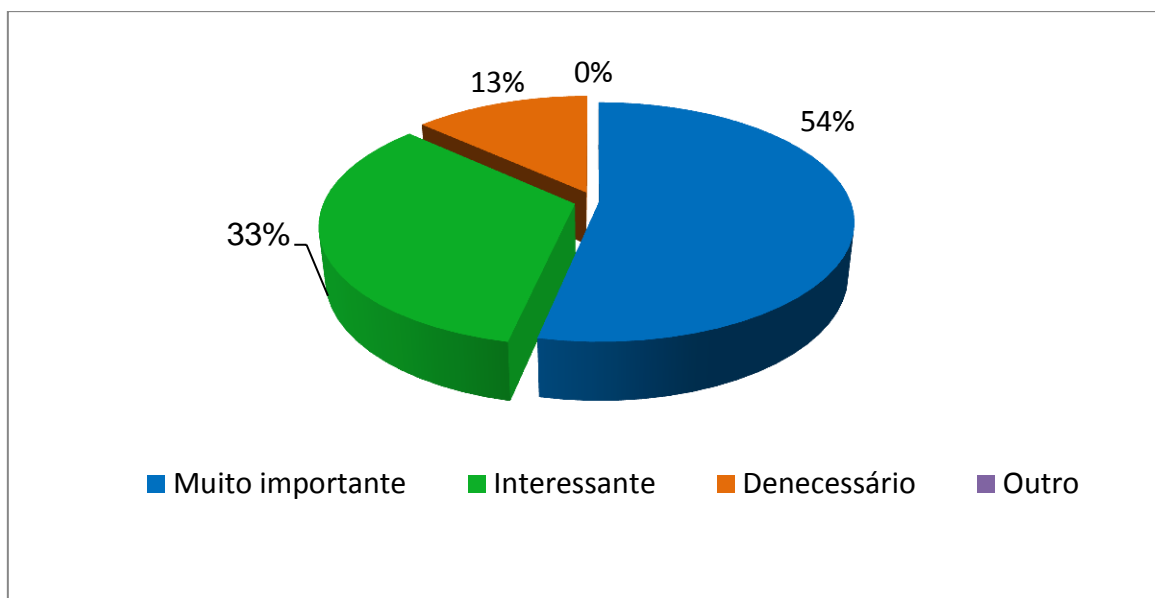
Fonte: autora

Gráfico 8 - Qual dos momentos da sequência didática foi mais interessante para você?



Fonte: autora

Gráfico 9 - A realização de atividades diversificadas para trabalhar com o texto literário na sala de aula é:



Fonte: autora

Aos dados quantitativos, somam-se as percepções traduzidas nos comentários de avaliação:

Houve uma melhor compreensão sobre o assunto (literatura) na sala de aula. (Aluno LM 33)

Foi bem melhor fazer a leitura literária, pois lendo vários livros podemos aprender muito sobre o autor e sua obra. A motivação nos ensinou a ter mais amor pelos livros. Já com o livro didático não temos todo esse conhecimento sobre o mundo da literatura. (Aluno RF 28)

A diferença é que a gente aprende muito e é mais interessante. (Aluna JM 17)

Da forma que foi apresentada a sequência didática é melhor e mais fácil aprender literatura. (Aluna MF 23)

A diferença é que as questões a resolver são livres e pessoais as do livro didático não. (Aluno LM 20)

De diferente foram as leituras dos livros, as discussões sobre eles e a criação de imagens das histórias, isso nos ajudou bastante na interpretação das mesmas. (Aluna JF 14)

A diferença é que além de ser mais divertido eu comecei a entender melhor e evoluir mais nas minhas interpretações de textos. (Aluna IF 11)

Acho que fugir do livro didático é melhor porque aprendemos mais, pois o mesmo é fraco em alguns assuntos e às vezes distante do que a gente precisa no dia a dia. (Aluna SF 32)

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Conforme Cosson, aprender envolve bem mais que a aquisição de uma habilidade e “vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2018, p.40). Dessa forma, há duas coisas que, como bem acentua Paulo Freire, se acham imbrincadas: os campos da linguagem e seu aprendizado e o campo do social, no qual essas práticas fazem sentido: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 11-12).

Em nosso trabalho de pesquisa que se encerra com essas últimas considerações, buscamos fazer esse caminho, entre a texto e mundo. Importa a apreensão da literatura, porque ela remete aos usos mais elaborados da linguagem humana e suas reflexões sobre o que é o próprio humano, inclusive por seu poder de crítica, de subversão e de recriação da realidade. Ao lermos um texto do século XIX, temos contato com discursos que foram constituindo a nossa identidade e que ainda ecoam no imaginário do que somos como brasileiros, essa visão idílica de país que faz tábula rasa da aculturação e da submissão dos povos indígenas, dessa violência fundacional de um país colonizado, da reprodução de estéticas estrangeiras a fim de intentar construir uma arte brasileira, mas também vemos o esforço de construções possíveis para a linguagem ficcional, dos usos estéticos da linguagem no momento em que nasce o romance brasileiro.

Como estratégias para formar leitores que compreendam a literatura como fonte de experiência estética e de formação cultural, dispusemo-nos a investigar em que sentido a mobilização de textos da literatura de consumo poderiam fornecer elementos para a ampliação de saberes e experiências do literário.

Sabemos de antemão que a práxis pedagógica é sempre complexa e que não se centra tão somente no dispositivo das técnicas e metodologias, porque implica um face a face em que estão em interação docentes e alunos, inseridos numa cultura escolar que define regras e modos de funcionamento, com suas coerções

sobre a prática de uns e outros. Não chegamos a uma fórmula de sucesso, mas apontamos os caminhos que fomos percorrendo em nosso esforço de professora e pesquisadora.

Como afirma ainda Freire, “não é possível praticar sem avaliar a prática” e essa avaliação implica “acertos, erros e imprecisões” (1989, p. 77). Diante dos resultados obtidos, podemos retornar à escola com outros projetos, definindo novas estratégias que persigam o objetivo de formar leitores literários, mas também contribuir para sua formação como sujeitos sensíveis, atentos quanto ao respeito à alteridade, à diferença.

Foi pensando na formação desses leitores, que essa pesquisa, ora apresentada, foi desenvolvida tendo por objetivo ampliar nossos horizontes de trabalho com leitura literária na escola, revendo perspectivas da nossa própria prática e promovendo atividades que visavam a aproximar o aluno do interesse e gosto pela literatura, principalmente a que corresponde aos clássicos, priorizados pelo ensino básico nos currículos escolares.

A metodologia para o ensino de literatura realizado nessa pesquisa partiu da leitura de textos na íntegra alinhado com a experiência da fruição, do gosto pela leitura e opondo-se aos fragmentos de textos literários registrados no livro didático endereçado ao aluno. Os resultados de pesquisa que aqui se expõem evidenciam um quadro vivo do que pode ser observado em grande parte das escolas brasileiras: o visível distanciamento dessa literatura entre os adolescentes e jovens fazendo-se necessário e urgente o uso de metodologias de letramento literário. O enfrentamento à resistência da leitura dos textos literários é, acima de tudo, um desafio para a escola atual.

Analisando as respostas dos alunos entrevistados quanto a sua resistência à leitura do texto literário percebe-se que as dificuldades são direcionadas para o léxico, sintaxe e confirmam pouca habilidade (aptidão) em lidar com sua plurissignificação e com suas representações simbólicas (metáforas), não reconhecem a atualidade dos clássicos e seu diálogo com a realidade. Acreditamos, porém, que houve um primeiro passo para reconfigurar esse modo de relação com a literatura. Estamos, afinal, no caminho.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. **O guarani**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

BAJOS, S. **Daniel Pennac, parrain de la Nuit de la lecture** : «Vive la lecture à voix haute». Le Parisien, Culture & Loisir, Livres, 19 jan. 18. Disponível em <http://www.leparisien.fr/culture-loisirs/livres/daniel-pennac-parrain-de-la-nuit-de-la-lecture-vive-la-lecture-a-voix-haute-20-01-2018-7511934.php>. Acesso em 09 jul. 2019.

BARROS, D. L. P. “De la perfection”: duas reflexões. In: LANDOWSKI, E.; DORRA, R.; OLIVEIRA, A. C. (Org.). **Semiótica, estesis, estética**. São Paulo: EDUC; Puebla: UAP, 1999.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BRASIL. **Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: SEMT, 2002.

BRASIL. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: SEMT, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília: SEMT, 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1994.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, v. 24, n. 9, 1972.

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

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**; Tradução Magda Lopes. Magda Lopes. – 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 296 páginas, 2010.

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

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ENEM 2007 – Exame Nacional do Ensino Médio. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: Acessado em março de 2019.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et all. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999. Reimpressão 2008.

FIORIN, J. L. Linguística e pedagogia da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 107-117, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

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

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GREIMAS, A. J. **Da imperfeição**. São Paulo: Hacker, 2002.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KATO, M. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. 1. ed. 9 reimpresso. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. 13ª impr. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LANDOWSKI, E. **Passions sans nom**. Paris: PUF, 2004.

LANDOWSKI, E. Para uma abordagem sócio-semiótica da literatura. **Significação**, n. 11-12, p. 22-43, 1996.

MACLEAN, JAN. *Julia: O Homem que veio do mar*. São Paulo: Nova Cultural, 2002. 123 p.

MAGALHÃES, H. G. D; SILVA, L. H. O. Silenciamento do desejo estético nas escolas tocantinenses: o caso da literatura. **DCLV**, v. 8, n. 2, p. 27-36, 2011.

MARANHÃO. **Caderno de orientações pedagógicas**: língua portuguesa como componente curricular. São Luís: Secretaria de Estado da Educação 2019.

MARANHÃO. **Diretrizes curriculares estaduais**. 3. ed. São Luís: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

MELO, M. A., SILVA, L. H. O. O leitor atrapalhado e a formação docente. **Revista Brasileira de Literatura Brasileira**, v. 35, p. 63-75, 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOISÉS, L. P. **Mutações da literatura no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

ORLANDI, E. P. **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, SP: Pontes, 1993.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

ROJO. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábolas Editorial, 2009.

SILVA, L. H. O.; MELO, M. A. O que pode o leitor? **EntreLetras**, Araguaína, v. 6, p. 120-132, 2015.

SILVA, L. H. O.; MELO, M. A. Por um retorno ao texto e seus dissabores: pesquisas sobre literatura no ProfLetras. **EntreLetras**, Araguaína, v. 9, n. 2, p. 86 – 102, 2018.

SILVA, L. H. O. Não vejo o mundo com seus olhos: inquietações sobre a leitura e a literatura na perspectiva da semiótica didática. In: BRITO, A. R.; SILVA, L. H. O.; SOARES, E. P. M. (Org.) **Divulgando conhecimentos de linguagem**: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental. Rio Branco: NEPAN, 2017.

SILVA, L. H. O. **Formas de apropriação do texto literário**: sobre livros e textos. Mimeo, 2019.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação (Impresso)*, v. 51, p.5-17, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2017. 384 p.

SOUSA, Denise Dias de Carvalho. **O saber e o sabor da literatura cor-de-rosa: a leitura dos romances das séries Sabrina, Julia e Bianca**. 2014. 198 f. Tese (Doutorado) - Curso de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10923/6901>. Acesso em: 10 ago. 2017.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TEIXEIRA, L. Quem é esse povo. In: BARROS, D. L. P. (Org.). **Os discursos do descobrimento**. São Paulo: EDUSP; FAPESP, 2000.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. A escrita no oral; o oral na escrita. **Entreletras**, Araguaína, v.2, n.2, p. 13 – 23, 2011

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466.

Vídeo - Cenas do filme o Guarani feito na bica de Ipu Ceará – Disponível em
https://www.youtube.com/watch?v=oN3m_rCvnfw

ZAPPONE, M. H. Y. **Práticas de leitura no Brasil**. 2001. 247f. (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ZILBERMAN, R. Sim a literatura educa. In: ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia**: ponto & contraponto. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: ALD – Associação de Leitura de Brasil, 2008.