

Anais

V Jornada de Literatura e Educação

abril de 2022

Coordenação geral

Neide Luzia de Rezende (USP)

Comissão organizadora

Gabriela Rodella de Oliveira (UFSB)

Rita Jover-Faleiros (UNIFESP)

Sarah Vervloet Soares (IFF)

Sérgio Fabiano Annibal (UNESP)

Vera Lúcia Cardoso Medeiros (UNIPAMPA)



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Commons* indicada.



Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto:

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308 Cidade Universitária -

Butantã 05508-040 - São Paulo - Brasil (11) 3091-2360

E-mail: bibfe@usp.br <http://www4.fe.usp.br/>

Comunicação e Mídia

Maria Clara Bueno

Lilian V. Curiel Paseri

Renato Miguel Tasinari



Catálogo na Publicação

Biblioteca Celso de Rui Beisiegel

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

J82

Jornada de Literatura e Educação (5. : 2022 : São Paulo)

V Jornada de Literatura e Educação: Anais / Organizado por
Neide L. Rezende, Vera L. C. Medeiros, Maria C. Souza, Sarah V.
Soares. - São Paulo: FEUSP, 2022.

1.500 Kb ; PDF.

ISBN 978-65-87047-42-3 (E-book)

1. Didática da Literatura 2. Ensino de Literatura 3. Leitura Literária
4. Escrita Literária I. Rezende, Neide L. II. Medeiros, Vera L. C. III. Souza,
Maria C. IV. Soares, Sarah V. V. Título

CDD 22. ed. 375.106

SUMÁRIO

EIXO 1

ENFOQUES TEÓRICOS CONTEMPORÂNEOS DO ENSINO DE LITERATURA	14
Coordenação - Benedito Antunes (Unesp) Francine Fernandes Weiss Ricieri (Unifesp)	
A INSURGÊNCIA DECOLONIAL DE MÁRIO DE ANDRADE EM TRÊS POEMAS DE PAULICÉIA DESVAIRADA	15
Aline Belle Legramandi Manuel Tavares	
A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO	19
Andresa Fabiana Batista Guimarães	
O MODELO CULTURAL DE LEITURA A PARTIR DO CONTO "MÁRIA" DE CONCEIÇÃO EVARISTO	22
Carlos Alexandre Nascimento Aragão Dóris Cristina Vicente da Silva Matos	
O PENSAMENTO EXPANDIDO COMO CONDIÇÃO PARA O ENSINO DE LITERATURA HOJE	25
Cristiane Rogerio Camila Feltre	
A BNCC E O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	29
Helton Marques	
PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA DO TEXTO: LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL	31
Isabela Feliciano Moreira Patrícia Rodrigues Rezende	

LITERATURA E ESCOLA: ENSINO PARA NÃO ESQUECER Josineia Sousa	34
LEITURA LITERÁRIA MULTIMODAL: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA Letícia Silva Carrijo Daniela Vendramini-Zanella Fernanda Coelho Liberali Luciana Kool Modesto-Sarra Maria Cecília Camargo Magalhães Valdite Pereira Fuga Viviane Klen-Alves	38
AFEÇÕES PARA PENSAR A DOCÊNCIA, A PRÁTICA DOCENTE E PROFESSORES NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE LITERATURA Lilian dos Santos Silva	42
ESCREVIVÊNCIAS LITERÁRIAS: VOZES QUE ECOAM CONTRA O ANTIRRACISMO E O SILENCIAMENTO FEMININO Márcia de Souza Damasceno Epaminondas de Matos Magalhães Marcos Aparecido Pereira Marcos Vinicius Ferreira Correa	45
LIVROCLIP: MULTIMODALIDADE NO ENSINO LITERÁRIO Márcia de Souza Damasceno Elisangela Alves Sobrinho Arbex Epaminondas de Matos Magalhães Fabiane Alves da Silva Leônia Souza de Paula	47
A LITERATURA NA FORMAÇÃO DOCENTE E A CATARSE COMO FUNDAMENTO PREPARATÓRIO PARA A SALA DE AULA Maria Cláudia Bachion Ceribeli	50
“AS CRIANÇAS PODEM SER CRÍTICAS DE LITERATURA?” - A CONTRIBUIÇÃO DE AIDAN CHAMBERS PARA O ENSINO DE LITERATURA Mariana Cortez	55

A REDE SOCIAL LIVRESCA SKOOB E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AMBIENTES FORMAIS DE ENSINO Marina Gonçalves	58
JOVEM CHAMA JOVEM: A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR O TEXTO LITERÁRIO EM FORMA DE PROJETO Michael Jones Botelho	61
O TEXTO LITERÁRIO EM FRAGMENTOS NA SALA DE AULA Priscila de Oliveira Campanholo	64
“TRIUNFO DOS PELOS”: UMA PROPOSTA DE LEITURA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO Raimundo Mélo Neto Segundo Marcelo Medeiros da Silva	67
ESCREVIVÊNCIAS INDÍGENAS - O VIÉS DA POESIA: EXPERIÊNCIAS COM ENSINO DE LITERATURA INDÍGENA NO PPGL/UFPB Rinah de Araújo Souto José Hélder Pinheiro Alves	70
A RECEPÇÃO DE ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS EM CORDEL NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Vera Lucia Oliveira Cardoso Galdino Naelza de Araújo Wanderley	74
LEITURA LITERÁRIA MULTIMODAL: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA Viviane Letícia Silva Carrijo Daniela Vendramini-Zanella Fernanda Coelho Liberali Luciana Kool Modesto-Sarra Maria Cecília Camargo Magalhães Valdite Pereira Fuga Viviane Klen-Alves	78

EIXO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LITERATURA Coordenação - Fabiane Verardi (UFPF) José Hélder Pinheiro Alves (UFCEG)	82
LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A POESIA NA ESCOLA Ana Claudia de Macena Freitas D'Estillac Leal	83
DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA EM PROGRAMAS FEDERAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE Fernanda de Araújo Frambach	86
REPRESENTAÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA DE POEMAS ENTRE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO PAULISTA Gabriel Castilho Maia	89
LEITURA LITERÁRIA EM AMBIENTE DIGITAIS: ENTRE A FORMAÇÃO E A MEDIAÇÃO DOCENTE DE PRÁTICAS INOVADORAS Josiele Vita da Silva Tavares Ilsa do Carmo Vieira Goulart	93
LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES Juliana Fermino Pinto Sérgio Fabiano Annibal	96
AS TRÊS APRENDIZAGENS DA LITERATURA COMO QUESTÃO CURRICULAR Luciane Hagemeyer	99
A FORMAÇÃO DOCENTE RESPONSIVA NA BUSCA POR UM ENSINO DE LITERATURA DIALÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA Mariana Roque Lins da Silva	102

LEITOR DO LIVRO, LEITOR DE SI MESMO: A LEITURA SUBJETIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS	107
Rosiene Almeida Souza Haetinger	
Rosane Maria Cardoso	

TENDÊNCIAS DO ENSINO DE LITERATURA NO CURRÍCULO PAULISTA: ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO	111
Telma Aparecida Luciano Alves	

A LEITURA LITERÁRIA E O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL	114
Thomas Alves Hackel	

EIXO 3

A DIDÁTICA DA LITERATURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM LETRAS	118
Coordenação Antônio Andrade (UFRJ)	
Cleudene Aragão (Uece)	

MÃOS QUE EMBALAM LITERATURAS INFANTIS: A FORMAÇÃO DE LEITORES INICIANTES A PARTIR DA ALFABETIZAÇÃO FAMILIAR	119
Adriana Silva Lopes Matias	
Mirian Leila Farias da Costa	

MODOS DE ENSINAR LITERATURAS HISPÂNICAS: A EXPRESSIVIDADE DO TEXTO LITERÁRIO	122
Adriana Ortega Clímaco	

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM BUSCA DE UMA ARTICULAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM	126
Ana Paula Luiz dos Santos Aires	
Fernanda Machado Brener	

TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LITERATURAS EM LÍNGUA
ESPAANHOLA NO CURSO DE GRADUAÇÃO
EM LETRAS DA UNESP DE ASSIS 130
Augusto Moretti de Barros

LITERATURA EM AÇÃO: A POESIA POPULAR DE MANOEL
CAVALCANTE EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR 133
Patrícia da Silva Martins
Maria da Conceição Silva Dantas Monteiro

SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURAS
DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SUPERIOR E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES 137
Patrícia Dalla Torre

PARADIGMA DO ENSINO DAS LITERATURAS NOS
CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UESC 141
Raquel da Silva Ortega

EIXO 4

A LITERATURA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES 144
Coordenação Cláudio Mello (Unicentro)
Carlos Magno Gomes (UFS)

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE MEDIDA
SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: OFICINA
NARRATIVA FANTÁSTICA 145
Adrianna Alberti
Gabriela Lopes Aquino

NOVAS ROTAS, CAMINHOS OUTROS: EXPERIÊNCIAS E
DESAFIOS NA LUTA ANTIRRACISTA, A PARTIR DE UMA
INTERVENÇÃO COM ADOLESCENTES DO NUCA 149
Ailton de Santana

ESCRITA CRIATIVA COM IDOSOS DE BAIXA ESCOLARIDADE 153
Andreza Tartarotti Postay

ANIMAÇÃO CULTURAL E FORMAÇÃO DE LEITORES: ESTRATÉGIAS PARA OS 150 ANOS DE MARTÍN FIERRO EM SANTANA DO LIVRAMENTO (RS)	156
Aylon de Oliveira Dutra Felipe Cremonini de Leon	
PALAVRAS QUE SALTAM OS MUROS: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA PARA ALÉM DA ESCOLA	160
Izandra Alves Natália Branchi de Oliveira	
BIBLIOTECA, LEITURA LITERÁRIA E AFETOS EM TEMPOS DE PANDEMIA	163
Mariana Cortez Carolina Mendes Suchoi Luisa Fernanda Bustamante Ortíz	
BIBLIOTECA PATATIVA DO ASSARÉ - ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS	167
Marli Maria Veloso	
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID- 19 EM AMBIENTES PRISIONAIS	170
Monique da Silva Losano	
LITERATURA EM AÇÃO: A POESIA POPULAR DE MANOEL CAVALCANTE EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR	173
Patrícia da Silva Martins Maria da Conceição Silva Dantas Monteiro	
A LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DAS ESCRITORAS E JORNALISTAS DA AJEB: ONDE A LEITORA E A ESCRITORA SE ENCONTRAM?	177
Renata Marques de Avellar Dal-Bó Chirley Domingues	
PRÁTICAS DE LEITURA DE LITERATURA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	180
Rosângela Queiroz Garcia Leite Nogueira Epaminondas de Matos Magalhães	
ENTRELER: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS	184
Sofia Tessler de Sousa Rosa Maria Bueno Fischer	

EIXO 5

<p>ESCRITA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA Coordenação Sérgio Fabiano Annibal (Unesp) Maria Celeste de Souza (GP Linguagens na Educação - FEUSP)</p>	188
<p>“DA MINHA JANELA, EU VEJO”: REPERCUSSÕES DO PROGRAMA DESCORTINE SUAS IDEIAS! NA REDE MUNICIPAL DE CANOAS/RS Ana Paula da Silva Carolina Monteiro Juliane Soares Falcão Gavião</p>	189
<p>ESCRITA CRIATIVA COMO INTERTEXTUALIDADE: PERSPECTIVA PARA A APROPRIAÇÃO PESSOAL DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA Carolina Duarte Damasceno</p>	192
<p>“ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE UM TEXTO MAIS BONITO DO QUE O MEU?”: PRÁTICAS DE ESCRITA E REESCRITA EM UM PROJETO LITERÁRIO ESTUDANTIL Felipe Hilan Guimarães Santos</p>	195
<p>LEITURA LITERÁRIA E “ESCRITA DE RECEPÇÃO” Leonaldo Batista dos Santos</p>	199
<p>PARÓDIAFLIX: PRÁTICAS DE (MULTI)LETRAMENTO LITERÁRIO NA CULTURA DIGITAL Leônia Souza de Paula Fabiane Alves da Silva Márcia de Souza Damasceno Epaminondas de Matos Magalhães</p>	202
<p>ESCRITA DE LITERATURA NA ESCOLA: UMA ARTICULAÇÃO EM TRÊS EIXOS Natália Moraes Cardoso</p>	205
<p>INDICATIVOS DA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NA ESCRITA LITERÁRIA DA CRIANÇA Pamela Zibe Manosso Perussi Karen Calonaci Gonçalves</p>	208
<p>A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE PE ALINHADO À BNCC: UM RELATO SOBRE A MANUTENÇÃO DO EIXO LETRAMENTO LITERÁRIO Rosimere Pereira de Albuquerque Chrystiane Carla Silva Nunes Dias de Araújo</p>	212

PERSPECTIVAS DIDÁTICAS DA ESCRITA LITERÁRIA PARA O ENSINO MÉDIO Sarah Vervloet Soares	216
---	-----

EIXO 6

LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA Coordenação Chirley Domingues (Unisul) Eliane Debus (UFSC)	220
A POÉTICA DE ESCRITORAS CONTEMPORÂNEAS NEGRAS EM SALA DE AULA: SOBRE DIÁLOGO, RESISTÊNCIAS E RECONSTRUÇÕES Ana Lúcia Maria de Souza Neves Amasile Coelho Lisboa a Costa Sousa	221
A LITERATURA DE CORDEL NA FORMAÇÃO DO LEITOR: MEDIACÃO E RECEPÇÃO Ana Maria Henrique de Souza Naelza de Araújo Wanderley	225
DESENVOLVIMENTO DO REPERTÓRIO LEITOR E AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS MEDIADA PELO GÊNERO POEMA Cristiane Aparecida Silva Nascimento Jair Lopes Junior Rosa Maria Manzoni	229
CORPUS DE ROMANCES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: VALORES, CRÍTICAS E DESAFIOS Dayb Manuela Oliveira dos Santos	232
AS ASSOMBRAÇÕES PERNAMBUCANAS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA ENSINO DE LITERATURA A PARTIR DE CONTOS FANTÁSTI- COS PERNAMBUCANOS Ester Cardoso da Silva	236

<p>APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA ESCOLA: FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS</p> <p>Fabiane Alves da Silva Epaminondas de Matos Magalhães Leônia Souza de Paula; Márcia de Souza Damasceno Marcos Aparecido Pereira</p>	<p>240</p>
<p>FORMAÇÃO LITERÁRIA NAS ESCOLAS: DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS ÀS PRÁTICAS DOCENTES COTIDIANAS</p> <p>Fernanda de Araújo Frambach</p>	<p>243</p>
<p>ENTRE LIVROS E O LÚDICO: DEMOCRATIZAÇÃO DA LITERATURA E SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR</p> <p>Franciela Silva Zamariam</p>	<p>246</p>
<p>PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE LITERATURA DIGITAL NO BRASIL</p> <p>Giovana Tavernari Payão Sérgio Fabiano Annibal</p>	<p>250</p>
<p>ROTEIRO DE LEITURA LITERÁRIA - A TESSITURA DO CONTO “DOZE REIS E A MOÇA NO LABIRINTO DO VENTO” DE MARINA COLASANTI</p> <p>Gustavo Aragão Cardoso Valter César Pinheiro</p>	<p>254</p>
<p>CONFRARIA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DEMOCRÁTICA PARA A LEITURA LITERÁRIA (RESULTADOS PARCIAIS)</p> <p>Júlia das Neves Mateus Chirley Domingues</p>	<p>257</p>
<p>LITERATURA E ENSINO: COMO FORMAR LEITORES CRÍTICOS?</p> <p>Lara Luiza de Oliveira Santos</p>	<p>260</p>
<p>A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA: MEDIADORES E LEITORES EM FOCO</p> <p>Natália Branchi de Oliveira Izandra Alves</p>	<p>263</p>

- O LETRAMENTO LITERÁRIO E O TEMA DA MORTE:
 UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA 267
 Rafael Ginane Bezerra
 Aline Cristina de Souza Lima Moreira
- EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA COM O POEMA
 “CIDADEZINHA”, DE MÁRIO QUINTANA E “MENINO AZUL”,
 DE CECÍLIA MEIRELES, VIVENCIADAS POR
 ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 271
 Rebeca Moreira Dantas Cunha
 Clara Dornelles
- O CÍRCULO DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA DE
 LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DA OBRA O
 KARAÍBA: UMA HISTÓRIA DO PRÉ-BRASIL, DE
 DANIEL MUNDURUKU 275
 Severino Rodrigues
 Cristiane Conde
- CONHECENDO MACHADO DE ASSIS POR MEIO DAS OBRAS
 “A CARTOMANTE” E DOM CASMURRO: UMA ESTRATÉGIA
 DE INCENTIVO À LEITURA E PROMOÇÃO
 AO LETRAMENTO LITERÁRIO 279
 Valéria de Oliveira Lima
- O “EU POÉTICO” EM SALA DE AULA: DESAFIOS E
 DESDOBRAMENTOS DA INSERÇÃO DE POESIA NA
 ROTINA DA EDUCAÇÃO BÁSICA 284
 Yasmim Oliveira dos Santos
- NECROPOLÍTICA EM “CERTIDÃO DE ÓBITO” DE CONCEIÇÃO EVARISTO:
 UM CAMINHO METODOLÓGICO DE LEITURA QUE SIRVA PARA A
 FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA 287
 Eider Ferreira Santos

Eixo 1

ENFOQUES TEÓRICOS CONTEMPORÂNEOS DO ENSINO DE LITERATURA

Nas primeiras décadas do século XXI, em diferentes países e continentes, reflexões e práticas acerca do ensino de literatura retomam e aprofundam teorias surgidas no século XX, bem como lançam mão de novas perspectivas epistemológicas com o intuito de avançar na formação de sociedades leitoras de literatura. Este eixo pretende abrigar pesquisas que discutam a articulação entre ensino de literatura e seus pressupostos teóricos na contemporaneidade e dialoguem com perguntas como estas: Quais são as teorias surgidas no século XX que ainda respondem a problemas de pesquisa ou a desafios pedagógicos do atual século? Que conceitos, postulados, epistemologias estão sendo adotados como referenciais para as pesquisas em andamento? As práticas de leitura literária implementadas em espaços formais e não formais reportam-se a quais pressupostos teóricos?

Coordenação - Benedito Antunes (Unesp)
Francine Fernandes Weiss Ricieri (Unifesp)

A INSURGÊNCIA DECOLONIAL DE MÁRIO DE ANDRADE EM TRÊS POEMAS DE PAULICÉIA DESVAIRADA

Aline Belle Legramandi
Manuel Tavares

Introdução

Este artigo busca fazer uma leitura sob o viés das consequências epistemológicas do conceito de colonialidade, desenvolvido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano e os membros do Grupo Modernidade/Colonialidade, correlacionado à denúncia do eurocentrismo, feita por Mário de Andrade em *Paulicéia Desvairada*, bem como com ao mimetismo e à convergência de culturas que, sob a visão crítica do artista, além de questionar o contexto histórico em que viveu, pretende transformar a realidade usando a arte como instrumento. A dificuldade em definir a identidade nacional, já que as influências europeias transpassam não apenas a arquitetura do país, mas também suas vestes, seus costumes e seu idioma oficial importado da Europa, contaminado de estrangeirismos, enfim, uma sociedade latina e subalternizada que se sente civilizada e moderna a partir dos valores europeus, vem à tona na poesia marioandradeana.

A complexificação dar-se-á por meio dos poemas “Inspiração”, “O trovador” e “Paisagem no 1”, que compõem o livro de estreia de Mário de Andrade no Modernismo brasileiro, *Pauliceia Desvairada*, sob a perspectiva da decolonialidade.

Três poemas, uma leitura: consequências epistemológicas do conceito de colonialidade

No Brasil, é possível dividir a literatura em duas eras: a Era Colonial, que engloba da literatura de formação (1500) até o Arcadismo (1836) e a Era Nacional, que abrange do Romantismo (1836) ao Modernismo (1922). A produção estética (literária ou outra) a partir de um imaginário colonial e de padrões culturais europeus é já a expressão da colonialidade das mentes. Todavia, na perspectiva de Mignolo (2010), a colonialidade do poder revela-se, na sua amplitude e profundidade, como colonialidade do saber, do

gênero, da sexualidade, da raça. Foi a partir da colonialidade do poder que se configuraram as novas identidades sociais da colonialidade (índios, negros, mestiços, brancos) e geoculturais do colonialismo (América, África, Médio Oriente...). (QUIJANO, 2000). O processo de decolonialidade implica a ruptura com uma “ordem literária” colonial e com todos os dispositivos de poder.

Apenas a partir da Era Nacional, que tem como fator histórico importante as lutas pela independência do Brasil, a literatura de cunho nacional passou a ser centro dos debates dos escritores brasileiros visto que se fazia necessário uma expressão da nação que estava surgindo. Buscar sua identidade nacional, sua autêntica capacidade criativa, sua representação territorial e populacional foi o início do processo de tentar afastar-se dos conceitos eurocêntricos, ou seja: início de um processo de decolonialidade da literatura brasileira.

Não é possível abordar o Modernismo brasileiro sem mencionar a Semana de Arte Moderna, a primeira reverberação cultural da efervescência socioeconômica daquele período. O evento, que aconteceu entre os dias 13 e 18 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. Todos tinham em comum a modernização cultural que estivesse em consonância com o novo ritmo de vida, mas também com a missão de buscar a identidade nacional brasileira que havia sido acobertada pela tradição artística europeia, até então reproduzida no Brasil, pois a colonização, que durou de 1500 a 1822, impôs sua cultura em desrespeito à local como forma de manter sua hegemonia. Parecia propício que no ano do centenário da independência do Brasil se fizesse uma verificação dos feitos em todos os campos, inclusive no artístico.

Para os modernistas da primeira geração, a intransigência em algumas propostas eram importantíssimas para a concretização da identidade nacional brasileira, entre elas, a inversão da visão eurocêntrica por meio de uma visão e revisitação crítica do passado, sem idealizações, sem ingenuidade e sem heróis; entender a crise de identidade que a modernidade provoca como uma possibilidade de (re)descobrimto da nação e procurar uma linguagem brasileira, coloquial, que se desvinculasse da gramática normativa portuguesa.

Mário de Andrade direcionava seus esforços para a revolução do pensamento brasileiro recorrendo às múltiplas facetas que desenvolveu no meio artístico. Prova disso é que seu livro de poemas *Paulicéia Desvairada*, o primeiro livro de poesia modernista publicado no Brasil, rescindiu com a

tradição poética até então sedimentada no Brasil, mas que era importada da Europa e que se estabeleceu a partir do seu parâmetro hegemônico, em que o adjetivo atribuído à cidade, “desvairada”, conota a movimentação das pessoas e automóveis, também sugere a “arte livre e sincera” (ANDRADE, 2012, p.5), sem a orientação e engessamento dos preceitos clássicos e da perfeição, como será visto nos poemas “Inspiração”, “O trovador” e “Paisagem no 1”.

O berro final

Não é a primeira vez, nem será a última, que os estudos acadêmicos se debruçam sobre a primeira geração do Modernismo brasileiro e a identidade nacional. Entretanto, neste trabalho pretende-se uma abordagem diferente ao relacionar a literatura produzida no início do Modernismo brasileiro, que buscava a identidade nacional e seu ato denunciatório e de resistência em manter-se na condição de subalternizado pelos preceitos europeus com a teoria decolonialista do Grupo Modernidade/Colonialidade, atestando que esta epistemologia pode ser usada também na literatura, posto que se trata de uma manifestação cultural de um país colonizado pelos europeus que revela, pela via poética, modos diferentes de ver o mundo, a subjetividade, a cultura e a vida, tão legítimos como os expressos pela dimensão epistemológica.

Procurar-se-á demonstrar que os três poemas de Paulicéia Desvairada situam a condição de denunciante das matrizes coloniais do poder que o poeta/eu lírico assume(m). A partir do reconhecimento dessas matrizes, de suas bases históricas, culturais e geográficas é que será possível (re)descobrir e (re)construir a identidade nacional, temática tão cara aos modernistas da primeira geração. A partir da tomada da cidade como inspiração, Mário de Andrade procura situar-se em três dimensões: a temporal, que é a modernidade; a espacial, que é a cidade de São Paulo e, por fim, a dimensão pluricultural que, por sua vez, é decorrente da inserção do sujeito no espaço histórico- geográfico de um país latino com trejeitos europeizados, ex-colônia europeia ainda dependente política e economicamente, cuja identidade cultural encontra-se ainda instável e problemática. A discussão deverá propor novas ordenações de análises em poemas tecnicamente inovadores e repensar as possibilidades de um desenho da biografia nacional pela busca de expressão própria e pela autoconsciência histórica de um país subalternizado.

Referências

ANDRADE, Mario de. **Pauliceia Desvairada**, Rio de Janeiro, Ediouro [1922], 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social, *Journal of World-Systems Research*, v. 2, 342-386, 2000

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidade e gramática de la descolonialidad**, Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2010.

A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO

Andresa Fabiana Batista Guimarães

Introdução

De acordo com Rezende (2013), apesar das novas ferramentas provenientes da Linguística textual, de abordagens literárias advindas de outras áreas (Psicanálise, Sociologia, Antropologia, Filosofia) e das mudanças propostas nos documentos oficiais (Base Nacional Curricular, Lei de Diretrizes e Bases da Educação), ainda se verifica que o ensino de literatura está centrado na história da literatura, realizado de forma linear e progressiva e na leitura dos resumos contidos nos livros didáticos. Na França, em 2001, os documentos oficiais instituíram a chamada “leitura cursiva”, descrita como “forma livre, direta e corrente”. No Brasil, nota-se uma transição do que se refere ao ensino de literatura para a leitura literária, “uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno” (REZENDE, 2013, p.106). O conceito de leitura literária, diferentemente deste ensino tradicional da literatura, “questiona a pretensa objetividade das leituras que privilegiam exclusivamente a palavra do especialista, reproduzida na maior parte das vezes de modo descontextualizado e fragmentado.” (REZENDE, 2013,13). Na atual corrente francesa da didática da literatura, Annie Rouxel (2013) afirma que ao se pensar o ensino de literatura é fundamental livrar-se dos demônios do formalismo e considerar a dimensão subjetiva e as realizações efetivas dos sujeitos leitores (alunos, estudantes, professores). “A implicação do sujeito dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra” (p. 23). Dessa forma, delineia-se uma nova perspectiva didática para o ensino de literatura, que se contrapõe à tradição escolar de um trabalho com literatura baseado na leitura analítica (de interpretação de texto com base na análise do professor e/ou dos críticos literários, ou mesmo nas respostas dos livros didáticos) e propõe uma outra perspectiva, a da leitura cursiva (leituras pessoais, autônomas e livres de coerção avaliativa). Para a pesquisadora francesa, a prática da leitura literária abarca a da leitura cursiva, torna evidente a importância de se garantir um tempo em sala de aula para a leitura integral das obras, e não se reduz a uma

atividade cognitiva, pois o processo de elaboração semântica enraíza-se na experiência do sujeito. Como pontua Rouxel (2012, p. 272-283): o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetiva, mas de acolher os sentimentos dos alunos, incentivando seu envolvimento pessoal com a leitura. Desta maneira, pode-se dizer que a prática da leitura literária possibilita a identificação e convida o leitor a uma apropriação singular das obras, favorecendo assim a construção de uma outra relação com o texto, sendo possível levar em consideração os desejos e interpretações de leitores reais

Objetivo geral

Mapear o gosto pela leitura literária dos alunos ingressantes nos 1o anos do ensino técnico integrado ao ensino médio (Alimentos e Informática) do Campus Avançado Carmo de Minas (coleta de dados realizada entre 2019 a 2022), identificando seus hábitos de leitura e comparando as diferenças entre os alunos oriundos de escolas públicas e privadas; e verificar a importância de se promover a leitura literária em sala de aula.

Questões da pesquisa

Os jovens não leem? Não gostam de ler? É importante ler em sala com os alunos? E, por fim: nós, professores de língua portuguesa, promovemos a leitura em sala de aula?

Resultados

A coleta de dados por meio dos questionários aplicados comprovou que a maioria dos alunos, tanto advindos de escolas públicas quanto particulares, gostam de ler. No entanto, apesar do gosto pela leitura, verificamos que o acesso a ela nas escolas particulares foi feito de maneira mais efetiva, já que a maioria dos alunos afirmou que liam na aula de Língua Portuguesa, enquanto os alunos oriundos da escola pública afirmaram que não liam na aula. Ao justificarem o desejo de se realizar a leitura em sala, os discentes afirmam que o processo ajuda na melhor compreensão da obra, promove maior interação com os colegas (a partir do compartilhamento das

diferentes interpretações), desperta o gosto pela leitura, já que é possível sanar as dúvidas ao longo do processo.

Referências

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2016.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação (FEUSP) da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário: um estudo de práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores*. Tese - Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

REZENDE, Neide Luzia. O ensino de literatura e a leitura literária. In: *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 11.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, no 145, p.272-283, jan./abr. 2012.

ZILBERMAN, Regina. *Fim dos livros, fim dos leitores?* São Paulo: Senac, 2001.

_____. *Recepção e leitura no horizonte da literatura*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000100006. Acesso em: 02 Nov. 2016.

O MODELO CULTURAL DE LEITURA A PARTIR DO CONTO “MARIA” DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Carlos Alexandre Nascimento Aragão
Dóris Cristina Vicente da Silva Matos

O trabalho feito pela escritora brasileira, cuja origem é mineira, Conceição Evaristo, destaca a figura da mulher negra. Na obra “Olhos d’água” lançada em 2014, há a reunião de 15 contos, originalmente publicados na série Cadernos Negros, que evidenciam a miséria e exclusão social sofrida por mulheres negras, experiências vividas pela autora por meio da qual cria o conceito de “escrevivência”. Ela é uma representação da ruptura com a epistemologia da colonialidade. Essa perspectiva, Veronelli (2015) denomina de “giro decolonial”, sem negar as contribuições que a modernidade eurocêntrica trouxe à história da humanidade, mas construindo novas perspectivas epistêmicas que foram subalternizadas pela colonialidade.

É necessário sulear a discussão, construindo espaços para que as vozes do sul possam ser manifestadas e de serem ouvidas por outros sujeitos capazes de (re)significá-las dentro de seus núcleos de estudos, incluindo a educação básica. Nesse sentido, Matos (2019) evidencia a importância de trabalhar com práticas decoloniais no espaço escolar. Mas quando observamos os cânones da Literatura Brasileira nos deparamos com a presença forte de olhares coloniais que adentram o espaço escolar e permanecem.

Por esse motivo, assistimos cenas desagradáveis e excludentes que começam a ser tratadas a partir da publicação da Lei No 10.639, alterando a Lei No 9394/96, para estabelecer a inclusão obrigatória no currículo oficial da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, podendo ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, mas de modo especial na Literatura.

Segundo Gomes (2012) esta lei trouxe um novo debate sobre as questões históricas de preconceito e violência contra os negros no Brasil, exigindo uma nova postura do(a) professor(a), possibilitando que o(a) mesmo(a) possa abordar os temas referentes às questões étnico-raciais sem repetir os preconceitos e os estereótipos historicamente construídos na sociedade brasileira. Sabemos que o ensino de literatura, há muito tempo, vem desconsiderando o leitor como sujeito, como afirma Rouxel (2012), embora essa seja uma de suas funções, segundo Rezende (2021).

Diante disso, é importante que o(a) professor(a) além de se preocupar com a formação do(a) leitor(a) deve estar atento(a) ao modo como esta formação torna-se capacidade crítica da realidade. Assim, Gomes (2012) nos apresenta um modelo de recepção crítica pautado na forma como o(a) leitor(a) atual pode revisar os preconceitos e estereótipos impostos pela ótica do colonizador e mantidos pela cultura brasileira. Por este motivo, fizemos a escolha do conto “Maria”, da obra da escritora mineira acima citada, por se tratar de uma história que tem como personagem principal uma empregada doméstica, residente em uma favela e mãe de três filhos. Uma história que se entrelaça com diversas histórias dos(as) estudantes da educação básica do nosso país.

Ao vislumbrar um cenário próximo ao cotidiano diante da leitura do conto, o(a) leitor(a) é conduzido(a) a refletir sobre o seu papel enquanto cidadão(ã). Logo, é válido reafirmar que o modelo cultural de leitura proposto por Gomes (2012) é de extrema importância para a construção do(a) leitor(a) crítico(a) por ele(a) passar a valorizar as tensões identitárias e a preocupação com o outro e as alteridades em jogo, valorizando assim os aspectos ideológicos e não só estéticos. São estes aspectos que constroem o sujeito leitor. Assim, recorremos a história de vida da autora e trazemos à baila a construção da identidade materna de Maria, que é apresentada pelo narrador como uma mãe zelosa.

Por muito tempo a noção de sujeito leitor não era abertamente discutida dentro da esfera didática, como salienta Rouxel (2012). Na contemporaneidade, as escolas se abriram para o universo literário, mesmo ainda havendo uma limitação de acesso ao livro.

O uso do modelo cultural de leitura em sala de aula possibilita que os(as) estudantes- leitores(as) se tornem coautores(as) por aplicarem as representações literárias às novas abordagens de pertencimento das identidades. Para Gomes (2011) o pertencimento perpassa as reflexões sobre identidade e inclusão. Nessa perspectiva, o leitor utiliza do processo de inclusão e exclusão das posições de pertencimento identitário para chegar a um ponto de referência central do texto, partindo de um olhar estético para a identificação de uma camada ideológica que é explorada pelo autor. Assim, o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito.

De acordo com Rouxel (2018) o sujeito leitor não se reduz ao indivíduo, porque ele é mutável, desatado, descontínuo e não se cansa de se fazer e se desfazer, experimentando diversos “eus”. É este sujeito que devemos construir no espaço escolar, rompendo o horizonte das estatísticas negativas e consolidando novos cenários.

Referências

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1a ed., Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

GOMES, Carlos Magno. **O Lugar do Leitor Cultural**. *Revista do Programa de Pós- Graduação em Crítica Cultural*, Universidade do Estado da Bahia, Campus II, Alagoinhas-BA, 2011.

GOMES, Carlos Magno. **O Modelo Cultural de Leitura**. *Nonada Letras em Revista*. Porto Alegre, ano 15, no 18, 2012.

REZENDE, Neide Luzia de. **Leitores em diferentes tempos: A recepção do Conto Felicidade Clandestina**, de Clarice Lispector. *Revista Interdisciplinar*, São Cristóvão, UFS, v. 35, 2021.

ROUXEL, Annie. **Ousar Ler A Partir De Si: Desafios Epistemológicos, Éticos E Didáticos Da Leitura Subjetiva**. (Trad. Rosiane Xypas) *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 35, 2018

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?**. *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), v. 42, n. 145, 2012a.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol**. *Revista Interdisciplinar Sulear*, UEMG, Ano 2, No. 2 (setembro/2019) Edição Especial Dossiê SULear.

VERONELLI, Gabriela Augustina. **Sobre la colonialidad del lenguaje**. *Revista Universitas Humanística*, Bogotá, n. 81, 2015.

O PENSAMENTO EXPANDIDO COMO CONDIÇÃO PARA O ENSINO DE LITERATURA HOJE

Cristiane Rogerio
Camila Feltre

Na apresentação desta pesquisa vamos trazer reflexões a partir da criação e desenvolvimento do curso de pós-graduação “O livro para a infância: processos contemporâneos de criação, circulação e mediação” d’A Casa Tombada/Faconnect, com estudos de caso e exercícios de aula – que envolvem questões da materialidade do livro, os diversos conceitos de infância, o olhar decolonial para os acontecimentos históricos, e uma atenção especial às diretrizes contemporâneas para formação de leitores literários.

Nascido em uma casa no bairro de Perdizes em São Paulo, o curso se constrói sob a premissa do livro como objeto de investigação constante, inserido em um processo coletivo de aprendizado. Tanto nas turmas presenciais como nas 100% online (oito ao todo), a imagem de casa – janelas abertas, respiro entre os tijolos, sentidos diversos como cheiros e texturas, a vida nascendo nas brechas – interfere no cotidiano do pensar livro e infâncias a partir das trajetórias de vida de quem se encontra nesse lugar. A própria *A Casa Tombada* já se deslocou: primeiro, em 2020, foi com toda a força para o online, impulsionada fortemente pelo distanciamento social por conta da pandemia da Covid-19. Depois, em 2021, se estabeleceu como uma “casa nuvem” com cursos 100% online também para as futuras turmas, e, como espaço físico, mudou-se para a cidade de Bragança Paulista, interior do estado. Acompanhando este movimento, o nosso curso, sob a coordenação pedagógica das autoras desta pesquisa (Cristiane Rogerio e Camila Feltre) continua, então, propondo o questionamento de ideias enrijecidas sobre formações em literatura, e os atravessamentos nas questões de criação, circulação e mediação nos processos contemporâneos do livro para a infância. Entendemos que as e os estudantes que nos procuram produzem conhecimento conosco, daí a importância que nossas aulas abram possibilidades para conversas horizontais.

Para demonstrar a nossa metodologia, seguem três exemplos. Desde a Turma I e como professora, Camila Feltre convida os estudantes para que escolham um livro de seu acervo pessoal a partir da sua materialidade, ou seja, que chame a atenção pela cor, textura, cheiro, toque, marcas do tempo, formato ou sofisticação e recurso gráfico. As e os estudantes nos levaram, então, justificativas das escolhas bem diversas: capa em papel kraft,

cheiro de livro guardado pela família, tamanho que cabe na palma da mão, desgaste de “excesso” de leitura dos filhos, um “clássico” de coleção de capa verde, lombada de tecido e, até certas excentricidades, como o cuidado de armazenar o livro embrulhado em um lençol. Ao lado deles, observamos os despercebidos e ampliamos a conversa.

Para o online, mudamos a proposta e sugerimos que os estudantes fotografassem o livro escolhido, associando a materialidade dele a espaços da casa de cada um. Expôs-se ainda mais outras subjetividades e as relações do corpo com o livro ficaram ainda mais evidentes, como nos estudos da artista, pesquisadora e professora da pós, Edith Derdyk, sobre a “coreografia no ato de ler”, evidenciando aspectos deste contato básico com o livro desde a primeiríssima infância.

A partida para o online provocou mudanças até nas aulas mais, digamos, “tradicionais”. O autor pesquisador Odilon Moraes é um dos que mais leva ao curso os fundamentos do que nomeamos como “livro ilustrado”, um gênero textual em que a narrativa se dá a partir da conjugação da palavra, do texto e do design do livro. Termo mais usado no Brasil a partir da década de 2010, é um imenso desafio deixar que a produção e criatividade expandida própria do gênero não se limite a conceitos. Cada vez que ele está conosco, Odilon também está pensando neste objeto vivo, um produto cultural em expansão que pode afetar nossas relações com diversos tipo de literatura e artes visuais. Se no presencial, ele carregava sacolas e mais sacolas para aumentar nosso repertório, hoje estamos “dentro” da biblioteca dele nas aulas online. Se antes ele se sentava à cadeira de modo que todos pudessem ler o que ele tinha em mãos, hoje ele inventa movimentos para nos exibir os detalhes pensados pelos autores, mesmo que limitado à tela de seu celular – Odilon não usa computador. É criação e reinvenção.

Com o passar das turmas foi se fortificando a ideia de que não há “uma história” do livro para a infância no Brasil, mas, sim, muitas histórias a se contar. A partir de marcos estabelecidos por grandes pesquisadoras como Nelly Novaes Coelho, Ligia Cademartori, Regina Zilberman e Marisa Lajolo, nós duas e outros estudiosos do livro contemporâneo dividem os espaços de estudo. E esta mistura de fontes nos permite, inclusive, mais argumentos para questionar paradigmas como Monteiro Lobato, considerado o pai da literatura infantil¹ moderna.

Se desde a Turma I lemos juntos originais do autor e colocamos em discussão os apontamentos de especialistas para trechos considerados

1 Aqui utilizamos “literatura infantil” pois o termo é mais comumente referenciado quando tratar-se deste autor.

racistas, bem como um pensamento predominante de inferioridade à cultura afro-brasileira nas histórias do Sítio do Picapau Amarelo, a chegada em 2020 no curso da pesquisadora, escritora e antropóloga com foco nas representações culturais, Heloisa Pires Lima, e seus estudos da presença negra no mercado editorial brasileiro provoca profundas mudanças. Com ela mergulhamos de outra maneira nas consequências das edições lobatianas levarem em consideração só um tipo de infância, e como isso afetou tantas gerações de crianças negras brasileiras. O curso não deixa de pontuar a figura do Lobato como empreendedor do mercado livreiro e um escritor inovador em plena década de 1920. No entanto, a presença de Heloisa e a interlocução de estudantes especializadas nas relações étnico-raciais como Ananda Luz (que, hoje, faz parte do núcleo pesquisador da coordenação) expandiram o nosso olhar coletivo para além do “fla-flu”, ou seja, para que a gente possa amadurecer o debate e assumir a complexidade que o compõe. E nos conectou a outros autores com menos visibilidade no território brasileiro.

Para nós, a condição para o pensamento expandido é o encontro com o outro, ou seja, se abrir à experiência. Ao lado de Heráclito, Jorge Larrosa, John Dewey e Byung-Chul Han, a professora- doutora do Instituto de Artes da Unesp, Luiza Christov, nos traz os pensamentos para a pesquisa a partir da ideia de que a “experiência é paixão, é o que nos acontece, é um tombamento que nos leva não se sabe para onde. A experiência é o imponderável que nos atropela”. Segundo ela, o conhecimento como experiência, um “mover-se no mundo, recebendo o mundo e criando o mundo” (2020).

Esse mover-se nos leva à essência do pensamento expandido como condição para o ensino de literatura hoje. Não é possível compreender os processos contemporâneos sem que a gente se abra aos desdobramentos éticos e estéticos desta produção cultural que está tão inserida na educação. O desafio é deixar espaços para isso acontecer, mesmo diante da ânsia de levar informações e opiniões diversas. Assim como um arquiteto prevê no revestimento das paredes de uma casa o movimento de expansão e retração para ela resistir ao longo do tempo. Seguir na movência, com respiros, espaços e dando lugar aos acontecimentos.

Referências

- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Escrita de si e Texto Acadêmico: Potência e cuidados no convite ao conhecimento**, 2021, IX Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica - CIPA - Universidade de Brasília. Brasília, 2021.
- _____. **Narrativas de Educadores: Mistérios, metáforas e sentidos**. São Paulo: Porto de Ideias, 2012.
- DERDYK, Edith. A narrativa nos livros de artista: por uma partitura coreográfica nas páginas de um livro. In: **Pós - Revista do Programa de pós-graduação em artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 164 - 173, mai. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15439>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Editora, 2010.
- FELTRE, Camila, ROGERIO, Cristiane. Livros, infâncias e materialidades: uma reflexão sobre mediação de leitura. **Revista Manuscrita**, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.fflch.usp.br/manuscrita/article/view/3215/2708>. Acesso em: 31 de mar. 2020.
- FELTRE, Camila. **Experiências com livros que exploram a sua materialidade: mediações e leituras possíveis**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo, 2015.
- FERREIRA, Ananda da Luz. **Karingana waKaringana: por entre histórias africanas e afro- brasileiras**. Orientação: prof. Dr. André Domingues dos Santos e prof. Dra. Fabiana Carneiro da Silva. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER-UFSB), 2019.
- HAN, Byung-Chul. **A Salvação do Belo**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- LIMA, Heloisa Pires. Quando a Afro-biodiversidade Lê Monteiro Lobato. **Revista Emília**, São Paulo, 20 março 2019. Disponível em: <https://emilia.org.br/quando-a-afro-biodiversidade-le-monteiro-lobato/>. Acesso em: 11 abr. 2022.
- MORAES, Odilon. **Quando a Imagem Escreve - Reflexões sobre o Livro Ilustrado**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Departamento de Artes, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2019.
- [ROGERIO] CARVALHO, Cristiane. **O livro para a infância: coletivos e potência para a pesquisa**. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, 2022.

A BNCC E O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Helton Marques

Resultado de muito trabalho e simultaneamente fonte de contentamento e descontentamento, em geral por parte de professores e pensadores da área da Educação, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, publicada no final do ano de 2017, apresenta novos parâmetros para a Educação Básica brasileira.

Seu esforço para adequar o ensino às demandas de uma sociedade cada vez mais fragmentada e conectada à internet é visível. Como alternativa metodológica, a BNCC tem como proposta um ensino mais descentralizado, que utilize recursos tecnológicos digitais para a promoção de (multi)letramentos, a fim de aproximar o ambiente escolar da sociedade contemporânea, cada vez mais dinâmica, interativa e fluida.

Nesse contexto, o ensino de literatura, especificamente, tem sido o foco de reflexão de vários pensadores, cada qual contribuindo com suas perspectivas críticas e propostas de ensino voltadas para uma formação mais abrangente dos estudantes a partir da leitura e fruição de textos literários em ambiente escolar.

Assim, pensadores como Regina Zilberman, Leyla Perrone-Moisés e Rildo Cosson, dentre outros estudiosos contemporâneos da área, compõem o principal embasamento teórico para uma pesquisa bibliográfica voltada para as problematizações do ensino de literatura, levando em consideração as transformações sociais das últimas décadas.

De modo geral, ensinar literatura é sempre um desafio, pois ela é uma expressão artística que se constitui por meio da palavra e que representa o homem, com seus mais profundos enigmas e dilemas existenciais. Assim, literatura é linguagem repleta de sentidos e possibilidades de (auto) conhecimento.

Quando inserida em contexto escolar, a arte literária transforma-se inevitavelmente em objeto de ensino e aprendizagem, sendo, então, necessário tempo e espaço para seu estudo. No entanto, o que se percebe na BNCC é a ausência de um espaço definido e de uma metodologia específica para o ensino de literatura, uma vez que, nesse documento, ela

aparece vinculada ao ensino de Língua Portuguesa, disciplina que, por sua vez, integra a área de “Linguagens e suas Tecnologias”.

A falta de um direcionamento estratégico na BNCC sobre como proporcionar o que o documento denomina de “leitura efetiva de obras selecionadas” pode até parecer uma proposta flexível para a escolha da melhor estratégia de trabalho com a literatura pelas escolas e pelos professores.

No entanto, essa ausência de proposta de ensino sem um embasamento teórico- metodológico definido para desenvolver a leitura literária em ambiente escolar equaliza a leitura literária à leitura de textos de outras naturezas. Assim, ler literatura torna-se sinônimo de prática de leitura de um texto como qualquer outro, mesmo quando o esforço da BNCC volta-se para centralizar e valorizar a leitura literária no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Tendo isso em vista, o principal objetivo deste trabalho é analisar a proposta de ensino de literatura na BNCC, com base em pesquisa bibliográfica direcionada ao levantamento de perspectivas críticas sobre a situação da literatura na contemporaneidade e sobre a prática de Letramento Literário como possibilidade de trabalho com a literatura na Educação Básica.

Referências

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Texeira de. **A formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

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

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

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016, p. 70-82.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. In. **Via Atlântica: Revista do Programa de Pós-Graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo**. v. 1, n. 14, 2008, p. 11-22.

PERFORMANCE E EXPERIÊNCIA DO TEXTO: LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Isabela Feliciano Moreira
Patrícia Rodrigues Rezende

Este trabalho apresenta uma proposta de letramento literário a partir da performance, na concepção de Paul Zumthor, e do conceito de experiência, elaborado por Jorge Larrosa. As autoras atuam, respectivamente, nas redes municipais de ensino do Rio de Janeiro (RJ) e de Queimados (RJ).

De acordo com o dicionário CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/UFGM), o letramento literário é, em linhas gerais, “o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, ou da linguagem literária”, ou seja, a construção e a reconstrução dos sentidos do texto literário. Assim, partindo de discussões acerca de metodologias mais tradicionais de ensino de literatura – por vezes centradas na pura compreensão do texto – procurou-se contribuir para uma nova perspectiva no trabalho com o texto, buscando evidenciar como a vivência integral da literatura, sobretudo por meio da experiência e da performance em diferentes níveis, contribui para o letramento literário de estudantes do ensino fundamental.

Zumthor reforça o caráter performático da literatura, cuja leitura se assemelha a um ritual que envolve corpo, voz, gestos: a concretização da palavra. Ele afirma que, dentre as infindáveis possibilidades do fazer literário, “A performance realiza, concretiza, faz passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade” (ZUMTHOR, 2018, p. 30). Diante disso, ressalta que “a leitura solitária e puramente visual marca o grau performancial mais fraco” (Ibidem, p. 64). Por isso a relevância do empenho corporal no ato de ler.

Para Jorge Larrosa, embora seja algo difícil de ser conceituada, teorizada, a experiência está diretamente relacionada à arte, à educação e aos próprios fundamentos da vida. Isso porque “não se trata de compreender o que o texto diz e sim de encarar o que o texto pode” (LARROSA, 2019, p. 128). Isso diz respeito a deixar-se afetar, pois “a palavra, felizmente, é mais do que um signo: é uma força viva que se desfaz quando alcança a matéria que há de lhe dar nova forma. A palavra se encarna, seu destino é encarnar-se” (Ibidem, p. 113).

Com base nesses pressupostos teóricos, foram aplicados diferentes níveis de performance na leitura do poema “Mar absoluto”, de Cecília

Meireles, em quatro turmas de nono ano do ensino fundamental de 2019, em uma escola pública da Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. No desenvolvimento da atividade, foi solicitado aos alunos que registrassem por escrito, sem parâmetros de produção textual, como quantidade de linhas, as impressões resultantes da leitura do texto. Conforme esses registros, verificou-se que quanto maior o grau de performance, valendo-se de estratégias que exploram ambientação e especialmente estímulo de sentidos como tato, olfato e audição, maior também o envolvimento dos alunos com a leitura, sendo também mais efetiva a experiência do texto.

Entende-se assim que impulsionar a sensibilização corpórea nos estudos literários potencializa fruição e imersão nas leituras trabalhadas em aula. Isso porque a leitura como performance e experiência se coloca como estratégia de ensino de literatura que visa não apenas o desfrute, a apreciação do texto como obra de arte, mas a sensibilidade como ponto de partida para estudos literários em níveis mais aprofundados. A presente pesquisa parte da concepção de que ensinar literatura não envolve apenas deleite textual, tampouco, em contrapartida, memorização de conteúdos teóricos, somente. O que proporciona a alunos de ensino fundamental uma formação de qualidade em literatura é, como propõe AMORIM et al. (2022, p. 21), examinar conjuntamente estes três aspectos principais do texto: artístico, sócio-histórico-cultural e linguístico. Viabilizar o letramento literário para estudantes às portas do ensino médio requer, assim, que eles “possam expandir seus repertórios de leitura e assim desenvolver parâmetros para avaliar com mais consistência as produções literárias com os quais entrarão em contato” (Ibidem, pp. 26-7).

Por fim, esta pesquisa pretende contribuir também em situações de eventuais impossibilidades de exploração de sentidos como visão e audição, devido a contextos de ensino em haja alunos portadores de necessidades especiais. As possibilidades de potencialização sensível não estão restritas aos cinco sentidos, elas são verificadas em diferentes manifestações do corpo, abarcando, por exemplo, o levantar de sobrancelhas, franzir da testa e aceleração de batimentos cardíacos. O objetivo é, portanto, o desbravamento do que provém da interação entre corpo e texto. É a materialização da experiência literária a partir do que pode por meio do texto e também por meio do corpo.

Referências

- AMORIM, Marcel Alvaro de et al. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4a ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004. pp. 169-91.
- DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados; Uberlândia, MG: Universidade de Uberlândia, 1981.
- FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SINISTERRA, José Sanchis. **Da literatura ao palco: Dramaturgia de Textos Narrativos**. São Paulo: É Realizações, 2016.
- SNYDERS, Georges. A obra-prima como ruptura. In: **Alunos felizes**. 4a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. pp. 161-184.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: UBU, 2018.

LITERATURA E ESCOLA: ENSINO PARA NÃO ESQUECER

Josineia Sousa

O trabalho apresenta uma tese em desenvolvimento dedicada à memória escolar, mais detidamente, àquelas relacionadas à escola e à escolarização inscritas em textos literários brasileiros. Para tanto, leva em conta contos, romances, poemas e crônicas como uma “fonte fecunda” (FERREIRA, 2020), que nos permite explorá-los enquanto campo de reflexão, análise e produção de conhecimento haja vista seus aspectos plurais de leitura, a riqueza cultural, social e a significação de experiências subjetivas do homem em diferentes tempos e modos presentes nestes textos.

Compreende-se que a literatura é uma das modalidades de produção de saber elaborado; portanto, juntamente à reflexão científica e filosófica, a arte (no caso, a arte verbal) compõe o conjunto de conhecimento que precisa ser levado em conta para uma compreensão ampla sobre o campo educacional como um todo, e sobre o processo de escolarização em particular. Assim, em diálogo com a história da educação e da pedagogia no Brasil, este estudo retoma uma pesquisa preliminar, realizada como trabalho de conclusão de curso na licenciatura em Letras (SILVA, 2018), a partir de uma antologia intitulada *Tempos de escola*, organizada pela Boa Companhia (2015), composta de diferentes contos, crônicas e textos memorialísticos que se inscrevem em diferentes tempos e estilos, de escritores situados em diversas regiões do país.

Neste contexto, se coloca a pergunta de investigação: como a escola é consignada, refratada e refletida nas memórias relatadas na literatura brasileira? A partir deste objetivo mais geral, intenta-se compreender a memória escolar por via do texto literário, notabilizando diferentes nuances da escola e do processo de escolarização do país.

A título de exemplificação, no livro *Boitempo III* (esquecer para lembrar), de 1979, Drummond dá a ver uma faceta dessa escolarização no poema intitulado “Terceiro dia”: Mamãe, quero voltar/imediatamente. /Diz a Papai que venha me buscar. /Não fico aqui, Mamãe, é impossível. /Eu fujo ou não sei não, mas é tão duro/este infinito espaço ultrafechado./ (...) (DRUMMOND, 2015, p. 707). Diz-se de um suposto terceiro dia na escola, inserido em um compêndio dado ao esquecimento. Esquecer, para nós é, no sentido estrito do vocábulo, “não pensar em; ... deixar de lado, abandonar; ... ficar absorto,

distraído...” (HOUAISS, 2009, p. 824). No caso do eu-lírico de “Terceiro dia”, relaciona-se à memória de um passado escolar duro e ultra fechado. O poema, ao mesmo tempo, serve para lembrar de um passado-presente, de uma realidade que pode ter sido vivida não só pelo eu lírico em carta escrita para a mãe, mas por diferentes sujeitos brasileiros.

Teórico-metodologicamente trabalha-se com as noções advindas da filosofia bakhtiniana de cronotopo e exotopia para tratar dimensionamento do texto literário em relação à alteridade e ao exercício de criação estética e de pesquisa. As noções de esfera e campo, que tratam dos vários aspectos da comunicação discursiva a nos guiar a respeito daquilo que há de social nas obras literárias, em diferentes nuances da nossa linguagem, bem como à natureza onipresente de nossa língua; e ao conceito de estilo, que além de se conectar diretamente com o conteúdo e à construção composicional, se acentua por envolver em sua essência os recursos do léxico, das frases e da gramática da língua.

Para Bakhtin, “nosso pensamento e nossa prática, não técnica, mas moral (isto é, nossos atos responsáveis), se realizam entre dois limites: entre as relações com a coisa e as relações com a pessoa” (BAKHTIN, 2017, p. 76). Neste contexto, como pano de fundo, também se leva em conta a relação entre o ético e o estético pensada pelo mesmo autor.

Paralelamente, toma-se como um segundo norteador teórico a dialética singular- particular- universal no pensamento de Lukács, a saber: o particular, como uma categoria estética que abraça o mundo global, interno e externo, e precisamente relaciona-se ao mundo do homem, da humanidade; o universal, como encarnação de uma das forças que determinam a vida dos homens ou como o conteúdo de uma consciência no mundo figurado; e, o singular, que em diálogo com as categorias anteriores, independentemente das intenções subjetivas responsáveis pelo nascimento da obra de arte revela, em virtude de sua essência objetiva, uma qualidade interna em si significativa da vida humana, terrena (LUKÁCS, 1981, p. 189-190).

Avançando a partir dos resultados iniciais já obtidos em Silva (2018), esta pesquisa, de modo mais ensaístico, levando em conta as considerações de Amorim (2018), além da coletânea intitulada *Tempos de escola*, amplia a discussão sobre memória escolar na literatura brasileira tomando como referência outras produções literárias. Destacam-se as principais: *O Ateneu* (Raul Pompéia), *Conto da Escola* (Machado de Assis) e *Infância* (Graciliano Ramos), na tentativa de, ao mesmo tempo, dar a ver e reconhecer a dialética entre singularidade e universalidade das experiências de escolarização,

relacionadas dialeticamente pelas particularidades sócio-histórico-culturais, inerentes a diferentes realidades educacionais brasileiras.

O que se verifica até o momento da pesquisa é que a representação de memórias construídas, sistematizadas, apreendidas – que vividas com mais ou menos aproximações à realidade – constrói e forma uma mentalidade e representações da escola. Nessa primeira síntese demonstrativa, todas as obras juntas dão a ver elementos comuns ou recorrentes, seja por meio de uma linguagem mais poética ou dos desdobramentos permitidos pela prosa. O professor, o aluno, a escola em si mesma, a leitura e a escrita, os recursos pedagógicos, a relação professor-aluno, a repressão, a submissão e as fugas se expressam dialeticamente por meio da singularidade e universalidade das experiências de escolarização que se relacionam de igual modo, de acordo com as particularidades de cada um. Tudo isso, aponta para uma caracterização de como a escola é consignada, refratada e refletida nas memórias relatadas na literatura brasileira. Dessa forma, as memórias expostas e tematizadas na literatura tratam de um lugar que ensina conteúdos, mas também de um lugar de lembranças que merecem ser (re)construídas.

Referências

ANTOLOGIA. **Tempos de escola: contos, crônicas e memórias**. 1.ed. São Paulo: Boa Companhia, 2015.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: Brait, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Batcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião: 23 livros de poesia**. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In, Carla Bassanezi Pinsky e Tania Regina de Luca (org.) **O historiador e suas fontes**. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LUKÁCS, Georg. **Sociologia**. Organizador, José Paulo Neto. São Paulo: Ática, 1981.

SILVA, Josineia Sousa. **Memória escolar na Literatura brasileira: uma história do presente**. Relatório Final de Pesquisa. Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Em fase de publicação.

LEITURA LITERÁRIA MULTIMODAL: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

Letícia Silva Carrijo
Daniela Vendramini-Zanella
Fernanda Coelho Liberali
Luciana Kool Modesto-Sarra
Maria Cecília Camargo Magalhães
Valdite Pereira Fuga
Viviane Klen-Alves

Esta comunicação apresenta e discute propostas de leitura literária multimodal desenvolvidas no Projeto Brincadas em 2021 como possibilidades para uma educação decolonial e antirracista. O projeto começou em março de 2020 como resposta ao contexto da pandemia causada pela Covid-19 e em consonância com a *Global Play Brigade* (um grupo que reúne palhaços, músicos, educadores, terapeutas e pesquisadores de todo o mundo) para promover encontros virtuais, lives e cursos sobre educação e suporte para acolhimento psicológico.

No Brasil, o *Brincadas* tem como bases teórico-metodológicas a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2011), o Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2021) e o brincar (VYGOTSKY, 1933/2009). Essa abordagem demanda de seus participantes uma postura ativista, transformadora, desenvolvida por meio de um trabalho compartilhado a partir de ações intencionais, que possam promover mudanças nos participantes e nos contextos envolvidos.

No projeto, as ações são realizadas por meio do brincar que, em perspectiva vygotskiana, apresenta-se como atividade ligada à apropriação da cultura dos sujeitos no processo de criação, imaginação e regras (VYGOTSKY, 1933/2009). O brincar possibilita que o participante se liberte das coerções do mundo real, mas, de modo contraditório, subordine-se às regras criadas e impostas no brincar (LIBERALI; FUGA; VENDRAMINI-ZANELLA, 2022). Nessa perspectiva, o brincar é um dos conceitos centrais das ações realizadas pelo projeto, pois, por meio dele, é possível a vivência de temáticas da vida cotidiana de diferentes formas, nas quais os sujeitos interagem entre si e com os objetos à medida que transformam suas realidades.

Um dos caminhos para essa transformação está nos procedimentos pedagógicos embasados pelo Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2021) que, em síntese, amplia as práticas de multiletramentos propostas pelo New London Group (1996/2000). Essas práticas são ressignificadas em um novo caminho, a partir do diálogo entre conceitos vygotkianos e freireanos, organizado na imersão da realidade, na construção crítica de generalizações e na produção de mudança social em busca do *ser mais* (FREIRE, 1970).

Nessa direção, o Projeto Brincadas reúne, em cada um de seus encontros virtuais, alunos, professores, gestores, pais e demais interessados em workshops planejados no Multiletramento Engajado, com foco em temáticas relevantes a este momento de crise na educação brasileira.

Em 2021, ocorreram vivências, via Zoom, de propostas curriculares nas seguintes temáticas: a questão intercultural no carnaval, a educação antirracista, o orgulho LGBTQIAP+, o combate à fome, o poder feminino e o idadismo. Cada encontro pautou-se em habilidades de diferentes áreas do conhecimento, conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), reforçando, assim, o caráter interdisciplinar da proposta.

No trabalho realizado discutimos os temas antirracista e poder feminino, pois em ambos reconhecemos possíveis atividades literárias multimodais. Essa escolha permitiu-nos responder às seguintes problemáticas: como “desapagar” a negritude no currículo escolar por meio de atividades literárias? Como discutir criticamente o retrato da mulher em atividades literárias multimodais? A resposta a esses questionamentos apresentou-se como caminhos para uma abordagem crítica de leituras literárias multimodais, com conhecimentos múltiplos em diálogo e engajados com situações da realidade vivida por muitos homens e mulheres.

A proposta antirracista ocorreu em abril de 2021 na “Brincada: resistência afro-brasileira por uma Educação Antirracista”. O encontro possibilitou aos participantes - crianças, jovens e adultos -, a inserção na temática afro-brasileira e na educação antirracista por meio de experiências multimodais, contemplando as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Humanas previstas pela BNCC (MODESTO-SARRA; MEDEIROS, 2021; CARRIJO et al, 2022).

Em Linguagens, a leitura explorou diferentes formas literárias da construção identitária de pessoas/personagens negras em romances (Machado de Assis), contos (Monteiro Lobato), poemas (Luís Silva) e *rap* (Tássia Reis) da literatura brasileira clássica e contemporânea. Com o objetivo de entender como a linguagem pode trabalhar no combate e/ou afastamento

de ideais racistas socialmente construídos, a atividade multimodal de leitura desenhou-se assim: 1o) leitura de duas descrições de personagens negras - Capitu de *Dom Casmurro*, Machado de Assis, e Negrinha de *Negrinha*, Monteiro Lobato; 2o) busca de imagens que representassem essas personagens para os participantes, que foram inseridas no *Jamboard*, uma ferramenta on-line de colaboração; 3o) diálogo da construção identitária de personagens negras da Literatura Clássica com a contemporânea por meio da análise do poema *Sou negro* de Luís Silva, o *Cuti*, e do *rap Preta D+* de Tássia Reis; 4o) produção literária e compartilhada de um poema que ressignificou a negritude em uma perspectiva antirracista.

A temática feminista, “Brincada: poder feminino”, aconteceu em agosto de 2021 e, por meio de uma análise literária multimodal, comparou o retrato da “mulher” em dois vídeos: “Ai que saudade de Amélia” de Mário Lagos e “Mulher de verdade” de Gaby Amarantos. O trabalho foi organizado da seguinte forma: 1o) cada participante foi convidado a performar, por meio de gestos e expressões faciais, sua representação para “Amélia”, seguido de uma breve discussão sobre os sentidos de cada performance; 2o) leitura multimodal do vídeo da canção “Ai que saudade de Amélia”; 3o) leitura multimodal da canção “Mulher de verdade”, orientados pelas seguintes questões: a) Quais enquadramentos são feitos? O que a câmera foca? b) Quem aparece no vídeo? Como são essas pessoas? Que roupas usam? c) Quando foi composta a canção? Por quem? Que gênero musical é esse? Que instrumentos são usados? d) Quem é o intérprete? e) Que objetos compõem a cena? f) Que relação esses elementos têm com a Amélia da letra? g) O que a letra da música acrescenta à ideia de Amélia performada pela colega?

Em síntese, podemos concluir que as propostas apresentaram tarefas com possibilidades para construção de uma perspectiva decolonial, sustentada na convivência com o Outro e na garantia dos direitos humanos, por meio do conhecimento da diversidade social e cultural existentes na realidade brasileira. Portanto, são práticas curriculares que rompem com a necroeducação inerente ao sistema escolar brasileiro e, conseqüentemente, presente no ensino-aprendizagem da literatura.

Referências

BARTHOLO, D.; MODESTO-SARRA, L. K. Nas brincadas da vida. In: LIBERALI, F. C. et al (Orgs.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas, Pontes Editores, 2020.

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

CARRIJO, V. L. S. et al. Educação Antirracista: vivência das brincadas no Multiletramento Engajado. In: CARRIJO, V. L. S.; MAZUCHELLI, L.; LIBERALI, F. C. **Práticas Insurgentes para romper necroeducação**. Pontes: Campinas, 2022. (no prelo).

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

LIBERALI, F. C. **Multiletramento engajado na construção de práticas do bem viver**, 2021. (no prelo).

LIBERALI, F.; FUGA, V.; VENDRAMINI-ZANELLA, D. O desenvolvimento engajado e o teatro- brincar na constituição da coletividade. In: MARQUES, P.; SMOLKA, A. L. (Eds.). **Dossiê Desenvolvimento humano, drama e vivências: discussões em torno de ‘Sobre a questão da psicologia da criação pelo autor’, de L. S. Vigotski, Pro-Posições**, 2022. (no prelo).

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 13-39.

MODESTO-SARRA, L. K.; MEDEIROS, B. S. F. Projeto Brincadas: Relato de uma práxis decolonial para uma Educação Antirracista. In: OLIVEIRA, G. C. A.; MARTINS, S. A.; LESSA, A. B. C. T. (Orgs.). **Diálogos contemporâneos sobre educação: formação de formadores em contextos diversos**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2021, v. 1, p. 125-138.

VYGOTSKY, L. S. (1933). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

AFEÇÕES PARA PENSAR A DOCÊNCIA, A PRÁTICA DOCENTE E PROFESSORES NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE LITERATURA

Lilian dos Santos Silva

Notas iniciais

Esta apresentação traz um desdobramento da nossa pesquisa de doutorado, em curso, no campo da educação, intitulada A aula em vida, vidas em aula: entre chegadas e partidas. A investigação aborda movimentações em aula, tomando, para tanto, perspectivas filosóficas deleuzo- guattarianas e os romances Grande sertão: veredas, de Guimarães Rosa, e A montanha mágica, de Thomas Mann, como material de análise. Trata-se de ensaiar uma experimentação com essas obras literárias para pensar uma aula como um encontro de forças, sob o viés de uma filosofia da imanência carreada por Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Objetivo geral

O recorte da pesquisa mais ampla visa a abordar a docência, a prática docente e professores na prática docente no ensino de literatura. Isso é possível uma vez que a discussão filosófica empreendida na tese permite um diálogo com docentes do ensino de literatura. À vista disso, explora-se a possibilidade de experimentações com literatura em sala de aula.

Questão da pesquisa

A questão a ser desenvolvida abarca a apropriação de outra maneira ou tomada da literatura no espaço de formação docente a fim de pensar esses professores em ação. Para isso, movimenta-se uma discussão acerca de afecções, o que se dá em uma chave não representacional.

Pela armação da tese, considera-se que tudo são forças em aula: alunos, professor, materiais, temperatura, ambiente, sons, aromas. A reunião que uma aula arregimenta faz essas forças se juntarem e o que pode se dar a partir daí é da ordem do imponderável. O encontro marcado de uma aula (programado, organizado) consiste em algo definido que se abre ao

indefinido. Destaca-se, com isso, essa vertente inexata e a potência que pode haver em desdobramentos que não se podem prever a priori.

Diante dessa montagem, o desenvolvimento da tese busca realizar uma experimentação com os próprios materiais literários no intuito de dar a ver o que esse encontro pode suscitar no jogo de uma aula (efeitos, impactos, insights - que podem ocorrer ou não). Eis aí a perspectiva filosófica deleuzo-guattariana das afecções. Tal endereçamento pode ser levado a uma aula de literatura na medida em que afecções são contágios, contaminações, entre forças.

Em outras palavras, afecções são derivações de encontros entre forças em que uma age sobre outra e vice-versa; são convergências de intensidades, atravessamentos, que podem se dar em meio ao contato com materiais literários, por exemplo. Realça-se, com isso, a importância de afecções no ensino da literatura considerando práticas de leitura literária individual ou em grupo, dentro e fora do espaço e da hora da aula.

No caso, não se trata, portanto, de abordar o ensino de literatura stricto sensu, mas de como a literatura pode atravessar a formação docente de tal maneira que esses professores a tomem como um campo de afecção de suas aulas e não exatamente como uma prática demonstrativa de ensinar determinado autor.

Resultados

Resultados parciais da parte exploratória (de análise) da pesquisa permitem oferecer uma contribuição para professores pela possibilidade da literatura, ao ser tomada dessa maneira, operar como prática de afecção neles e nos alunos. Desse modo, a literatura não é apenas um instrumento, mas o próprio campo no qual professores estão imantados em suas aulas.

Um problema mapeado em sala de aula

A fim de pensar a docência, a prática docente e professores na prática docente no ensino de literatura, partimos de um desafio contemporâneo que se impõe em sala de aula. Os conteúdos programáticos da disciplina de literatura no ensino médio, grosso modo, costumam voltar-se, precipuamente, a uma dinâmica responsiva cujo objetivo é fornecer respostas certas a perguntas pré- formuladas. Tal formatação procura dar conta da exigência do horizonte educacional seguinte, qual seja, o ensino superior.

À vista disso, é preciso ter e deter certo domínio no que tange tanto a leituras obrigatórias de determinadas obras quanto à história da literatura e a movimentos literários; ou seja, aulas de literatura vêm sendo pautadas por exames para o ingresso na universidade. Pontua-se, com isso, a captura de possibilidades outras nessas aulas. Possibilidades estas referentes à leitura, à fruição, e, sobretudo, a uma experimentação com a literatura.

Calcada em um âmbito educacional mais amplo, tal conjuntura opera em uma chave interpretativa, na qual importa o que as obras (ou autores) querem dizer. Os sentidos todos, por conseguinte, já estão dados, já foram eleitos. Trata-se, com efeito, de uma repetição. As obras já foram interpretadas e o que foi dito e consagrado passa a ser continuamente requerido e retomado. Essa tomada que se faz da literatura condiz com um labirinto cuja saída se dá por só caminho: só há uma resposta certa.

Aulas de literatura nesses moldes não são um problema em si. No entanto, aulas que funcionam apenas desse jeito minam encontros em que as forças que leem (alunos, professores) podem ter com as forças contidas nesses modos literários de escrita. Logo, a despeito desse *modus operandi* consolidado de aula, infere-se que a prática docente pode fazer ventilar um pouco de ar nesses esquemas sem respiro.

Por fim, vale acrescentar que a produção de Deleuze e de Deleuze em companhia de Guattari vem sendo cada vez mais acionada nos últimos anos no desenvolvimento de pesquisas no campo da educação como referencial teórico e interlocução.

Referências

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo:

Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. V. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3a ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

ESCREVIVÊNCIAS LITERÁRIAS: VOZES QUE ECOAM CONTRA O ANTIRRACISMO E O SILENCIAMENTO FEMININO

Márcia de Souza Damasceno
Epaminondas de Matos Magalhães
Marcos Aparecido Pereira
Marcos Vinicius Ferreira Correa

O trabalho “Escrevivências literárias: vozes que ecoam contra o antirracismo e o silenciamento feminino” tem como objetivo discutir as questões pelas quais, ainda hoje, algumas mulheres negras sofrem todo tipo de violência, caladas ou silenciadas por uma sociedade patriarcal que somente após 1988, com a nova Constituição Federal, passou a legitimar as mulheres como iguais aos homens perante a lei. Em um cenário de papel, escrito e literário, a voz que ecoa do íntimo de Conceição Evaristo é propagada como ressonância de uma infinidade e diversidade de sentimentos, dores, alegrias, gritos e sussurros de uma multidão de pessoas, de homens e, especialmente, de mulheres cujas vozes são obstinadamente e injustamente caladas. A autora denomina “escrevivência”, a escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, das experiências da vida da própria autora e do povo negro que dá vida aos seus escritos literários.

Deste modo, o trabalho tem como questão norteadora: a literatura feminina, por meio de poemas e de uma práxis educativa pautada no antirracismo, pode combater o preconceito e valorizar os estudantes afrodescendentes? Atividades que instigam os estudantes possibilitando a reflexão sobre o que eles assistem e escutam em seu contexto são fundamentais para que aconteçam transformações na sociedade, a fim de promover a tolerância e o respeito, na luta contra o preconceito e a violência.

Percebemos que a figura do professor interventor deve ser revista à luz das nuances deste novo panorama tanto no campo social quanto tecnológico. Para tanto, é preciso entender que o estudante também é um agente no processo educacional e encontra-se inserido em um contexto muitas vezes ignorado. Logo, devemos incluir os estudantes, respeitar sua história e seu lugar de fala, observar o processo de aquisição de conteúdo, bem como os modos de aprendizagem. Destarte, o objetivo é desenvolver com estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, na cidade de Barra do Garças-MT, a leitura da poética de Evaristo (2011), realizado por meio da Sequência Básica

(SB) de Rildo Cosson (2014, p. 54-67), a qual apresenta elementos que fazem parte da proposta de trabalho por nós delineada: **Motivação:** momento de preparação para a análise da obra, geralmente envolve a formulação de uma questão ou o posicionamento diante de um tópico abordado pelo texto; **Introdução:** apresentam-se, nessa etapa, autor e obra; **Leitura:** muda a depender da extensão do texto, com procedimentos distintos por parte do professor e alunos; **Interpretação:** ponto nevrálgico da metodologia, consiste numa série de ações que visam à construção de sentido como ato interno (pessoal) e externo (social) e por fim, a **Extrapolação:** momento em que a interpretação do texto transcende, adquirindo outras formas de expressão criativa por parte do leitor, como exemplo releituras da poética da autora.

Os resultados mostraram que houve uma mudança de percepção dos estudantes com relação à leitura de poemas. Desse modo, trabalhar com a cultura africana na escola, pautados na lei 10.639/2003, proporcionou aos estudantes, vivências produtivas que irão contribuir para sua formação enquanto cidadãos mais conscientes, afinal, a literatura complementa o processo de ensino- aprendizagem através do seu caráter humanizador dando forma aos sentimentos e à visão de mundo dos sujeitos, libertando do caos (CÂNDIDO, 1995). Utilizar os poemas de Conceição Evaristo, para trabalhar a questão de gênero e preconceito racial possibilitou aos estudantes um contato maior com a realidade que os cerca.

Muito mais que uma simples aula de leitura e produção textual, foi o aprendizado sobre o gênero poema e a possibilidade de externarem seus sentimentos, uma vez que, em nosso país a prática de violência de raça e gênero é muito comum e o tema ainda oferece insegurança ao ser abordado na escola.

Referências

BRASIL, Presidência da República. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 06 fev. 2022.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

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

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

LIVROCLIP: MULTIMODALIDADE NO ENSINO LITERÁRIO

Márcia de Souza Damasceno
Elisângela Alves Sobrinho Arbex
Epaminondas de Matos Magalhães
Fabiane Alves da Silva
Leônia Souza de Paula

Estamos diante de uma geração fixada em apropriação de novas tecnologias e precisamos refletir sobre os processos de transformações sociais que se configuram em uma sociedade em rede baseada no coletivo. Prontamente, o texto literário, inserido em um contexto pedagógico planejado, abre um leque de expectativas para o estudante. O crescimento da utilização de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) na área da educação tem inovado a forma pela qual os professores pensam sua práxis. Os recursos da informática não são o fim da aprendizagem, mas são os meios que podem instigar novas metodologias que motivem o estudante a “aprender a aprender” com interesse, que utilizem a criatividade, possam ter autonomia. E ao professor cabe o papel de articular projetos de aprendizagem que envolvam tecnologia, principalmente quando ela já faz parte do cotidiano escolar (BEHRENS, 2010).

Isto posto, este trabalho intitulado “Livroclip: multimodalidade no ensino literário” propõe algumas reflexões acerca da relevância dos multiletramentos e da recepção do texto literário por meio do *livroclip*, produção digital que apresenta uma obra literária. Compreendemos que a cultura digital é marcada pela não linearidade a desprender seus usuários da obrigatoriedade de uma exclusiva via. Assim sendo, os textos produzidos nesse ambiente virtual propõem a associação de informações de diferentes fontes, a fim de construir o conhecimento a partir de dados da rede, associados por hipertextos disponíveis pela biblioteca virtual de referências e fontes multimodais. As diversas possibilidades da intersemiose promovem as novas formas de ler e potencializam a formação do leitor, pois as linguagens se interconectam com os recursos multimidiáticos. Trata-se, portanto, de um novo modo de experimentar a leitura que, por agregar outras mídias e recursos tecnológicos, convida o leitor a provar uma literatura que articula texto, imagem, movimento, som, jogos e interatividade.

Por tudo isso, nosso trabalho tem como questão norteadora: como a multimodalidade no ensino literário, por meio do *livroclip*, é capaz de estimular a leitura? Nesse sentido, o objetivo é compreender como a multimodalidade no ensino literário pode fomentar a leitura de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, de uma escola pública, no município de Barra do Garças-MT, por meio da utilização de *livroclip* de obras clássicas da literatura, com a finalidade de estimular a leitura e ampliar o conhecimento dos estudantes. O projeto em como aporte teórico as contribuições de autores que corroboram com as discussões aqui expostas, dentre elas, a formação do leitor, intertextualidade e cultura digital, de acordo com a Roxane Rojo (2013), Freitas (2010), Roger Chartier (2002), BNCC (2017) e DRC-MT (2018). Quanto a metodologia, apresentamos para os estudantes alguns exemplos de *livroclip* encontrados no Youtube para que pudessem compreender melhor o gênero e em seguida iniciamos com a leitura de obras apresentadas nesses exemplos para que posteriormente realizassem a criação do seu *livroclip*. Compreendemos que a criação de *livroclip* a partir de uma obra literária, conforme Martins (2009), apresenta ao estudante possibilidades de significação desse gênero enquanto objeto artístico e polissêmico a transgredir convenções e envolver o leitor num jogo de descobertas e redescobertas de sentido.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que houve uma mudança de percepção dos estudantes quanto às obras literárias, fomentando e motivando a leitura, tornando-a prazerosa e instigante. A possibilidade de interação e comunicação entre professor e estudante a qualquer hora e em qualquer lugar, estabeleceu vínculos de afetividade e confiança. Deste modo, ampliamos o processo de ensino e aprendizagem para além do contexto da sala de aula e o estudante pode estar em contato com obras literárias.

Ensinar utilizando a Internet exige uma forte dose de atenção do professor. Por exigir diversos conhecimentos, estamos abordando os multiletramentos – aqueles usados para acesso e tradução das diferentes linguagens que são necessárias para um processo de comunicação em rede. Os multiletramentos envolvem leitores interativos/colaborativos, capazes de fraturar e transgredir as relações de poder estabelecidas entre os textos digitais que são “híbridos, fronteirizos, mestiços”, tanto de linguagens, como de modos e de mídias, além de culturas (ROJO, 2012, p. 23). Nesse sentido, acreditamos que o *livroclip* que está sendo elaborado pelos estudantes contribui para a apropriação de um gênero multimodal e despertou a atenção para uma obra clássica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Editora Vozes, 4 edição, p. 22-26. Petrópolis - Rio de Janeiro, 2010.

CHARTIER, R. Morte ou transfiguração do leitor. In: CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Tradução Fulvia M. F. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002. p. 101-123.

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

FREITAS, M. T. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 3, p. 335-352, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2004.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 3a ed. junho de 2009.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para a Educação Básica, 2018.

ROJO, R. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

A LITERATURA NA FORMAÇÃO DOCENTE E A CATARSE COMO FUNDAMENTO PREPARATÓRIO PARA A SALA DE AULA

Maria Cláudia Bachion Ceribeli

O presente trabalho propõe fundamentar a necessidade de a catarse, compreendida como o processo descrito por Newton Duarte (2019), realizar-se com o professor, considerando que, antes de tornar-se docente, ocupa o espaço de discente na universidade. De acordo com este pesquisador, a catarse pode promover uma transformação no indivíduo em vários aspectos, dando-lhe condições de intervir na realidade, reconhecendo-se como parte dela. Apresenta-se uma questão: como pode o docente conduzir o aluno a processos catárticos se ele próprio não os experimenta?

A pesquisa não se refere à catarse como um único momento, ao contrário, defende a catarse como etapa que deve se fazer constante nos estudos, leituras e pesquisas que permeiam a formação docente durante os estudos de graduação, bem como nos demais processos de construção do conhecimento que fazem parte do aperfeiçoamento do professor e, em se tratando destes últimos, este estudo se aproxima do pensamento de Mazzeu (1998). Nesse processo catártico que pode ser um salto qualitativo em um projeto de formação, pois transforma a visão de mundo do sujeito e amplia suas condições de intervenção e interação na sociedade, a Literatura tem papel primordial, pela relação entre a obra, o contexto, o autor e o receptor, como se depreende da relação dialética entre a literatura e a vida social proposta por Antonio Candido, ao afirmar que “a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões da sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas e d) a síntese resultante age sobre o meio” (CANDIDO, 2000, p. 20).

Na preparação docente, a obra literária, se utilizada de forma adequada e baseada em métodos que não se restringem aos aspectos linguísticos do texto, pode fornecer o corpus, o embasamento, as ferramentas, os instrumentos necessários para que a tarefa a que se refere Demerval Saviani (2013) em sua abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica seja efetivada, especialmente quando trata de fornecer aos formandos os meios necessários para que eles não se tornem meros detentores do saber objetivo, mas que compreendam o processo de sua produção e os elementos

que devem conduzir à sua transformação, principalmente porque o que se pretende atingir no processo educacional não é apenas a apropriação do conhecimento mais elaborado produzido pela humanidade, mas sim “o quê” se vai fazer com ele.

A pesquisa sugere que a literatura, na formação docente, pode contribuir para promover o processo catártico, preparando o sujeito para a sistematização e a mediação do conhecimento, e sua humanização; também reforça que o acesso à arte e à literatura é direito de todos, conforme proferido por Candido (2011) e não para poucos; bem como defende uma utilização de métodos de análise da obra literária que não se restringem ao aspecto linguístico.

Métodos que incluam uma abordagem sociológica, histórica, cultural, filosófica e artística, por exemplo, permitiriam uma compreensão e apreensão de caráter multidisciplinar da obra literária, entrelaçando saberes de forma a eliminar a separação de conteúdos em “caixinhas”, que, por se apresentarem isolados e desconectados, dificultam o processo catártico dos sujeitos. Sugere-se que o estudo fundamentado em obras clássicas poderia ser uma forma de equalizar diferenças (de experiências, de formação, de conhecimento, de culturas que se reúnem numa sala de aula de um curso de graduação, e, na verdade, em outras também), rompendo, inclusive, com o paradigma de que “clássico” é coisa da “elite”.

Aos possíveis questionamentos sobre o êxito no trabalho com um clássico diante de uma sala de aula com sujeitos em diferentes condições de recepção do conteúdo, pesquisas como as de Ana Carolina Galvão Marsiglia e Sandra Soares Della Fonte (2016) destacam que a oferta de literatura de boa qualidade, principalmente os clássicos, podem garantir o acesso de todos ao que de melhor a humanidade já desenvolveu e produziu, como fonte de saberes disponíveis.

E o que seria “clássico” na literatura? Marsiglia e Della Fonte (2016) respondem de forma esclarecedora, pontuando que o clássico ultrapassa as fronteiras temporais, convida à reflexão sobre questões que já ocorreram e como impactaram as gerações passadas e servem de base para problematizar e propor soluções para situações presentes; o clássico humaniza ao relacionar o individual ao coletivo, ao promover a liberdade de escolha após possibilitar o acesso às obras mais variadas, disponibilizando fontes para a seleção dos saberes necessários “para a compreensão do mundo e do sujeito contemporâneo” e que podem fornecer subsídios para que o docente selecione, para trabalhar com seus alunos, “conteúdos que

contenham os melhores elementos, que sejam os mais representativos do patrimônio humano-genérico” (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016, p. 25).

Sobre a importância da seleção dos conteúdos na formação de um indivíduo que se perceba como parte da realidade e, portanto, responsável pela continuidade ou não da sociedade do capital, os estudos de Maria Amélia Dalvi (2018; 2019) também fundamentam esta pesquisa ao orientar um processo educacional que vise à humanização dos indivíduos e, assim como a Pedagogia Histórico- Crítica, valorize o papel crucial da escola no processo ensino-aprendizagem nos diversos campos da vida humana (DALVI, 2018; SAVIANI, 1999).

Segundo Dalvi (2018), a opção pelos clássicos da literatura é importante por oferecer aos estudantes um acervo de qualidade por meio do qual pode-se conduzir ao êxito do processo pedagógico da formação de um sujeito crítico, reflexivo, ativo, cujo pensamento seja estruturado para o uso consciente do que foi aprendido, permitindo que o indivíduo possa intervir e modificar um cenário fundado sobre a desigualdade e interesses das classes dominantes. Como exemplo, pode-se citar o estudo da Revolução Industrial e seus reflexos para a sociedade. Será que esse conteúdo é exclusivo da disciplina de História? Ou uma abordagem simultânea em Artes Visuais, Língua Portuguesa, Literatura, Geografia, Sociologia, Filosofia, faria muito mais sentido para o estudante?

Jaime Ginzburg (2012) promoveu uma avaliação sobre a qualidade do ensino de Literatura, e as conclusões indicam que as obras literárias não são utilizadas da forma como deveriam. Apesar de essa avaliação referir-se à formação em Letras, é possível reconhecer que suas críticas poderiam estender-se à outras áreas de formação universitária. De acordo com Ginzburg, se os universitários não tiverem uma boa e adequada orientação para o trabalho com a literatura, quando se tornarem professores, repetirão o tratamento inadequado, perpetuando equívocos.

Lavoura e Marsiglia (2015) afirmam que apropriar-se do conhecimento não é reproduzir o que se vê, o imediato, o dado, mas, através do pensamento elaborado, da abstração, estabelecer relações entre o historicamente construído e os elementos observados na realidade, considerar suas múltiplas interpretações e aplicações. Sem se apropriar desse conhecimento, o indivíduo é impotente para intervir e efetivar essa transformação, tornando-se mero expectador da realidade instituída.

Enfim, a manutenção de um modelo educacional alienante interessa ao poder constituído, pois, exercendo controle sobre o conhecimento a

ser produzido e determinando como ou quanto dele possa ser difundido à maioria da população, mantém-se também o controle sobre ela, como indica a pesquisa de Larissa Quachio Costa (2017). Essa situação pode ser observada, por exemplo, no comportamento dos sujeitos, que se deixam influenciar pelas ideias difundidas nos meios de comunicação de massa, especialmente nas redes sociais, abrindo espaço para que as chamadas fake news sejam veiculadas e circulem com tanta facilidade.

Referências

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 8a ed. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5a ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

COSTA, Larissa Quachio. O lema aprender a aprender no ensino de literatura: precisas implicações no processo de formação humana. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v.17, n.3 [73], p. 940- 967, jul./set. 2017.

DALVI, Maria Amélia. A quem interessa a desqualificação da educação literária?. In: DALVI, Maria Amélia et.al. (Org.). *Literatura e educação: gêneros, políticas e propostas*. 1 ed. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018, p. 20-32.

DALVI, Maria Amélia. Um clássico sobre educação literária: “O direito à literatura”, de Antonio Candido. *Via Atlântica*, São Paulo, n.35, p.221-234, 2019.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Proposições*, Campinas, v. 30, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20170035.pdf>. Acesso em 16 fev. 2021.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista da Anpoll*, v.1, n. 33, 2012. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/637/648#>. Acesso em 16 fev. 2021.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n.1, jan./abr., p. 345-376, 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DELLA FONTE, Sandra Soares. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v.1, n.4, jul./dez. 2016.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32aed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5)

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11a ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

“AS CRIANÇAS PODEM SER CRÍTICAS DE LITERATURA?” – A CONTRIBUIÇÃO DE AIDAN CHAMBERS PARA O ENSINO DE LITERATURA

Mariana Cortez

Aidan Chambers (1934-) é um renomado escritor de literatura juvenil em língua inglesa que também produziu estudos teórico-práticos amplamente reconhecidos e citados em investigações do mundo todo. Esta discussão se propõe a fazer a revisão e a apresentação do enfoque “Diga-me” (Tell Me) para refletir sobre o ensino de literatura proposto a partir das conversas literárias sobre textos ficcionais. O ponto de partida do autor explicita que a abordagem ajuda as crianças a bem falar sobre o livro lido e reforça que bem falar implica bem escutar o que os outros dizem, desenvolvendo, além de habilidades leitoras, competências para conversar em muitos outros contextos sociais.

Para compreender as bases de sustentação da proposta “Diga-me”, é necessário recuperar as contribuições da teoria da estética da recepção formulada por Wolfgang Iser.

Seguindo as ideias da teoria da recepção, as “ciências literárias” devem deslocar seu objeto de estudo, não abordando mais a “estrutura dos textos” e seus “significados ocultos” como postulavam os formalistas, mas sim, considerando a recepção como eixo estruturante da reflexão sobre a produção literária. Para esta perspectiva, além de decifrar o significado do texto, o leitor apreciador deve explicar os potenciais de sentido do objeto apreciado, uma vez que a atualização que ocorre no ato de leitura literária é realizada como um processo de interação entre leitor-obra-autor.

Para Chambers, as reflexões sobre a recepção e efeito da leitura no leitor são fundamentais para iluminar as práticas escolares com a literatura, já que a caracterização da experiência do leitor empírico (aluno) no ato de leitura literária alicerça a abordagem “Diga-me”.

A conversa literária não tem o intuito de conduzir para uma “leitura única”, aquela determinada pelo chamado “cânone escolar”, pelo contrário, a intenção é ensinar as crianças a construir sentido e ao mesmo tempo mostrar para elas como estão fazendo isso (CHAMBERS, 2011b, p. 108). Portanto, a chave da confiança, da troca entre os membros do grupo, está

em que professor conheça muito bem o livro antes de compartilhar a leitura com os alunos (2011b, p.71). De antemão, para propor o enfoque, os professores precisam mais que um repertório de perguntas para ajudar os leitores a aprofundar a leitura coletiva. Há a necessidade de criatividade e da escuta atenta das respostas das crianças para que o “roteiro” não se torne uma “camisa de força” ou uma lista de perguntas inquisitivas que levam a uma resposta única. Antes, é recomendável que o professor tenha as questões prontas na cabeça, mas esteja em sintonia com a conversa, ouvindo, reformulando, provocando novas perguntas.

À vista disso, as perguntas básicas geradoras da conversa são formuladas a partir da descrição de Auden (apud Chambers 2011b) ao propor que o crítico literário ao ler e interpretar, expõe ao público sua leitura: o que gostou no livro? O que não gostou no livro? O que considera impactante, estranho, surpreendente, enigmático? Quais conexões estabelece? Há algum padrão no livro? A partir dessas indagações, similares à prática social da crítica, o professor pode começar a conversar sobre literatura com as crianças.

Para que a socialização se desenvolva e se torne mais profunda, Chambers prevê perguntas gerais, às quais se pode recorrer sempre, independentemente das características particulares do texto lido. Alguns exemplos de perguntas são: “quais outras histórias você lembrou enquanto lia o texto? Essa questão leva à comparação de similaridades e diferenças entre o material lido e o repertório leitor, colocando ênfase na repetição ou originalidade na narrativa (o que o texto conta) ou na forma de contar (como o texto diz o que diz).

Outro questionamento que aciona o conhecimento prévio é “quando você viu o livro, qual foi sua expectativa”? ou “Em que medida sua expectativa se confirmou (ou não) ao logo da leitura?”. Ambas as perguntas anteriores levam à apreciação individual do leitor, retomando o entendimento da teoria da recepção no que diz respeito ao ato de leitura, quando Iser afirma que “mas o que acontece durante este processo (ato de leitura) apenas pode ser experimentado se nossas sensações, padrões, concepções e valores do passado são evocados neste processo, amalgamando-se com a nova experiência” (1999, p. 51).

Durante o ato de leitura, passa-se de uma percepção individual ao compartilhamento de ideias e pensamentos, provocando o diálogo entre os integrantes do grupo. Para tanto, lança-se mão das seguintes perguntas: “O que você diria ao seu companheiro sobre o livro?” e, ainda, “Você se surpreendeu com algo que seus colegas falaram?”. Tais

interpelações estimulam as crianças a escutar atentamente, a formular e reformular hipóteses de leitura ao aderir ou rechaçar a interpretação do outro, procurando compreender que a conversa é um espaço solidário e cooperativo, no qual todas as ideias merecem ser compartilhadas.

Na sequência e com o propósito de aprofundar as percepções das especificidades da linguagem literária, as perguntas especiais são formuladas com o intuito de destacar as singularidades da narrativa em relação à linguagem, à forma, ao conteúdo e à combinação entre todos os elementos elencados. Assim sendo, perguntas como: a história se passou em quanto tempo? Qual personagem se destaca na história? Quais as características do personagem que mais te interessou? O que há de original no lugar onde a história acontece? Essas perguntas especiais geram reflexões pontuais e particulares da narrativa, a partir das quais os leitores coletivos podem partilhar os sentidos e elaborar repostas como: “tal personagem é interessante porque tem medo de monstros, mas finge que não tem”; ou, “este lugar não existe, mas na história pode existir, porque nas histórias ‘tudo’ pode”.

A abordagem elaborada pelo escritor e pedagogo inglês se torna uma proposta de intervenção educativa significativamente sustentada pelas teorias da recepção da literatura amalgamada às práticas pedagógicas como se buscou apresentar.

Referências

CHAMBERS, A. *Tell Me: Children, Reading and Talk*. Thimble Press, Woodchester, 2011b.

CHAMBERS, A. *El ambiente de la lectura*. Trad. Ana Tamarit Amieva. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2007a.

CHAMBERS, A. *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Trad. Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

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

A REDE SOCIAL LIVRESCA SKOOB E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AMBIENTES FORMAIS DE ENSINO

Marina Gonçalves

Introdução

Com base na última pesquisa Retratos da leitura no Brasil, o índice de leitores em nossa sociedade é de 52% (ABE, 2020). Verificou-se, ainda, uma queda percentual do número de leitores entre 11 e 17 anos (ABE, 2020). Nessa perspectiva, surgem estudos sobre a educação literária, com o intuito de fomentar a atividade leitora de forma mais abrangente e traçar caminhos para a melhora do quadro revelado pela pesquisa.

O presente trabalho buscou as bases do ensino literário almejado, calcado na interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2018). Atendendo a esse anseio, buscou-se compreender como a rede social livresca Skoob pode trazer contribuições em ambientes formais de ensino. Para tanto, o estudo foi feito em um colégio público, na cidade de Santa Maria do Oeste - PR, em 2021, com nove estudantes da terceira série do Ensino Médio, modalidade integral, de forma remota.

A questão de pesquisa foi: a rede social Skoob utilizada em um ambiente de ensino formal pode trazer contribuições para o âmbito da formação leitora? Logo, o objetivo geral deste estudo foi entender o alcance da leitura compartilhada de literatura por meio da rede social Skoob, em um contexto formal de ensino. Logo, o objeto deste estudo foi a prática dos alunos, como sujeitos leitores nas intervenções e na rede social.

Metodologia

A fim de atingir o objetivo elencado, a abordagem metodológica foi qualitativa, por se tratar de uma pesquisa empírica, a qual alcançou uma realidade particular, e carregou a subjetividade interpretativa dos pesquisadores (MINAYO, 1994). Para essa abordagem, foi seguida a pesquisa participante outsider, que pode ser compreendida como a “inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor” (SCHMIDT, 2006, p. 14).

Em razão da adoção desse método, os instrumentos de pesquisa utilizados foram o diário de campo, o roteiro de observações e os três questionários sobre os seguintes temas: identidade como leitor/a, hábitos de leitura literária, leitura literária na escola, compreensão da leitura literária, preferências literárias, redes sociais e sociabilidade literária. A partir do volume de dados recolhidos, foi realizada uma interpretação a qual será apresentada a seguir.

Resultados e discussão

Embasados na interpretação dos dados, são produtivas as contribuições do Skoob para os momentos de leitura literária em ambientes formais de ensino. O primeiro ponto, para explicar a contribuição, revelou que são necessários esforços para a criação de momentos e espaços que privilegiem a leitura compartilhada, pois só isso determinará a instauração ou não da sociabilidade literária. Essa atitude tende a estimular a fortificação da identidade leitora dos sujeitos da pesquisa, e de outros alunos. O segundo ponto, demonstra que o desempenho da rede social Skoob em ambientes formais se dá como uma motivação social para a leitura e a escrita (VOLÓCHINOV, 2018). Entretanto, é necessário que os sujeitos – alunos – identifiquem-se como leitores para assim compartilharem esse gosto. A formação do leitor deve ser externa também, assim deve-se propiciar aos alunos tempo de ócio para leitura, dentro (e fora) da sala de aula, para que possa estabelecer trocas – não de maneira pragmática como insinua uma abordagem neoliberal individualista, mas de forma a notabilizar a experiência estética e a subjetividade socialmente apresentada aos outros, de modo profundo.

Se a utilização da rede social livresca Skoob ocorrer dessa forma, pode operar como um meio catalisador para a normalização da leitura, apresentando aos professores um meio de fazer com que o aluno crie conteúdos de modo compartilhado, que interaja socialmente e ganhe em matéria de compreensão. Portanto, ao sair dos ambientes formais de ensino, os alunos poderão continuar a disseminar o gosto formado, tratando a leitura em seu caráter socializador, longe da noção de utensílio, tão limitadora.

Considerações finais

Esse recorte de pesquisa demonstra que o uso de uma rede social livresca, como um projeto a longo prazo, pode fazer com que o gosto pelas leituras perpetue para além do período escolar – término do Ensino Médio.

Dessa forma, ações que privilegiem o fim social devem ser um trabalho contínuo em todos os níveis escolares, sempre priorizando a sociabilidade literária, de modo a se atingir a normalização da leitura em nossa sociedade.

Referências

ABE, Stephanie Kim. **Retratos da leitura no Brasil: porque estamos perdendo leitores**. Cenpec, 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores> Acesso em: 14 Abr 2022.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Editora Ática, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social**. In: Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9. 29.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Sulina: Porto Alegre, 2009.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas**. Psicologia USP, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental**. In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. In: **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi: São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013, p. 157-201.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico**. 2 ed. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: Ensaios, artigos, resenhas e poemas**. São Paulo: Editora 34, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Ridendo digital, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

JOVEM CHAMA JOVEM: A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR O TEXTO LITERÁRIO EM FORMA DE PROJETO

Michael Jones Botelho

Introdução

Ser professor de Literatura na era digital configura-se como um desafio a ser vencido: por um lado, temos o descrédito e desprestígio dessa disciplina no ambiente escolar – grande parte dos alunos consideram como arcaica e desnecessária a leitura de textos literários canônicos, até mesmo de escritores contemporâneos, já que há um apreço maior pela leitura de textos mais curtos, preferencialmente em suportes digitais –, por outro, há os que encaram como árdua a tarefa de ler, visto que, para muitos, falta a prática de leitura de textos literários. Isso não quer dizer que os jovens não leiam, mas suas leituras se dirigem a novos tipos de textos verbais e não-verbais, presentes em suportes discursivos como o *Instagram*, *Facebook*, *Twitter* e *TikTok*, aos quais os alunos passam boa parte do tempo conectados.

Apesar dessa preferência pelo digital, há jovens que se interessam pelo ao livro físico, embora raramente empreendam a leitura de textos clássicos ou canônicos, pois a grande maioria se ocupa de livros de magia/ficção científica e de obras da cultura de massa. A este respeito o escritor Ítalo Calvino comenta: “de fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência de vida.” (CALVINO, 1993, p. 10). Cabe, portanto, às famílias e à escola a orientação do jovem em direção à prática da leitura de textos literários, sem que isso signifique separá-los das leituras que mais os agradam.

É necessário que a sociedade, como um todo, crie gatilhos que contribuam para as boas práticas da leitura, como a adaptação televisiva de clássicos da literatura em forma de minissérie, a promoção de espetáculos teatrais, ou mesmo garantindo o acesso do jovem à compra de livros, visto que estes ainda são caros em nosso país. Em consonância a essas proposições, Marisa Lajolo comenta em seu importante livro formativo “Do mundo da leitura para a leitura do mundo”: “[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode

e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.” (LAJOLO, 1994, p. 7).

Análise

Considerando a relação dos jovens com a leitura e a necessidade de iniciá-los na leitura de obras consagradas, foi desenvolvido um projeto embasado no conto machadiano “A Igreja do Diabo” (1883). Por muitas vezes os professores, pressionados pelo sistema burocrático avaliativo que impera em grande parte dos estabelecimentos de ensino, erroneamente impõem o modo como o texto literário deva ser lido, não dando a oportunidade para que o aluno contribua ativamente na maneira como ele gostaria que o texto fosse trabalhado. Essa prática limita o protagonismo estudantil e, por conseguinte, engessa a criatividade do educando, assim como explicita Márcia Abreu: “A escola ensina a ler e a gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal.” (ABREU, 2006, p. 19). Com o objetivo de escapar desse ciclo vicioso de formar alunos que apenas transmitam, assim como robôs, o que foram programados para falarem acerca da obra literária lida em sala, é que surgiu o projeto intitulado “Fofoca Literária”.

O projeto procurou valer-se da iniciativa, extremamente atual, de publicar vídeos curtos resumindo obras literárias na plataforma *TikTok* – aplicativo de mídia, cuja principal função é criar e compartilhar vídeos curtos, de até 60 segundos. Vale ressaltar que este projeto, apesar de envolver todas as salas, foi optativo, cabendo ao aluno decidir se faria ou não. Das quarenta produções enviadas no total, gostaríamos de destacar uma delas em que a aluna se veste como uma religiosa fervorosa e relata os absurdos que andam acontecendo em sua cidade. Ela descreve que suas vizinhas estão frequentando uma igreja que diz ser do diabo e que, desde então, coisas estranhas vêm acontecendo no vilarejo. O que mais chama atenção nesse trabalho é o figurino utilizado pela educanda (segura a bíblia e um grande terço nas mãos) e a entonação com que ela fala, bastante próximo das conhecidas beatas da literatura brasileira.

Pudemos constatar que o projeto atingiu o seu duplo objetivo: fazer com que os alunos desmistificassem a leitura do texto machadiano e, partir dessa grata descoberta, elaborassem um trabalho que estivesse em consonância com seu próprio cotidiano. A adesão positiva e o grande engajamento dos

educandos na realização e feitura deste trabalho, também é revelador dos ganhos e resultados que a educação básica tem ao se trabalhar a literatura do jeito que ela naturalmente é: uma arte. A produção dos vídeos e a sua publicação na plataforma TikTok revelou, por fim, que podemos e devemos utilizar as mídias digitais para divulgar as obras literárias, comprovando, desta maneira, que um jovem pode ser um bom divulgador e conquistar outros jovens por meio da sua linguagem, identidade e carisma. Vivemos em um tempo em que as fronteiras da literatura já não se esbarram mais nos estreitos limites do papel, assim sendo, é preciso navegar por mares nunca antes navegados.

Referências

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

ASSIS, Machado de. **Todos os romances e contos consagrados**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

O TEXTO LITERÁRIO EM FRAGMENTOS NA SALA DE AULA

Priscila de Oliveira Campanholo

Já não é recente a discussão sobre os processos de escolarização da literatura entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros: COSSON, 2006; JOUVE, 2012; DALVI, REZENDE, JOVER-FALEIROS, 2013; LOUICHON, 2020, dentre outros, se ocupam de diversas questões que podem ser agrupadas em duas visadas: os objetivos que se definem para as práticas de ensino da leitura literária e a relação entre esses objetivos e o impasse entre as orientações oficiais e a formação do leitor.

Referenciam-se aqui dois textos que auxiliam a compreensão dessas duas linhas: a apresentação do livro *Leitura de literatura na escola*, organizado por Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros, em que questões fundamentais sobre a prática escolar da leitura de literatura são propostas – “O que sabemos, podemos e queremos em relação às práticas escolares atinentes à literatura?”; “Como pensar as relações entre literatura e escola em tempos como os nossos?” (DALVI, REZENDE, JOVER-FALEIROS, 2013); e o artigo de Neide Luzia de Rezende, publicado na Revista de Estudos Avançados (2018), sobre as perspectivas e contextos da leitura e escrita literárias na escola, em que se discutem não mais os objetivos do ensino de leitura literária, mas o lugar do leitor projetado pela escola e introjetado pelo aluno. Esse leitor projetado pela escola pode ser considerado também aquele projetado por autores e editores de livros didáticos, que pressupõem determinados conhecimentos, determinados comportamentos, determinadas culturas escolares e que, a partir desses pressupostos, constituem seus materiais, fabricando, assim, certa ideia do que é literário e literatura, no âmbito escolar. Dessa forma, pois, esses estudos portam questões e discussões que abrangem aspectos presentes entre os dois pontos adotados como referência nesta comunicação de pesquisa: o que se propõe ensinar e como essa proposta é apresentada ao aluno, na escola.

O problema delimitado aqui é confrontar prescrições (objetivos de ensino, expectativas quanto à formação discente em torno da leitura literária) e práticas (documentos provenientes de livros didáticos presentes nas salas de aula, divulgados e incentivados por programas governamentais e que constituem parte da mediação entre essas prescrições e o público interessado, professores e alunos). E, sob esse viés e a partir do caminho

comparativo - entre trechos de livros didáticos aprovados pelo PNLD mais recente (2021) e prescrições estruturantes do ensino nos últimos 25 anos (desde o que se apresenta nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1997, até o que se lê na versão homologada da BNCC, em 2018) -, analisam-se aspectos do processo de escolarização do texto literário.

A análise parte do fato de que uma das principais entradas em sala de aula do texto literário ocorre por meio do livro didático e sob forma fragmentária. Nesse tipo de obra, verifica-se, por exemplo, que textos longos são apresentados para estudo através de recortes e isso nos conduz a alguns questionamentos: quais são as principais características dos textos fragmentados que aparecem nos materiais didáticos? Como essa caracterização dialoga com as definições construídas nos documentos oficiais referidos? Há que tipos de referências ao texto fragmentado em tais documentos? Como esses fragmentos são nomeados e, portanto, apresentados a seu público: professores e alunos?

Questionamentos tais como esses já foram realizados por pesquisadores em outros momentos e contextos educacionais e a presença desse objeto de estudo no interesse de pesquisas (KUENTZ, 1974; TAUVERON, 1999; BELHADJIN e PERRET, 2020) explicita sua complexidade e sua permanência como prática escolar. Assim, inicialmente, para a elaboração da nossa pesquisa, recuperam-se algumas dessas discussões; em seguida, a partir da leitura dos documentos prescritivos e didáticos, analisa-se a existência ou não de uma delimitação sobre essa forma de apresentação do texto literário aos alunos; e, finalmente, propõem-se novos questionamentos que permitam orientar a ampliação de estudo e caminhos para o seguimento da pesquisa.

A partir da afirmação de Pierre Kuentz de que “é pela combinação de um certo número de redes de discursos que a coletânea de trechos escolhidos determina (...) a noção de ‘literariedade’” na escola, e de que, considerando o livro didático como “epicentro de uma formação discursiva” pode-se descrevê-lo como a intersecção de três redes discursivas: “a rede dos ‘textos’, a rede de ‘notas’, a rede de ‘exercícios’” (KUENTZ, 1972, p. 4), atinge-se uma das ideias centrais de seu artigo, que permanece em outras reflexões sobre o assunto: a de que existe na prática escolar um processo de fabricação do literário/ da literatura que se dá por processos mais ou menos explícitos e que lida com a literatura de forma diversa, sendo uma dessas formas a composição de redes discursivas nuclearmente constituídas pelo extrato do texto literário. Esse processo de fabricação pode definir-se

de outra forma como um processo de escolarização da literatura e que é realizado por especialistas, sejam eles professores, sejam editores.

Ao recuperar-se, porém, o artigo de Rezende, em que o leitor é inserido nesse processo, a fabricação do material que transpõe didaticamente um objeto de conhecimento a um público específico e interessado (o professor e o aluno), encontra-se uma perspectiva crítica que vê essa abordagem do texto literário como “negativamente escolarizada”, uma vez que coloca em dúvida a prática da “leitura efetiva, da fruição e da percepção estética” (REZENDE, 2018).

Assim sendo, quais seriam os limites e as limitações dessa prática escolar na relação entre o aluno que lê e o texto lido, quando a ele é oferecido não uma obra, mas um extrato? Quais são, por outro lado, os êxitos dessa fabricação do texto literário que justificam sua continuidade e presença no âmbito escolar? É nesse sentido que observar a escolarização do texto literário a partir da presença dos extratos na sala de aula é uma possível (e produtiva) abordagem para instaurar uma discussão sobre uma prática escolar recorrente, que busca responder aos objetivos circunscritos nas orientações oficiais e que, ao mesmo tempo, oferece matéria para o próprio questionamento da prática como recurso formativo de leitores de literatura.

Referências

BELHADJIN, A; PERRET, L (dir). *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire*. Bruxelles, Peter Lang: 2020

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

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

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?*. São Paulo: Parábola, 2012.

KUENTZ, Pierre. “L'envers du texte”, in: *Littérature*, 1972.

LOUICHON, B. *Un texte dans la classe: pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Bruxelles: Peter Lang: 2022.

REZENDE, Neide Luzia de. “Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas”. *Estudos Avançados*: 32 (93), 2018.

TAUVERON, Catherine, SÈVE, Pierre. “Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes - trois lectures en réseau à l'école”. *Repères*, 19, 1999.

“TRIUNFO DOS PELOS”: UMA PROPOSTA DE LEITURA COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Raimundo Mélo Neto Segundo
Marcelo Medeiros da Silva

Introdução

Como professores, somos educados para calar os nossos corpos e os dos nossos estudantes. Estabelecemos um acordo tácito por meio do qual silenciemos, dissimulamos ou negamos as questões da sexualidade no interior da escola (LOURO, 2000). Assim, fomentamos certa dessexualização do espaço escolar, processo esse que vem amalgamado àquele acordo tácito e outro de cujos sintomas é o espanto com que determinados(as) professores(as) se colocam diante da temática da sexualidade na sala de aula ou o sentimento de incapacidade de abordá-la, já que até então a discussão sobre sexo e sexualidade passou a passos largos das aulas, planejamentos e intervenções pedagógicas. Entretanto, as questões sobre o prazer e os cuidados que envolvem o sexo tornam-se um ponto nevrálgico do currículo escolar e têm sido marcadas por tensões que precisam ser enfrentadas.

Objetivo geral

Apresentar um conjunto de procedimentos didáticos como sugestão para a abordagem no ensino médio do conto *Triunfo dos pelos* (2000), de Aretuza Von, e fomentar discussões sobre corpo e sexualidade no interior da escola a partir das práticas de leitura em sala de aula.

Referencial teórico

A nossa proposta de trabalho guia-se por duas linhas teóricas: a da Estética da Recepção e do Efeito e a dos Estudos de Gênero e Sexualidades.

No âmbito da primeira, é preciso pontuar que, na análise da experiência estética do leitor, devemos compreender que a relação, entre ele e a obra literária, é marcada por dois polos: o do efeito (aquilo que o texto provoca no leitor) e o da recepção (como o leitor reage ao efeito provocado pelo

texto). No contato com o texto literário, o leitor preenche os espaços “vazios”, deixados pelo autor, de modo que vai dando sentido e vida à obra (ISER, 1996). Logo, o leitor não é um ser “em branco”, pois carrega consigo um “saber prévio” que sustenta seus próprios horizontes de expectativas que serão postos em contato e/ou confronto com os horizontes do próprio texto. (JAUSS, 1994).

Já no âmbito da segunda linha teórica que embasa a nossa proposta, é preciso pontuar que os sujeitos também se constituem “através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros(as) do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros(as)” (LOURO, 2007, p. 30). Por isso, as questões sobre sexualidades não podem ficar de fora das discussões realizadas na escola.

A abordagem de tal temática pode ser realizada a partir da leitura de textos literários, uma vez que a literatura, de há muito, é um repositório das mais diversas experiências e saberes humanos. Logo, poderá se configurar como uma oportunidade ímpar e possibilitar que os estudantes possam pensar a sexualidade não apenas como objeto de representação literária, mas também como um conjunto de práticas com o próprio corpo exercidas no contexto sociocultural em que estão inseridos.

Resultados e discussões

O conto “Triunfo dos pelos”, de Aretusa Von, narra as transformações de uma personagem em suas relações sexuais: inicialmente é mulher, e ao pedir a *Oxum* que a faça homem na próxima encarnação, tem seu desejo atendido. No dia seguinte acorda homem e passa a realizar todos os seus desejos sexuais ocultos que como mulher não podia experimentar e se permite experimentar diversas posições/identidades sexuais. Antes do contato com o conto, sugerimos que o(a) professor(a) inicie a aula com a exibição do clipe da música *Vá se Benzer*, das cantoras Gal Costa e Preta Gil (2017). Após fomentar o debate sobre o que foi ouvido e visto a fim de compreender, inicialmente, como as questões sobre sexualidade estão presentes no horizonte de expectativa dos(as) estudantes.

Em seguida, indicamos que se passe à leitura do conto, o que pode ser feito de forma silenciosa ou compartilhada. No caso desta última, o(a) professor(a) pode optar pela realização de pausas protocolares para comentar o que vem sendo lido ou chamar a atenção para um ou outro aspecto da narrativa.

Após a leitura, deverá haver espaço para serem trocadas as impressões de leitura. Depois, é preciso voltar ao texto a fim de proceder a uma leitura interpretativa dele, atentando para possíveis eventos e aspectos despercebidos na primeira leitura ou evidenciados no momento de socialização das impressões de leitura.

Essa leitura interpretativa pode ser guiada por um roteiro de perguntas previamente elaboradas, as quais podem ser entregues por escrito aos estudantes ou formuladas oralmente. Acreditamos que essa segunda alternativa pode ser mais interessante porque não quebra o “clima” de debate, de conversa, já instaurado anteriormente no momento de socialização das impressões acerca da primeira leitura do texto.

Tais perguntas devem instigar não apenas a externalização dos alunos acerca do que acharam do texto, mas instá-los a voltar a ele para compreenderem determinada passagem, refletirem sobre o modo como a temática é construída ao longo da trama, perceberem como as relações entre os personagens são estabelecidas e também suscitarem conexões que aproximem o lido do vivido no plano da realidade.

Considerações finais

O contato com a temática da sexualidade pode despertar a consciência dos estudantes para o combate à discriminação das sexualidades não-hegemônicas e propiciar que a escola seja palco do trabalho de um aspecto importante dos direitos humanos: o direito de viver a própria sexualidade sem culpa e longe de qualquer violência física ou julgamento moral.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: vozes, 16a Edição, 2014.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: ed. 34, 1996 2v.

JAUSS, Hans R. **A história da literatura como provocação à teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 1994.

VON, Aretusa. Triunfo dos pelos. In: TREVISAN, João Silvério. **Triunfo dos pelos e outros contos GLS**. São Paulo: Summus, 2000.

ESCREVIVÊNCIAS INDÍGENAS - O VIÉS DA POESIA: EXPERIÊNCIAS COM ENSINO DE LITERATURA INDÍGENA NO PPGL/UFPB

Rinah de Araújo Souto
José Hélder Pinheiro Alves

No âmbito de uma educação que se faz como descolonização (RUFINO, 2021) e com o intuito de contribuir para o percurso afirmativo da lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), esta comunicação tem o objetivo principal de apresentar as motivações e os encaminhamentos teóricos e metodológicos que mobilizaram a proposição de uma disciplina inteiramente voltada para a poesia indígena e seu ensino no contexto do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, mais precisamente na linha Leituras Literárias. A disciplina foi ministrada de setembro a dezembro de 2021, às terças-feiras, com carga horária de 45h. Devido ao contexto pandêmico, todo o curso se deu remotamente através da plataforma *Google Meet* e contou com vinte e quatro pessoas inscritas, além dos dois professores/mediadores e convidados(as).

A proposta surgiu da necessidade de refletir sobre caminhos de abordagem didática envolvendo poesia indígena, de modo a contemplar uma perspectiva decolonial e antirracista, a partir de uma questão central: de que forma o encontro com a poesia indígena pode contribuir para a formação de docentes/“leitores multiculturais” (THIÉL, 2013)? Segundo Thiél, “para que a literatura indígena alcance a sala de aula, é preciso que seus leitores, professores e alunos, disponham de referências teóricas para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética” (THIÉL, 2012, p.73). Nesse sentido, nos valem da produção teórica e literária de autoria indígena, com base em Munduruku (2017, 2020), Smith (2018), Graúna (2013), Kambeba (2020a, 2020b), Dorrico (2017), Potiguara (2019), Jecupé (1998), Krenak (2019), entre outros(as).

O (re)conhecimento da produção teórica e literária indígena mobilizou um movimento de renovação epistêmica na medida em que os saberes dos povos originários passaram a fazer parte do cotidiano dos(as) discentes através do diálogo intercultural com seus próprios repertórios de leitura. Um dos alunos da turma, inclusive, pertence ao povo Potiguara e atua diretamente na educação indígena do estado da Paraíba. Em depoimento,

ele nos revelou que a disciplina o fez concretizar um minicurso voltado para literatura indígena e ampliou seus saberes poéticos pela via da sensibilização.

Inicialmente, discutimos um capítulo do livro da pesquisadora maori Linda Smith, cujo título é “imperialismo, história, escrita e teoria” (SMITH, 2018, p.31-55). Para uma das participantes do curso, o encontro com a teoria de autoria indígena estimulou uma reflexão sobre os atravessamentos do colonialismo e imperialismo nos caminhos de investigação científica. Aspectos estes que podem ser evidenciados no âmbito da mediação de leitura literária de textos da respectiva autoria, pois “os critérios essencialistas, normalmente utilizados para a análise literária, são inadequados ou insuficientes com relação aos textos indígenas. Sua literariedade difere daquela de textos canônicos ocidentais” (THIÉL, 2012, p. 37). Arriscamos dizer que o trabalho com a teoria e a poesia indígenas contribuiu para um revisionamento crítico sobre a noção de literariedade e a constatação de que conceitos como literatura e escrita forjados no Ocidente, com pretensões de universalidade, não devem ser transpostos para as culturas extra ocidentais, como as indígenas. Afinal, “a textualidade indígena composta entre a letra e o desenho, entre o olhar e a voz, altera a construção da linguagem poética e imprime estilos particulares à criação literária” (THIÉL, 2012, p.38).

No campo metodológico foram convocados os pressupostos de Pinheiro (2018, 2020) sobre a poesia na sala de aula e as conversas literárias como situação de ensino (BAJOUR, 2012). Para compartilhar as conversas literárias, a fim de ativar a escuta profunda e promover exercícios de alteridade, convidamos poetas indígenas e especialistas da área para os nossos encontros. Estiveram presentes Ellen Lima, poeta do povo Wassu; Sony Ferseck, poeta do povo Macuxi; Taíza Nunes/Taí Tuwi’xawa, poeta do povo Cariri; Joel Vieira, professor e pesquisador, pertencente ao povo Katokinn; e o professor e pesquisador de línguas indígenas Aldir Santos de Paula. No ato de ouvir uns aos outros, com intencionalidade, ativamos a escuta de modo consciente e “...não apenas [como] registro passivo e distraído dos sons do outro” (BAJOUR, 2012, p.19). Acreditamos que a metodologia adotada se alinha com o que propõe Janice Thiél (2012, 2013) para o trabalho com as textualidades indígenas. De acordo com a referida pesquisadora, a leitura do outro deve ser o foco inicial para então, posteriormente, começar a leitura das obras (THIÉL, 2012). Assim, durante os diálogos com autores(as) e pesquisadores(as) da área, o ato de leitura do outro e do texto foi sendo ativado bem como o ato de releitura, pois “falar dos textos é voltar a lê-los” (BAJOUR, 2012, p.23).

Ao fim do percurso, verificamos, através de formulário preenchido pelos(as) discentes da turma, que houve uma considerável ampliação de repertório de leitura de poesia indígena. Foram lidas obras, como: *O lugar do saber ancestral* e *Ay kakyritama. Eu moro na cidade*, de Márcia Kambeba (2021, 2020b), *Flor da mata*, de Graça Graúna (2014), poemas do livro *Metade cara, metade máscara*, de Eliane Potiguara (2019), *Ixé ygara voltando pra 'y' Kûá (sou canoa voltando pra enseada do rio)*, de Ellen Lima (2021), *Movejo*, de Sony Ferseck (2020), *A pescaria do curumim e outros poemas indígenas*, de Tiago Hakiy (2015), além de poemas esparsos de outros(as) autores(as). Em formulário inicial, 64,2% da turma percebia - em uma escala de 0 a 5 - que seus repertórios de literatura de autoria indígena equivaliam a 1. Depois, a mesma pergunta foi feita e 41,7% da turma passou a perceber o repertório de leitura no valor 4 da escala. Um salto quali- quantitativo bastante expressivo que se revela também na esfera da motivação para leitura de poesia indígena e de outras autorias e no reconhecimento da importância de contemplar e difundir a literatura indígena no chão da escola, além de um movimento de desconstrução de estereótipos e preconceitos sobre os povos originários desse território chamado Brasil pela via da experiência estética com textos poéticos de autoria indígena, pelo encontro com a teoria indígena e pelas conversas literárias com poetas e pesquisadores(as) da área.

Referências

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. *Lei 11.645/08* de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

DORRICO, Julie. A oralidade no impresso: o 'eu-nós lírico-político' da literatura indígena contemporânea. *Revista Boitatá*, vol. 12, edição 24, 2017. p.216-233.

FERSECK, Sony. *Movejo*. Boa Vista: Wei Editora, 2020.

GRAÚNA, Graça. *Flor da mata*. Ilustração de Carmen Bardi. Belo Horizonte: Penninha Edições, 2014.

HAKIY, Tiago. *A pescaria do curumim e outros poemas indígenas*. Ilustrações de Taísa Borges. São Paulo: Panda Books, 2015.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020a.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay kakyri tama. Eu moro na cidade**. São Paulo: Jandaíra, 2020b.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber ancestral**. 2a ed. São Paulo: UK 'A, 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Ellen. **Ixé ygara voltando pra 'y 'kûá (sou canoa voltando pra enseada do rio)**. Cotia-SP: Urutau, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 1: sobre saberes e utopias**. Lorena-SP: U'KA Editorial, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos - roda de conversa com educadores**. Lorena-SP: U'KA Editorial, 2017.

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

PINHEIRO, Hélder. **O preço do jumento: poesia em contexto de ensino**. Campina Grande: EDUFCEG, 2020.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Rio de Janeiro: Grumín, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda. Educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Trad. Roberto G Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018. 239 pp.

THIÉL, Janice. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. In: **Educação e Realidade**. V.38, n.4, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/38161>. Acesso em 17 de mai. 2022.

THIÉL, Janice. **Pele Silenciosa, Pele Sonora: A literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

A RECEPÇÃO DE ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS EM CORDEL NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vera Lucia Oliveira Cardoso Galdino
Naelza de Araújo Wanderley

A leitura literária na escola tem se configurado como uma tarefa cada vez mais desafiadora para os docentes, em especial, para nós que atuamos em escolas da rede pública, seja pela resistência dos alunos em ler obras que consideram desinteressantes e enfadonhas, seja pelo escasso tempo dedicado à literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, dadas as demandas de outros conteúdos privilegiados no livro didático, que, muitas vezes, engessam o cotidiano das aulas de língua portuguesa.

Diante de tal cenário, acreditamos que a obra *Alice no País das Maravilhas* em cordel (2010), do cordelista, xilógrafo e professor alagoano João Gomes de Sá, possui grande potencial de proporcionar aos estudantes o encanto literário pela magia das palavras. Ao adaptar o grande clássico de Lewis Carroll para a realidade nordestina nos versos rimados e cadenciados do cordel, ambientando a narrativa no sertão e inserindo na história o traço tropical, através da inclusão de alimentos, animais e expressões populares típicos do Nordeste inovando a trama, o autor não deixa escapar a essência da obra-fonte.

Nosso interesse nesta obra em cordel se dá por ela mostrar que um clássico da literatura infantil mundial continua despertando o interesse de leitores, pesquisadores e artistas fascinados pela atmosfera fantástica criada por Lewis Carroll no século XIX. Desse modo, ao inovar a narrativa, adaptando-o para recontá-la sob a roupagem da poesia de cordel, João Gomes de Sá produz um novo e atrativo texto, tanto merecedor de apreciação quanto relevante dentro do campo literário.

Nesta comunicação decidimos apresentar um recorte da pesquisa de doutorado em andamento no PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande, que tem por objetivo investigar a recepção do clássico carrolliano adaptado para o cordel, *Alice no País das Maravilhas*, por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Guarabira - PB. Dessa forma, a nossa pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: como os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional Osmar de Aquino, escola pública da rede municipal

de Guarabira-PB, recebem, em sala de aula, a leitura da obra *Alice no País das Maravilhas em Cordel*, de João Gomes de Sá, enquanto parte de uma vertente do gênero cordel que apresenta como proposta para a sua produção a adaptação de clássicos da nossa e de outras literaturas?

Como fundamentação teórica, recorreremos, principalmente, aos estudos de Jauss (1994) sobre a Estética da Recepção, a partir da qual Bordini e Aguiar (1988) desenvolvem o Método Receptional para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Esta proposta metodológica serve de guia à nossa pesquisa-ação na escola, durante o processo de observação da recepção dos alunos à de Carroll adaptada ao cordel por João Gomes de Sá. Para estudar as questões relativas às adaptações literárias, nos servirão de aporte os estudos de Stam (2006), e, mais especificamente, no que se refere à Literatura de Cordel, nos basearemos nos estudos de Ayala (1997), Abreu (1999), Marinho e Pinheiro (2012) e Ferreira e Guilherme (2017, 2020). Ademais, recorreremos, ainda, aos estudos Kleiman (2013), Zilberman (2015) e Cosson (2014a, 2014b, 2021) sobre a leitura e o desenvolvimento de uma educação literária na escola.

O resultado esperado pretende corroborar e, ao mesmo tempo, ampliar as discussões acerca do potencial da literatura de cordel para o envolvimento dos alunos, não só na aprendizagem escolar como também em sua formação cidadã, pois, ao construir sentidos para aquilo que lê, o estudante pode se sentir encorajado a realizar outras leituras e tornar-se um leitor, efetivamente. Com efeito, acreditamos que a leitura de obras atemporais – como é o caso da Alice de Carroll – conhecidas até por aqueles que não leram o texto integralmente, mas são capazes de identificar alguns de seus elementos pela popularização que estes alcançaram ao longo do tempo – nos leva a observar, nessa adaptação em cordel, como as relações existentes entre o contexto (pragmático/real) e o contexto ficcional da literatura se mesclam de modo a evidenciar a verossimilhança desses universos, cujos elementos composicionais e estilísticos dão expressividade e beleza a esse texto.

Referências

ABREU, Márcia. *História de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

ABREU, Márcia. Então se forma a história bonita – relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. In: *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre,

ano 10, n. 22, p. 199-218, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/QL9WD98KHC5wQFZY7CZ6LMK/?lang=pt>. Acesso em: 03 mai. 2021.

AYALA, Maria Ignez Novais. **No arranco do grito: aspectos da cantoria nordestina**. São Paulo: Ática, 1988.

AYALA, Maria Ignez Novais. Riqueza de pobre. In: **Literatura e sociedade: revista de teoria literária e literatura comparada USP**, São Paulo; n. 2, p. 160-169, 1997.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CARROLL, Lewis. **Alice: Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho**. Ilustrações originais de John Tenniel. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

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

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

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula?** São Paulo: Contexto, 2021.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; ROCHA, Guilherme Magri da. **A imaginação como antídoto: uma análise de Alice no País das Maravilhas em cordel de João Gomes de Sá**. *Miscelânea*, Assis, v. 21, p. 73-92, jan.-jun. 2017. ISSN 1984-2899. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/13> Acesso em: 03 mai. 2021.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; ROCHA, Guilherme Magri da. **Da toca do coelho à cacimba encantada: Alice chega ao Nordeste brasileiro**. In: FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; MARQUES, Francisco Cláudio Alves; BULHÕES, Ricardo Magalhães (Orgs). **Literatura de cordel contemporânea: voz, memória e formação de leitor**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2020.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1994.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas/SP: Pontes, 2013. MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O Cordel no Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez,

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O Cordel no Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

SÁ, João Gomes de. **Alice no País das Maravilhas (em cordel)**. Ilustração de Marcos Garuti. São Paulo: Nova Alexandria. 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. 3ed. Porto Alegre: UniRitter, 2015.

LEITURA LITERÁRIA MULTIMODAL: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

Viviane Letícia Silva Carrijo
Daniela Vendramini-Zanella
Fernanda Coelho Liberali
Luciana Kool Modesto-Sarra
Maria Cecília Camargo Magalhães
Valdite Pereira Fuga
Viviane Klen-Alves

Esta comunicação apresenta e discute propostas de leitura literária multimodal desenvolvidas no Projeto Brincadas em 2021 como possibilidades para uma educação decolonial e antirracista. Esse projeto começou em março de 2020 como resposta ao contexto da pandemia causada pela Covid-19 e em consonância com a Global Play Brigade (um grupo que reúne palhaços, músicos, educadores, terapeutas e pesquisadores de todo o mundo) para promover encontros virtuais, lives e cursos sobre educação e suporte para acolhimento psicológico.

No Brasil, o Brincadas tem como bases teórico-metodológicas a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2011), o Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2021) e o brincar (VYGOTSKY, 1933/2009). Essa abordagem demanda de seus participantes uma postura ativista, transformadora, desenvolvida por meio de um trabalho compartilhado a partir de ações intencionais, que possam promover mudanças nos participantes e nos contextos envolvidos.

No projeto, as ações são realizadas por meio do brincar que, em perspectiva vygotkiana, apresenta-se como atividade ligada à apropriação de cultura dos sujeitos, ao processo de criação, imaginação e regras (VYGOTSKY, 1933/2009). O brincar possibilita que o participante se liberte das coerções do mundo real, mas, de modo contraditório, subordina-se às regras criadas e impostas no brincar (LIBERALI; FUGA; VENDRAMINI-ZANELLA, 2022). Nessa perspectiva, o brincar é um dos conceitos centrais das ações realizadas pelo projeto, pois, por meio dele, é possível a vivência de temáticas da vida cotidiana de diferentes formas, nas quais os sujeitos interagem entre si e com os objetos à medida que transformam suas realidades.

Um dos caminhos para essa transformação está nos procedimentos pedagógicos embasados pelo Multiletramento Engajado (LIBERALI, 2021) que, em síntese, amplia as práticas de multiletramentos propostas pelo New London Group (1996/2000). Essas práticas são ressignificadas em um novo caminho, a partir do diálogo entre conceitos vygotskianos e freireanos, organizado na imersão da realidade, na construção crítica de generalizações e na produção de mudança social em busca do ser mais (FREIRE, 1970).

Nessa direção, o Projeto Brincadas reúne, em cada um de seus encontros virtuais, alunos, professores, gestores, pais e demais interessados em workshops planejados no Multiletramento Engajado, com foco em temáticas relevantes a este momento de crise na educação brasileira. Em 2021, ocorreram vivências, via Zoom, de propostas curriculares nas seguintes temáticas: a questão intercultural no carnaval, a educação antirracista, o orgulho LGBTQIAP+, o combate à fome, o poder feminino e o idadismo.

Cada encontro estava pautado em habilidades de diferentes áreas do conhecimento, conforme Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), reforçando, assim, seu caráter interdisciplinar. Neste trabalho, serão discutidos os temas antirracista e poder feminino, pois, em ambas, há atividades literárias multimodais. Essa escolha permite responder às problemáticas: Como “desapagar” a negritude no currículo escolar por meio de atividades literárias? Como discutir criticamente o retrato da mulher em atividades literárias multimodais? Em resposta a esses questionamentos, os encontros apresentaram caminhos de possibilidades para uma abordagem crítica de leituras literárias multimodais, com conhecimentos múltiplos em diálogo e engajados com situações da realidade vivida por muitos homens e mulheres.

A proposta antirracista ocorreu em abril de 2021 na “Brincada: resistência afro-brasileira por uma Educação Antirracista”. O encontro possibilitou aos participantes – crianças, jovens e adultos -, a inserção na temática afro-brasileira e educação antirracista por meio de experiências multimodais, contemplando as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Humanas previstas pela BNCC (MODESTO-SARRA; MEDEIROS, 2021; CARRIJO et al, 2022).

Em Linguagens, a leitura explorou diferentes formas literárias da construção identitária de pessoas/personagens negras em romances (Machado de Assis), contos (Monteiro Lobato), poemas (Luís Silva) e rap (Tássia Reis) da literatura brasileira clássica e contemporânea. Com o objetivo de entender como a linguagem pode trabalhar no combate e/ou afastamento

de ideais racistas socialmente construídos, a atividade multimodal de leitura desenhou-se assim: 1o) leitura de duas descrições de personagens negras: Capitu de Dom Casmurro, Machado de Assis, e Negrinha de Negrinha, Monteiro Lobato; 2o) busca de imagens que representassem essas personagens para os participantes, que foram inseridas no Jamboard, uma ferramenta online de colaboração; 3o) diálogo da construção identitária de personagens negras da Literatura Clássica e da contemporânea por meio da análise do poema “Sou negro”, de Luís Silva, o Cuti, e do rap “Preta D+”, de Tássia Reis; 4o) produção literária e compartilhada de um poema que ressignificou a negritude em uma perspectiva antirracista.

A temática feminista, “Brincada: poder feminino”, aconteceu em agosto de 2021 e, por meio de uma análise literária multimodal, comparou o retrato da “mulher” representado em dois vídeos - “Ai que saudade de Amélia” de Mário Lagos e “Mulher de verdade” de Gaby Amarantos -, organizados da seguinte forma: 1o) cada participante foi convidado a performar, por meio de gestos e expressões faciais, sua representação para “Amélia”, seguido de uma breve discussão sobre os sentidos de cada performance; 2o) leitura multimodal do vídeo da canção “Ai que saudade de Amélia”; 3o) leitura multimodal da canção “Mulher de verdade”, orientados pelas seguintes questões: a) Quais enquadramentos são feitos? O que a câmera foca? b) Quem aparece no vídeo? Como são essas pessoas? Que roupas usam? c) Quando foi composta a canção? Por quem? Que gênero musical é esse? Que instrumentos são usados? d) Quem é o intérprete? e) Que objetos compõem a cena? f) Que relação esses elementos têm com a Amélia da letra? g) O que a letra da música acrescenta à ideia de Amélia performada pela colega?

Em síntese, podemos concluir que as propostas apresentaram tarefas com possibilidades para construção de uma perspectiva decolonial, sustentada na convivência com o Outro e na garantia dos direitos humanos, por meio do conhecimento da diversidade social e cultural existentes na realidade brasileira. Portanto, são práticas curriculares que rompem com a necroeducação inerente ao sistema escolar brasileiro e, conseqüentemente, presente no ensino-aprendizagem da literatura.

Referências

BARTHOLO, D.; MODESTO-SARRA, L. K. Nas brincadas da vida. In: LIBERALI, F. C. et al (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, Pontes Editores, 2020.

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

CARRIJO, V. L. S. et al. Educação Antirracista: vivência das brincadas no Multiletramento Engajado. In: CARRIJO, V. L. S.; MAZUCHELLI, L.; LIBERALI, F. C. **Práticas Insurgentes para romper necroeducação. Pontes: Campinas, 2022.** (no prelo).

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

LIBERALI, F. C. **Multiletramento engajado na construção de práticas do bem viver**, 2021. (no prelo).

LIBERALI, F.; FUGA, V.; VENDRAMINI-ZANELLA, D. O Desenvolvimento Engajado e o teatro- brincar na constituição da coletividade. In: MARQUES, P.; SMOLKA, A. L. (Eds.). **Dossiê Desenvolvimento humano, drama e vivências: discussões em torno de ‘Sobre a questão da psicologia da criação pelo autor’, de L. S. Vigotski, Pro-Posições, 2022.** (no prelo).

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 13-39.

MODESTO-SARRA, L. K.; MEDEIROS, B. S. F. Projeto Brincadas: Relato de uma práxis decolonial para uma Educação Antirracista. In: OLIVEIRA, G. C. A.; MARTINS, S. A.; LESSA, A. B. C. T. (Orgs.). **Diálogos contemporâneos sobre educação: formação de formadores em contextos diversos**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2021, v. 1, p. 125-138.

VYGOTSKY, L. S. (1933). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Eixo 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LITERATURA

Propor reformulações e mudanças no ensino de literatura impacta a formação docente no âmbito dos cursos de graduação e de pós-graduação (lato e stricto sensu). As diretrizes contemporâneas para formação de leitores literários estão presentes nos currículos dos cursos de graduação em Letras? Os Programas de Pós-Graduação estão constituindo linhas de pesquisa ou mesmo cursos atentos aos enfoques atualizados? Quais são os discursos sobre ensino de literatura em disputa nos espaços de formação docente? Essas são algumas das indagações que motivam os trabalhos propostos.

Coordenação - Fabiane Verardi (UFPF)
José Hélder Pinheiro Alves (UFMG)

LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A POESIA NA ESCOLA

Ana Claudia de Macena Freitas D'Estillac Leal

A pesquisa está inserida na temática de letramento literário e trabalha com o seguinte problema: de que forma a abordagem estética do gênero poético pode contribuir para o letramento literário de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? A fim de responder essa questão, sendo o gênero poético conteúdo curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, traçou-se como objetivo geral favorecer a formação de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, propondo práticas de letramento literário em sala de aula com crianças de 6 a 11 anos a partir da apreciação estética de poemas.

Este estudo compõe a pesquisa que está em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II. Justifica-se por não haver muitas pesquisas que investiguem o gênero lírico com crianças das séries iniciais, explorando apreciação estética e potenciais de linguagem que esse tipo de texto oferece: camadas de som, de sentido, de imagem, de jogos de palavras. O estudo tem como principais premissas teóricas e metodológicas o letramento de Magda Soares (2003) e o letramento literário de Cosson (2019), observando como o letramento literário pode favorecer o desenvolvimento de competências de leitura para além da simples compreensão textual; os estudos de Pinheiro (2018) sobre a poesia em sala de aula; a perspectiva da aprendizagem do sensível e do poético, pelo viés de Morin (2017) e Petit (2009), de modo a repensar a abordagem didatizante do ensino de literatura na escola e propor o texto literário como ampliação da experiência humana no campo das inter-relações.

Neste sentido, este estudo se apoiará no conceito de letramento literário de Cosson (2020), que o define como um processo que se constrói ao longo do tempo e da vida, que não se acaba, e trata especificamente da “apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO E COSSON, 2009, p. 67). O autor ainda afirma que é na escola que o letramento literário é ampliado e aprimorado. Desta forma, Cosson destaca o papel especial da literatura nas escolas e a sua função humanizadora, mas, para

isso, torna-se primordial repensar os caminhos dessa escolarização do texto literário. É importante notar que esse tipo de letramento não pressupõe apenas a compreensão leitora, mas favorece também o desenvolvimento de outras competências no campo da criatividade humana e do aprendizado da sensibilidade, condição essencial da experiência humana. A literatura na sala de aula, sobretudo o trabalho com a poesia, tem um papel importante na formação do leitor sensível.

Na busca por práticas de letramento literário que quebrem a barreira do utilitarismo e do automatismo, apoia-se na perspectiva da aprendizagem do sensível e do poético, destacando aspectos que Michèle Petit (2009) enfatiza sobre o ato de ler, como oferta de espaço, lugar de escuta o qual permite que a outra pessoa exista, e o fato de que a história nos coloca diante do outro. Deste modo, propõe-se escapar de uma abordagem didatizante do ensino de literatura e propor o texto literário como conhecimento de mundo e troca de experiências. Trata-se de uma pesquisa-ação que pretende analisar de que forma se pode contribuir com a formação docente continuada no campo da literatura e se enquadra no eixo temático 2: formação de professores para o ensino de literatura.

Foi desenvolvido um curso de extensão online chancelado pelo Colégio Pedro II para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de todo território brasileiro. Foram deferidas 204 inscrições que atendiam o público-alvo. Os 50 primeiros inscritos foram classificados e o restante ficou na lista de espera. O curso teve carga horária de 20h e contou com 8h de aulas síncronas e 12h de atividades assíncronas. As atividades assíncronas foram as seguintes: (1) Questionário Inicial (conhecer o perfil do público); (2) Experiência docente com poema (descrever de forma breve uma proposta na qual desenvolveu em sala de aula com o uso de poema); (3) Poesia na escola (responder a pergunta: diante da sua realidade docente, como pensa que você pode despertar seus alunos para a experiência estética por meio da leitura literária de poemas?) e (4) Avaliação do curso (questionário auto avaliativo pós-curso).

Os encontros síncronos tiveram as seguintes temáticas: (1) Leitura e lembranças; (2) Letramento literário; (3) Poesia na sala de aula e (4) Construção de uma prática de letramento literário. O último encontro síncrono do curso, foi dedicado à construção de uma prática de letramento literário. Os participantes tiveram a oportunidade de pensar e repensar sobre o ensino de literatura na escola, sobretudo a poesia, conhecer o conceito de letramento literário e colocar estas aprendizagens em prática. Os dados coletados nos questionários e nos encontros síncronos estão na

etapa de análise, porém de forma preliminar pode-se dizer que o curso contribuiu com subsídios aos professores para incentivar práticas de letramento literário que valorizem critérios estéticos na escolha de livros e autores, explorando outros sentidos do texto poético com o público de leitores iniciantes.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

MORIN, Edgar. **Sobre a estética**. Rio de Janeiro: Pró-Saber, 2017.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. *Presença pedagógica*. v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 30 set.2021

DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA EM PROGRAMAS FEDERAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Fernanda de Araújo Frambach

Observamos cada vez mais discursos que propõem a formação de leitores autônomos e críticos. Isto requer não apenas que esta intenção esteja descrita em documentos de políticas públicas e nos projetos político-pedagógicos das escolas, mas é necessário que os estudantes tenham experiências significativas e dialógicas com a linguagem literária. Neste sentido, o professor e demais mediadores de leitura desempenham um papel fundamental ao trazer a literatura de forma significativa e planejada, além de auxiliá-los para terem o domínio da prática leitora (LAJOLO, 1994). Partimos do pressuposto que somente quando os profissionais que se dedicam ao trabalho mais sistemático com a leitura se reconhecerem como interlocutores na relação entre o livro e crianças, jovens e adultos, poderão cumprir o papel de desenvolver o pensamento crítico discente, de ampliar suas visões de mundo.

Considerando-se que a trajetória de leitura do professor é variável importante que pode influenciar suas práticas pedagógicas e opções didáticas, argumentamos que a formação literária docente pode acontecer em sua vida pessoal, mas também em sua formação inicial e continuada, e ainda, no decorrer de sua atuação profissional (TARDIF, 2012). Neste sentido, os programas de formação continuada podem ter uma grande influência não somente na formação leitora dos professores como também nas proposições relativas à prática.

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas questões decorrentes de uma pesquisa de Doutorado cuja intenção foi compreender como as políticas públicas relacionadas à formação literária, aos espaços de leitura e à alfabetização são elaboradas e como estas atuam no contexto da prática. Tendo em vista a necessidade de trazer um recorte deste estudo, trazemos neste espaço de discussão algumas reflexões sobre como as propostas de trabalho com a literatura são abordadas em dois programas federais de formação continuada de professores alfabetizadores. O trabalho de análise discursiva, ancorado na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011, 2014) buscou investigar os discursos presentes nos materiais formativos (cadernos de formação e vídeos) das duas propostas, entendendo-os como

discursos que se materializam no texto e que passam a outro campo da existência (BAKHTIN, 2014). A partir desta concepção, os documentos, enquanto discursos escritos, são parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala, e por isso respondem a alguma coisa, refutam, confirmam, antecipam as respostas e objeções potenciais, procuram apoio etc. (BAKHTIN, 2014). Daí resulta a necessidade de não apenas depreender sua estrutura, mas perceber seu papel nas interações e desenvolvimento de uma ideologia.

As análises apontam como dois programas, promovidos por diferentes gestões políticas, trazem discursos e proposições completamente distintos. O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que perdurou de 2012 a 2019, tinha como eixos estruturantes a formação de professores e o aumento do quantitativo de livros de literatura nas escolas. Embora possamos apontar algumas críticas a esta política (FRAMBACH, 2016), fica claro que o trabalho com a leitura literária ocupava um lugar prioritário, garantindo não apenas o acesso a livros literários de qualidade por meio do Programa Nacional de Biblioteca Escolar, como também proporcionando a formação leitora dos professores, uma vez que esta era uma estratégia formativa. Não obstante, o PNAIC apresentava propostas de trabalho com a literatura para serem desenvolvidas no contexto escolar pelos professores participantes, dentre as quais destacamos a criação de um espaço de leitura em cada sala de aula; a proposição da atividade denominada “leitura deleite” a ser desenvolvida diariamente com os alunos; e diversas sugestões de utilização da literatura articulada com o ensino das estratégias de leitura e da escrita.

Em contraposição a esta perspectiva, o Programa Tempo de Aprender, que compõe a Política Nacional de Alfabetização, lançado pelo atual governo no ano de 2019, tem uma visão bastante distinta da importância do trabalho com a literatura no processo de alfabetização. Cabe salientar que os conteúdos desta formação desconsideram todas as discussões empreendidas em outras propostas como o PNAIC, alegando que estas não apresentaram impactos relevantes. Tal Programa, embasado na Psicologia Cognitiva e cuja concepção de leitura está restrita à associação automática da letra ao seu som, é constituído de módulos subdivididos em estratégias e para cada uma delas é apresentada uma ficha com o planejamento da aula, que é exemplificada em vídeos e outros recursos adicionais como cartelas, fichas e textos artificiais voltados para o trabalho de consciência fonológica e decodificação. Tendo em vista que o ensino do princípio alfabético nesta política é baseado na repetição, a proposição de atividades com os livros

literários é escassa e quando aparece, são sugestões em que a literatura é fragmentada e descontextualizada, servindo somente como pretexto para o ensino das correspondências grafo-fonêmicas. Além disso, embora o programa não ignore a necessidade de promover atividades de leitura por considerar que os alunos devem ser expostos a diferentes tipos de texto, citando inclusive a necessidade da leitura em voz alta, esta prática é colocada a serviço da decodificação, apenas para modelo de entonação e ritmo, sem considerar a importância de que esta ação também contribui para outras aprendizagens e experiências como a interpretação e a reflexão, a interação das crianças com os livros e a oportunidade de expressarem suas leituras e ressignificações a partir dos textos.

Os resultados das análises destes dois programas apontam a necessidade de ouvir os professores e suas impressões a respeito destas políticas, tendo em vista que os discursos explícitos e implícitos nestas podem influenciar a prática pedagógica, especialmente daqueles que não têm desenvolvido uma prática reflexiva sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, resultando na ampliação e até justificativa de práticas tradicionais e descontextualizadas com os livros literários. Reiteramos ainda a importância de que as escolas invistam em estratégias de formação leitora dos professores e em perspectivas de trabalho que proporcionem trocas, registrem experiências, promovam a vivência da alteridade e evidenciem a possibilidade de se conceber novas práticas pedagógicas com a literatura (CORSINO, 2014).

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- CORSINO, P. (Org.). *Travessias da literatura na escola*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.
- FRAMBACH, F. A. *Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores*. 2016. 223 f. *Dissertação (Mestrado)*. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2016.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. IN: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na sala de aula: alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

REPRESENTAÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA DE POEMAS ENTRE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO PAULISTA

Gabriel Castilho Maia

Nos últimos anos, pesquisas no campo do ensino da literatura têm indicado a necessidade de um espaço maior e mais qualificado dedicado ao texto literário nas aulas de língua portuguesa. Na contramão do que o campo acadêmico tem indicado, documentos de base do ensino público parecem ignorar essa necessidade.

A partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, o atual currículo do ensino médio no estado de São Paulo prioriza, no ensino de língua portuguesa, as “práticas de linguagem com os gêneros textuais de acordo com os diferentes campos de atuação ou esferas sociais em que o estudante está incluído [...]” (SÃO PAULO, 2020, p.67). Desse modo, ao mesmo tempo em que afirma que “a leitura do texto literário deve permanecer nuclear [...] no Ensino Médio” (SÃO PAULO, 2020, p.70), o documento apresenta noções bastante genéricas acerca do literário. Essas noções são desenvolvidas em poucos parágrafos e apregoam, simultaneamente, a importância de se colocar o texto como ponto de partida do trabalho com a literatura e a introdução, “para fruição e conhecimento”, de obras da literatura em língua portuguesa, contemporâneas e tradicionais (SÃO PAULO, 2020, p.70).

Assim, a despeito da centralidade da literatura anunciada em documentos oficiais, muitas vezes não há orientações objetivas em relação ao trabalho com o texto literário nas salas de aula, que passa a ser abordado como mais um gênero (em meio a tantos outros) a ser estudado, desprezando-se qualquer especificidade do literário. O mesmo se observa quando o documento analisado é a apostila ou o livro didático, que geralmente oferecem atividades de leitura literária, no entanto apresentam abordagens superficiais das leituras ou, pior, a utilização dos textos apenas para a proposição de exercícios gramaticais. Tal quadro parece agravar-se quando tomamos como referência a leitura de poemas, que impõe algumas dificuldades adicionais aos professores, como, por exemplo, interpretar, entender e analisar a linguagem poética (PINHEIRO, 2018).

A presente pesquisa propõe-se a investigar o ensino de literatura nas escolas públicas paulistas, com foco voltado ao impacto das representações de poesia (e de sua leitura) sobre a formação e o trabalho pedagógico de professores de língua portuguesa do Ensino Médio (EM). Em razão da mencionada negligência observada em documentos oficiais e materiais didáticos em relação à abordagem e à leitura de poemas (ALVES, 2018; MAIA, 2020), partimos de duas questões iniciais: 1) o processo de hegemonização presente em documentos oficiais influencia de alguma forma (ou coincide com) as representações de poesia constantemente (re)construídas por professores de língua portuguesa?; 2) em que medida e de que maneira a formação em Letras impactou as práticas e as representações desses professores em relação à poesia?

Para desenvolver a investigação, realizaremos, através de entrevistas, a coleta e a análise de narrativas de professores de língua portuguesa do EM (JOSSO, 2006; SOUZA, 2006; ANNIBAL, 2009), a fim de, por meio dos relatos, identificar representações e práticas (CHARTIER, 2002) relativas à poesia nas salas de aula e na formação humana. Do mesmo modo, também analisaremos pressupostos do Currículo Paulista (2020), no que se referem à poesia. Nesse sentido, o objetivo geral consiste em situar as representações de poesia expressas por professores de língua portuguesa e pelo Currículo Paulista (2020) entre as diversas concepções teórico-críticas da literatura e, assim, propor a discussão a respeito do impacto dessas representações, tanto na educação quanto na formação humana.

Acreditamos que o currículo, enquanto discurso oficial, é reflexo do modelo socioeconômico vigente, que se concretiza nas escolhas de grupos que participam da elaboração de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, por sua vez, fundamenta o Currículo Paulista (2020). Segundo a lógica neoliberal de tais grupos, a função da escola pública é apenas formar cidadãos aptos ao mercado de trabalho, portanto a poesia seria desnecessária, uma vez que se trata de um “privilegio” reservado a poucos, ou, ainda, uma manifestação artística dispensável, pois “inútil” para a “vida produtiva” numa sociedade capitalista.

A partir dessa perspectiva, contamos com a hipótese de que podem surgir, entre os professores entrevistados, representações de poesia correspondentes a essa visão neoliberal de educação. Consideramos também a hipótese de que os cursos de Letras podem não aprofundar a exploração da poesia em seus aspectos teórico-críticos, mantendo-a idealizada, muitas vezes, como uma forma literária reservada a pessoas “inspiradas” ou “vocacionadas”. Assim, entre as representações identificadas

por professores de língua portuguesa, é possível que apareçam imagens idealizadas da poesia, a ideia de sua “inutilidade” para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho ou mesmo as duas noções simultaneamente.

Como resultado, esperamos promover, através da identificação de representações do poético, um debate a respeito da interface entre poesia e ensino (PINHEIRO, 2018; PILATI, 2018; DALVI, REZENDE, JOVERFALEIROS, 2013), assim como a reflexão sobre a dimensão da poesia na formação e na atuação de professores de língua portuguesa. Do mesmo modo, procuraremos desenvolver uma análise dos fatores sociais envolvidos na possível disputa, no interior do campo do ensino (BOURDIEU, 1996, 2008), entre a vertente do ensino baseado em gêneros e a educação literária (MUNITA, 2017), além da discussão sobre a leitura de poesia como experiência da/na linguagem (BARTHES, 2000, 2007; BLANCHOT, 1987; BOSI, 2000, 2006; EAGLETON, 2019) e, portanto, como possibilidade de (re)leitura de nossa própria realidade.

Referências

ALVES, Telma Ap. Luciano. **Leitura literária no currículo do ensino fundamental do Estado de São Paulo: princípios metodológicos e materialização didática.** 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - ProfLetras. Assis - SP: Universidade Estadual Paulista, 2018.

ANNIBAL, Sérgio Fabiano. **Aspectos Mediadores e a Identidade Docente na Sociedade Contemporânea: o Contexto do Ensino de Língua Portuguesa.** Tese de Doutorado em Educação. Marília - SP: Universidade Estadual Paulista, 2009.

BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
_____. **Crítica e verdade.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário.** Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo.** 17a ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. **As Regras da Arte.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira.** 43a ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Algés - Portugal, 2002.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução: Waltensir Dutra. 6a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB. 2006.

MAIA, Gabriel Castilho. **Poesia em sala de aula: caminhos para o trabalho com poemas no ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - ProfLetras. Unesp, Assis, 2020.

MUNITA, Felipe. La didactica de la literatura: hacia la consolidación del campo. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 379-392, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FNMBd37MM3JXTScF7QTR9Pf/?format=pdf&lang=es> . Acesso em: 17 ago. 2022.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino**. 3a ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

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

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. 1a ed. São Paulo: Parábola, 2013a. p. 99-112

SÃO PAULO, **Currículo Paulista**. Disponível em: [http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019 .pdf](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf). Acesso em: 02 fev. 2020.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB. 2006.

LEITURA LITERÁRIA EM AMBIENTE DIGITAIS: ENTRE A FORMAÇÃO E A MEDIAÇÃO DOCENTE DE PRÁTICAS INOVADORAS

Josiele Vita da Silva Tavares
Ilsa do Carmo Vieira Goulart

O ensino remoto, posto pela realidade social ocasionada pela pandemia da COVID-19, trouxe como desafio à prática docente o uso dos artefatos tecnológicos. Dentre estes desafios, destacam-se as práticas pedagógicas com a leitura literária por meio da mediação docente, tendo em vista: a necessidade de se utilizar recursos digitais nas práticas docentes, visando promover o letramento literário; considerando também que a mediação da leitura literária deve-se atentar às diversas modificações tecnológicas ocorridas no âmbito social e educacional, constituindo dentro da perspectiva do letramento literário um letramento plural que considera além das diversidades de obras literárias e as diferentes modalidades de leitura literária (COSSON, 2021).

Antes do contexto pandêmico, era concebível o uso de recursos digitais para a leitura, embora essas novas modalidades não estivessem presentes no contexto educacional, mas eram presentes e inseridas nas práticas sociais. O advento do COVID-19 intensificou ainda mais esse contato, com a continuação das atividades escolares por meio dos recursos digitais e acentuou também a necessidade de refletir sobre a formação docente para apropriação de recursos digitais em suas práticas de ensino, para que os professores estejam aptos e desenvolvam habilidades necessárias para uso pedagógico desses recursos (RIBEIRO, 2020).

Diante disso, este trabalho pretende apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de Mestrado que procura investigar: quais as dificuldades e desafios que algumas professoras enfrentaram para a inserção de novas práticas de leitura literária por meio de recursos digitais? E como os recursos digitais podem potencializar a prática docente para mediação da leitura literária? Para isso, analisamos quais os benefícios e os desafios da utilização de recursos tecnológicos na prática docente para promover o letramento literário na escola.

Para tanto, assume-se uma pesquisa de campo a partir da aplicação de questionário com seis professoras sobre os recursos digitais no trabalho pedagógico, com a leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental. Para subsidiar a discussão teórica, baseou-se nos estudos de Cosson (2020), Paulino (2010), Colomer (2007), Goulart (2020), sobre letramento literário e leitura literária para crianças; nos estudos de Araújo (2019), Kirchof (2016) Corrêa (2020) Ribeiro (2020) Chartier (2002), sobre leitura em ambiente digital; Tardif (2012) e Nóvoa (2017), sobre formação de professores. Desse modo, um fator importante a ser considerado é a formação continuada do professor para a aplicabilidade dos recursos digitais no ensino da literatura, englobando assim os novos meios que a literatura vem se constituindo, considerando que o conhecimento do professor não se consolida no período inicial de sua formação, mas durante no desempenho das suas atividades no exercício da docência.

Como resultados parciais da pesquisa pode-se relatar que todas as professoras adotaram o uso de diversos recursos digitais para o trabalho com a leitura literária durante o período de ensino remoto emergencial. Dentre os dados obtidos até o momento, a mediação da leitura literária sucedia-se por meio de arquivos, livros e e-books em formato F-Secure Default Policy Format (PDF), sendo esses digitalizados por meio de aplicativos ou disponibilizados em plataformas online. A partir das respostas parcialmente obtidas, evidencia-se que, embora 90% (noventa por cento) das professoras entrevistadas tenham utilizado durante o período de ensino remoto algum recurso digital para o trabalho com a leitura literário, apenas 2% (dois por cento) dominam as tecnologias digitais e, conseqüentemente, o uso de recursos.

Destaca-se também que, embora 90% (noventa por cento) das professoras considerem importante o uso desses recursos na sala de aula como prática inovadora, favorecendo a aprendizagem e despertando o interesse, evidencia-se que grande parte dos professores tem dificuldades para usar os recursos digitais e não se consideram aptos para manipulá-los de forma eficiente. Dessa forma, percebe-se que a maioria dos sujeitos entrevistados reconhece o uso desses recursos digitais em sala de aula como prática inovadora que, além de despertar o interesse dos aprendizes, favorece também a aprendizagem e o contato com outras possibilidades de leitura.

Referências

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. A leitura, por crianças pequenas, de obras de literatura digital e digitalizada. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.37, n.75, p.81- 99, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75p81-99>. Acesso em: 3 fev. 2022.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: ao leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial, 2022

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global Editora, 2007.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Apresentação. **Literatura infantil e digital: entre prática de leitura e narrativas digitais. Leitura: Teoria & Prática**. Campinas: v. 37, n. 75, p.13-18, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.34112/2317-0972a2019v37n75p13-18> Acesso em: 18 ago. 2022.

HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário**. Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura. São Paulo: Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009. KIRCHOF, Edgar Roberto. Desafios para o ensino da literatura digital. *Revista da Anpoll* no 35, p. 127-142, Florianópolis, jul./dez. 2013.

KIRCHOF, Edgar Roberto. A poesia infantil nos labirintos do mundo digital: possibilidades e desafios. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.45, n. 83, p. 17-31, maio/ago. 2020.

NOVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.47, n. 106, p.1106-1133, out./ dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMrzvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt> Acesso em: 18 ago. 2022.

PAULINO, Graça. **Das Leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPel, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**. Maceió. v 12. n. 12. p. 446-460. set. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES

Juliana Fermino Pinto
Sérgio Fabiano Annibal

O objetivo geral do estudo é analisar e compreender, a partir da explicitação e interpretação de narrativas docentes, em uma perspectiva histórica, cultural e social, quais são as representações sociais (CHARTIER, 1990) que professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6o a 9o ano) possuem a respeito de literatura, de leitura literária, de ensino e das condições para a formação de leitores literários no ambiente escolar. Utilizamos para isso o método autobiográfico - Nóvoa e Finger (2010), Josso (1995), Souza (2006) - que nos levou a acessar a realidade investigada a partir dos discursos autobiográficos de seis docentes que atuam em três escolas municipais do interior paulista.

Guiados pela questão sobre como os professores de Língua Portuguesa percebem o ensino em relação à leitura literária e à literatura, bem como a possibilidade de desenvolver práticas que colaboram com a formação de leitores literários na escola, formulamos alguns pressupostos teóricos, que se mantiveram ou perderam sentido durante o processo de escuta e análise das narrativas produzidas por esses profissionais. Durante esse processo, também buscamos responder a objetivos específicos, como, por exemplo, caracterizar o docente de Língua Portuguesa por meio de sua trajetória formativa, pessoal e profissional, na tentativa de compreender como foi construída sua formação, inclusive leitora, buscando identificar e descrever como esses sujeitos entendem e conceituam a importância da leitura literária na formação dos alunos, além de qual valor atribuem ao debate do ensino da literatura e da formação do leitor literário para o aprimoramento das práticas de ensino.

O método autobiográfico, utilizado como metodologia, permitiu-nos ouvir e registrar narrativas autobiográficas de alguns professores. Essas narrativas nos mostraram as histórias de vida dos docentes, o que possibilitou compreendermos mais seus processos de formação acadêmica referentes ao ensino da literatura, à formação leitora e à relevância das práticas de leitura literária em suas vidas. Ao mesmo tempo, acessamos

informações sobre as escolhas pedagógicas para tratar o objeto literário e a leitura de forma mais explícita, cessando as representações sociais que sustentam suas práticas pedagógicas. Por meio das representações sociais que emergiram de tais discursos, discutimos como tendências de ensino de leitura e de literatura surgem entre os professores, problematizando-as por meio de um debate teórico e metodológico.

A pesquisa empírica de campo aconteceu por meio de dois procedimentos de coleta de dados, selecionados em razão das estratégias e natureza das ações e situações investigadas: questionário e entrevista. Para análise e interpretação das informações, relacionamos os dados obtidos na coleta e seguimos com a Análise de conteúdo proposta por Bardin (2000). Nas comunicações dos sujeitos investigados, em suas respostas, procuramos conteúdo que remetesse às representações sociais já citadas e, por meio da análise, relacionamos tais representações com as práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula e as possíveis contribuições dessas para a formação de leitores literários na escola.

Como resultado, depreendemos que o contato com os livros e com práticas de leitura literária na família e na escola marcaram a trajetória de formação leitora dos professores, assim como a cultura oral acessada nesses dois contextos. Os docentes também evidenciaram representações acerca do curso de Letras em suas trajetórias profissionais e da consciência do próprio processo de formação, da posição que ocupam como sujeitos leitores que colaboram para formar novos leitores de literatura. Dessa maneira, observamos e analisamos como as representações sociais expostas nessas histórias narradas funcionam como modelos sobre o que e como fazer, perpassando por suas práticas pedagógicas e por seus posicionamentos frente aos alunos. Por meio da compreensão da história de formação desses professores e de suas representações e práticas de leitura, conseguimos refletir sobre caminhos e experiências que podem colaborar para esclarecer seus contextos atuais de ensino de leitura literária, de literatura e de contribuições para a formação do leitor literário.

Os relatos autobiográficos expostos tornaram possível analisar algumas relações que se dão entre as experiências de práticas de leitura literária pessoais e suas atividades profissionais de ensino de literatura, por exemplo. Um resultado importante do estudo foi a compreensão de que, nessa jornada de desafios do cotidiano em sala de aula, os docentes observaram que é preciso um diálogo maior entre os cursos de licenciatura e a Educação Básica, a fim de subsidiar as práticas docentes e não apenas cobrar sua eficiência. Assim como consideramos que as práticas podem ser

modificadas com a alteração das representações sociais em torno delas, também pensamos que as transformações das representações individuais e coletivas requerem tempo e não são alteradas de forma espontânea.

Concordamos com os docentes entrevistados sobre a necessidade de investirmos na revisão dos próprios cursos que formam professores, assim como nos processos de formação continuada. À espera dessa formação, os professores seguem amparados em representações sociais construídas em lugares diversos, principalmente na família e na escola, que, atualmente, sustentam suas práticas pedagógicas, alternando-as com novos estudos, trocas e conhecimentos de metodologias acessados ao longo da formação continuada e da troca com seus pares. Encontramos professores que se equilibram, por um lado, em suas representações sobre as práticas de leitura que se aproximam das memórias da escolaridade inicial e, por essa razão, percebemos que elas emergem em suas práticas de ensino, por meio da reprodução ou da adaptação do que viveram quando alunos.

Porém, por outro lado, há uma preocupação em realizar formas diferenciadas de promover a leitura, da maneira como acreditam ser o ideal. O que todos concordaram foi o fato de que o curso de Letras precisa investir mais na formação para o ensino da literatura e a formação de leitores literários nas escolas de Educação Básica, amparando os professores com bom repertório teórico, metodológico, discussões e práticas que considerem as condições reais da sociedade e das escolas, além de oferecer oportunidades para compartilharem experiências de leitura literária e vivenciarem na prática a relação com aquilo que, posteriormente, será objeto de ensino em suas aulas.

Referências

CHARTIER, Roger. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

JOSSO, Marie-Christine. *Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação*. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006.

AS TRÊS APRENDIZAGENS DA LITERATURA COMO QUESTÃO CURRICULAR

Luciane Hagemeyer

Objetivo Geral

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre o ensino da literatura a partir de uma concepção de método que envolve a construção de um itinerário formativo para o letramento literário, tendo como eixo três dimensões sobre essa aprendizagem.

Questão da pesquisa

Sabemos que um currículo pressupõe escolhas, recortes. Ao considerarmos um currículo/programa literário, é preciso levar em conta diferentes gêneros, autores e a prática de estratégias que desenvolvam habilidades de pensamento na abordagem das obras, tanto de forma organizada, quanto contínua.

Percebe-se que há um problema quando pensamos na progressão da competência de leitura literária dos estudantes, considerando que são compartilhados semelhantes livros (em termos de estilos, gêneros e estruturas narrativas), ou a partir de concepções variadas, com intencionalidades e metodologias difusas e fragmentadas. A abordagem estética da literatura dentro de um itinerário formativo para o letramento literário pressupõe um alinhamento entre educadores a partir de critérios sólidos (e não meramente afetivos, situacionais ou idiossincráticos) para a seleção das obras a serem apresentadas aos estudantes. Entretanto, adotar essa abordagem heurística envolve compreender não só o que confere literariedade a um texto, mas experiências coletivas na seleção pautada pela qualidade dos livros que evoluam para diálogos mobilizadores de estratégias para a ampliação do pensamento crítico, criativo e cuidadoso (LIPMAN, 1990) como parte desse processo.

Considerando a diversidade e a complexidade da literatura para crianças como objeto artístico, formula-se a seguinte questão: se existem disciplinas cujos programas curriculares são identificáveis e qualificados ao longo dos anos escolares, por que no Ensino Fundamental não existe um currículo voltado essencialmente à construção de um itinerário formativo para o letramento literário?

Assim, com o compromisso que todo currículo exige, consideramos sobretudo, segundo Halliday, as aprendizagens “sobre, por meio e da linguagem”. E, uma vez que a literatura é também *uma forma de linguagem*, essa premissa (COSSON, 2006) também é aplicável ao seu ensino na escola.

As dimensões que envolvem a aprendizagem sobre a literatura aprofundam conceitos/conteúdos inerentes ao fazer literário do ponto de vista da estética da sua criação, investigando alguns de seus aspectos, tais como: a estética do autor; a estética do trabalho, do gênero e do conteúdo (investigação dos temas abordados, representações de situações sociais e de relações de poder nas instituições sociais); da composição das personagens, dos cenários e de diversidade de ambientes; a composição do conflito, do enredo e do desfecho; a percepção e observação sobre as diferentes vozes narrativas em perspectiva; o conhecimento sobre a variedade de gêneros da ficção e de suas características; a identificação de padrões; a qualidade literária do texto e da ilustração, a estética do leitor e o contato com autores/ autoras nacionais e estrangeiros (NIKOLAJEVA, 2005).

Com relação à aprendizagem por meio da literatura, há que se considerar a grande variedade de objetivos e fins para os quais direcionamos a leitura do literário, seja para o reconhecimento de questões que nos atravessam, seja para refletir, expressar ideias, persuadir, vivenciar experiências estéticas ou para nos comprometermos socialmente. Todo evento relacionado à linguagem envolve múltiplos aspectos (incluindo a elaboração de predições, de hipóteses, de níveis de inferência, de estimativas, de metáforas, de analogias, de síntese, de alusões). Isso engloba o desenvolvimento da sensibilidade em relação aos interlocutores e a percepção sobre a natureza do texto. Essa flexibilidade metacognitiva é vital para que se utilizem conjuntos de estratégias realmente úteis e aplicáveis.

E, finalmente, o que se entende por aprendizagem da literatura? Esta é uma aprendizagem que “deve ter como centro a experiência do literário” (COSSON, 2006, p. 47). O autor considera esta como uma das dimensões mais negligenciadas dentro da escola. Nessa perspectiva, faz parte da aprendizagem da literatura, a aprendizagem de um comportamento leitor que envolve saber fazer uso da linguagem de modo claro, fluente e preciso e que leva em conta os interlocutores e o objetivo do discurso (conversas entre leitores, conversas com autores, conversas com a obra, conversas sobre a conversa). Chambers (2001) e Bajour (2012) são referências para o desenvolvimento de estratégias para envolver a classe toda em diálogos e escuta produtiva em uma comunidade que a valoriza também como prática social.

Resultados esperados, parciais ou finais alcançados

Certamente que essa concepção da qual parto não pretende, de forma alguma, consolidar a última palavra sobre o assunto. Entretanto ela é, até o momento, o chão batido que tem proposto um caminho de maior clareza na intencionalidade pedagógica dentro da situação concreta do trabalho com a literatura em minha experiência. Configura-se como uma hipótese, cujo valor indica a trajetória de pesquisa percorrida até aqui. Essa hipótese tem indicado caminhos para pensar sobre a literatura como instrumento para desenvolver habilidades de pensamento, de acesso ao conhecimento e à experiência estética, demonstrando que a maneira como concebemos sua função, principalmente no espaço escolar, determina muitas das ações que são realizadas em torno dela, não só por parte daqueles que a produzem, como também por parte daqueles que a recebem.

Referências

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CHAMBERS, A. **Tell me: Children, reading and talk.** Lockwood: The Thimble Press, 2011. Nikolajeva (2005)

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Paradigmas do ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 2020.

HALLIDAY, M. **Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language** (1980). (2004). In Halliday, M. Webster, J. (Eds.). **The Language of Early Childhood: Volume 4, In: Collected Works of M. A. K. Halliday** (pp. 308-326). London: Continuum. Retrieved July 8, 2022, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781474212007.ch-014>

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil.** São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

LIPMAN, M. **A filosofia vai à escola.** São Paulo: Summus, 1990.

_____. **O pensar na educação.** Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

LIPMAN, M; SHARP, M; OSCANYAN, F. **A filosofia na sala de aula.** Trad. Ana Luíza F. Falcone. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

A FORMAÇÃO DOCENTE RESPONSIVA NA BUSCA POR UM ENSINO DE LITERATURA DIALÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mariana Roque Lins da Silva

Este trabalho surge das contínuas inquietações que me movem como pesquisadora debruçada na proposição de inteligibilidades sobre o ensino de literatura. “Eu não sou eu nem sou o outro”, escreveu o poeta português Mário de Sá Carneiro. Foi assim que me senti durante minhas vivências como professora substituta de Didática e Prática de Ensino de Português e Literaturas na mesma universidade em que me formei: eu era *qualquer coisa de intermédio*. Com minhas turmas, atravessei uma ponte do *espaço-tempo* e revisitei algumas de minhas angústias da época da graduação em Letras.

Nesse processo, como docente, entendi que os discursos dos licenciandos sobre o ensino de literatura dialogavam comigo sobremaneira, movendo-me a pesquisar as permanências e as rupturas sobre as concepções dos professores em formação acerca da educação literária. Principalmente como linguista aplicada, percebi nessa relação da minha sala de aula no Ensino Superior uma oportunidade para interrogar saberes discentes/docentes, buscando comprometer-me com proposições transformadoras para um ensino de literatura – como defendo – dialógico, ideológico e responsivo, conforme pressupostos do Círculo de Bakhtin.

O (não) lugar da minha investigação – possivelmente entre-lugar – considera a fricção entre o meu *ser-docente* na Educação Básica e o meu estar-docente no Ensino Superior. Enquanto minhas últimas escritas acadêmicas debruçavam-se sobre as inquietações provenientes do processo de leitura literária numa perspectiva dialógica na escola – o que me permitiu escrever minha Dissertação no Mestrado (cf. SILVA, 2019) –, as minhas atuais provocações dizem respeito ao compromisso que assumi com a formação inicial de professores numa universidade federal, como professora substituta.

O percurso nômade do meu (não) lugar de fala neste trabalho tem a expectativa de certa fluidez, ora dialogando com as vozes teóricas e metodológicas acerca da educação e do ensino de literaturas (como AMORIM et al, 2022; BAJOUR, 2012; COLOMER, 2005; DALVI, 2013; DIAS, 2017; FREIRE, [1965] 2005; 1971; [1996] 2000], ROUXEL, 2013; SILVA,

2019; entre outros), ora dialogando com os licenciandos da minha turma de Didática Especial e Prática de Ensino de Português e Literaturas, diante de suas memórias e projeções sobre a educação literária.

O fato é que, durante o período da minha formação inicial docente, embora reconheça a imensa contribuição dos programas das disciplinas e dos docentes que comigo dialogaram nesse processo formativo, houve somente uma matéria da licenciatura - a Didática Especial da Língua Portuguesa, relacionada à Prática de Ensino - em que estudei, especificamente, a educação literária na escola. Por que será que as disciplinas de literatura nos cursos de Letras não têm dado o devido relevo às questões do ensino, se a temática é cara ao professor recém-formado em suas práticas na Educação Básica? Cabe pensar que, como defende Rezende (2013, p. 11), “o professor, não tendo sido ele próprio ensinado a ver o leitor como instância da literatura, faz uma transposição didática daquilo que aprendeu em seu curso superior.”. Sendo assim, a aula de literatura - na universidade e, conseqüentemente, na escola - é, muitas vezes, teoricamente bem embasada, mas em pouco ou nenhum momento busca dialogizar os saberes sócio-histórico-culturais, artísticos e linguísticos acerca do texto literário (AMORIM et al, 2022), não considerando o estudante um sujeito-leitor que agencia significados com o/acerca do que lê.

Como pesquisadora e educadora, nas interações acadêmicas e nas experiências docentes cotidianas desta investigação, esperei ser possível construir *ações-enquanto-posições* para respaldar minhas *ações-enquanto-movimentos* (SANTOS, 2019). Isso significa, pois, que minha pesquisa-docência não ocorreu isoladamente. Teoria e prática foram construídas, dialogicamente, a fim de que eu pudesse chegar à defesa de um ensino de literatura comprometido com a dimensão responsiva e dialógica do Círculo de Bakhtin, assim como com a dimensão democrática e humanizadora defendida por teóricos da educação, como Freire (2000; 2005; 2018) e Gadotti (2012).

Nesse sentido, o objetivo da comunicação é dialogizar saberes teóricos e metodológicos à *práxis* de licenciandos no processo de sua formação docente para o ensino de literaturas na Educação Básica, considerando seus processos formadores na escola, na universidade e suas vivências na Prática de Ensino - um requisito obrigatório de imbricação entre teorias e práticas para a formação inicial, supervisionado por um docente da universidade - lugar ocupado por mim àquela época - e acompanhado por um professor regente na escola. Para isso, considera-se que esse processo de investigação pressupõe as vivências dos licenciandos em formação para

o questionamento acerca do que tem conseguido fazer a universidade para a formação de professores comprometidos com um ensino de literatura que agencia saberes, significados, posicionamentos dos leitores, sem desconsiderar as especificidades éticas e estéticas do discurso literário.

Para isso, a questão que moveu o processo investigativo foi esta: *Como os discursos dos licenciandos dialogizaram permanências e rupturas acerca de suas concepções sobre a educação literária em seus processos de Prática de Ensino?* Assim, os professores em formação, sob minha mediação como professora substituta na universidade, recorreram às suas memórias na escola para repensar o ensino de literatura, posicionando-se acerca das continuidades e descontinuidades percebidas entre a escola e a universidade das quais fizeram parte como alunos-leitores (leitores mesmo?) e a escola que desejam integrar como professores-leitores-formadores-de-estudantes- leitores.

Como documentos da Prática de Ensino, busquei dialogar com relatos autobiográficos acerca do processo de educação literária vivenciado pelos licenciandos na escola, além de outras produções discursivas que não serão analisadas na comunicação vigente. Na breve análise de suas narrativas das memórias escolares, buscando respaldo na Análise Dialógica do Discurso (ADD), conforme Brait, Sobral e Giacomelli (2004; 2012; 2016), intencionei perceber aspectos de *referenciabilidade*, *endereçabilidade* e *expressividade* nas produções discursivas dos professores em formação. Suas vozes são, pois, carregadas de ideologias acerca dos conceitos de educação e literatura, sendo consideradas como saberes legítimos que podem contribuir para importantes reflexões acerca do compromisso da universidade com a formação de professores para o ensino de literatura. Do mesmo modo, a minha voz – como ex-aluna da mesma universidade que os formou, como professora de literatura na Educação Básica e como professora substituta formadora de professores de literatura – também importa e não é neutra, sendo carregada das experiências e das concepções teórico- metodológicas que me constituem como professora, pesquisadora e leitora de literatura.

Referências

- AMORIM, M. A. de. *Literatura na escola*. São Paulo: Contexto, 2022.
- BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas didáticas*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

COLOMER, T. “A articulação escolar da leitura literária”. In: **Andar entre livros**. São Paulo: Global Editora, 2007.

COSSON, R. “Formação do professor de literatura - uma reflexão interessada.” In: **Literatura e formação continuada de professores - desafios da prática educativa**. PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

COSSON, R. “Ensino de literatura sempre: três desafios hoje”. In: **Ensino de literatura no contexto contemporâneo**. PINTO, F. N. P. [et. Al.] Campinas: Mercado das Letras, 2021.

DALVI, M. A. “Literatura na escola: propostas didático-metodológicas”. In: **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DIAS, A. C.; OLIVEIRA, M. F. L. “Formar o leitor-professor em serviço é possível? É preciso.” **Pensares em Revista**, vol. 5, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, M. “A postura do educador numa sociedade em conflito”. In: **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 16 ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

REZENDE, N. L. de. “O ensino de literatura e a leitura literária”. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER, FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

ROUXEL, A. “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”. In: **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

SILVA, C. R. da S. “Da literatura como travessia: é possível ensinar literatura?”. In: **Literatura e ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

SILVA, M. R. L. da. Entre silêncios e vozes em tempos de (in)delicadeza uma proposta de leitura literária dialógica a partir da obra *Capitães da Areia*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras da UFRJ, 2019.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZACCUR, Edwiges. “Novos panoramas: desafios postos à arte de ensinar a ensinar”. In: **Didática e prática de ensino de língua portuguesa e literatura: desafios para o século XX**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ZILBERMAN, R. “Porque a leitura da literatura na escola”. In: **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes editores, 2013.

ZILBERMAN, R. “Letras - uma área em busca de justificativa.” In: **Ensino de literatura no contexto contemporâneo**. PINTO, F. N. P. [et. Al.] Campinas: Mercado das Letras, 2021.

LEITOR DO LIVRO, LEITOR DE SI MESMO: A LEITURA SUBJETIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS

Rosiene Almeida Souza Haetinger
Rosane Maria Cardoso

Introdução

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa feita durante o doutorado sobre a leitura subjetiva na formação de professores de Letras. Tradicionalmente, espera-se que o acadêmico do mencionado curso leia e analise textos literários, o que faz com que muitas vezes a obra seja vista como um objeto estético a ser “decifrado”. Essa perspectiva, de acordo com a experiência da autora na orientação de estágios supervisionados, se reflete nas propostas pedagógicas com a literatura na educação básica, as quais acabam priorizando a análise estrutural ou a historiografia literária.

Diante desse contexto, é possível questionar o quanto, nas aulas de Literatura durante a graduação, o aluno do curso de Letras consegue aproximar-se subjetivamente do livro, como sujeito leitor (ROUXEL, 2012), uma vez que “a confrontação do leitor consigo mesmo é (...) uma das dimensões maiores da leitura. A questão é saber como introduzi-la no ensino” (JOUVE, 2013, p. 61). A partir desse questionamento, o presente trabalho concentra-se na leitura subjetiva na formação de professores, cujo problema de pesquisa é: os estudantes do curso de licenciatura em Letras, que são professores em formação, tornam-se mais sensíveis à experiência literária enquanto formante da sua subjetividade a partir de vivências em aulas de Literatura que envolvam a leitura subjetiva?

Leitor do livro, leitor de si mesmo: a leitura subjetiva adentra a sala de aula

O surgimento dos estudos que não só valorizam como priorizam a subjetividade do leitor – mais especificamente do leitor real ou empírico – aprofundou a visão sobre aquele que lê. Além de abranger a interpretação do texto literário, tendo em vista a subjetividade e as experiências pessoais do leitor, esse novo posicionamento epistemológico considera que “a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emocional e

não apenas cognitiva, parece decisiva” (PETIT, 2003, p. 1). Em outras palavras, mais do que fazer uma leitura crítica do livro – relacionando o enredo com questões sociais, históricas, da teoria literária, entre outros -, é importante que o sujeito leitor se sinta incentivado a falar ou escrever sobre ele a partir de suas emoções, sentimentos, associações pessoais, entre outros, o que faz com que o texto literário o constitua, posto que se tornou parte importante e formante constituinte de quem o leu.

Apoiando-se na perspectiva teórica da leitura subjetiva e seus desdobramentos – sujeito leitor e texto do leitor –, com especial ênfase nos trabalhos de Annie Rouxel, Gérard Langlade, Pierre Bayard, Jean Bellemin-Noël, Vincent Jouve, entre outros, entende-se que a prática da leitura subjetiva empreendida junto aos licenciandos em Letras, a fim de perceber e se fazer emergir a subjetividade dos alunos – tanto de forma oral como escrita – faz com que a relação com o texto literário se torne mais pessoal, subjetiva. Para isso, foram propostos momentos de debate e de escrita de textos do leitor nas aulas do componente curricular “Literatura brasileira IV”, que ocorreu em formato virtual devido à pandemia de Covid-19.

A leitura subjetiva na prática: o encontro com os licenciandos em Letras

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, através da qual se pretendeu alcançar uma compreensão de possíveis respostas ao mencionado problema através de uma coleta de dados não-estruturada, a qual consistiu tanto em produções textuais escritas pelos alunos, nomeadamente, conforme a bibliografia estudada, os textos dos leitores (MAZAUROIC; FOURTANIER; LANGLADE, 2011), quanto a partir de uma escuta sensível (BARBIER, 1998) da pesquisadora diante das manifestações orais dos acadêmicos durante as aulas.

As propostas de escrita foram realizadas de forma remota e virtualizada, com encontros via Google Meet e tarefas postadas no ambiente virtual da universidade, que usa a plataforma Moodle. Ao longo das aulas, foram feitas quatro proposições que se centravam no sujeito leitor, sendo que a primeira se realizou somente de forma oral e as demais por escrito, usando as ferramentas “tarefa” e “fórum” do ambiente virtual. Todas as propostas partiam de um diálogo com a obra literária lida, consoante o plano de ensino da disciplina.

A leitura subjetiva na formação de professores: resultados e considerações finais

A aplicação da pesquisa foi um momento de afirmação do que o tema indicava, pois o retorno dos alunos de Letras foi muito emocionante. Na leitura dos textos do leitor escritos a partir de propostas pensadas tendo em vista as leituras indicadas no componente curricular “Literatura brasileira IV”, foi possível perceber o modo empático com que os acadêmicos se dirigiram aos livros e aos personagens, usando um tom fraterno e familiar, mostrando que houve uma ligação subjetiva, muito mais próxima, com a obra literária. Essa perspectiva mudou a postura do acadêmico de Letras no que tange à sua relação com o livro, o que se pode comprovar quando o modo de escrever no texto do leitor apareceu na escrita de uma prova, cuja proposta não levava em consideração a leitura subjetiva. Isso mostrou que os acadêmicos consideraram que o texto literário não era algo fora deles, mas que pertencia a eles.

Por fim, pode-se afirmar que as propostas de produção de textos do leitor a partir da relação subjetiva com a obra literária transformaram a escrita em uma experiência, em uma jornada interna. Por isso, podemos considerar que a pesquisa respondeu positivamente ao problema proposto, pois os alunos de Letras se abriram cada vez mais diante das propostas de escrita do texto do leitor, o que acabou impactando também no olhar da pesquisadora sobre a docência e o papel da literatura na formação de professores de Letras.

Referências

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168- 199.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

MAZAURIC, Catherine; FORTANIER, Marie-José; LANGLADE, Gérard. Présentation : le texte du lecteur. In : _____. **Le texte du lecteur**. Bruxelles: Peterlang, 2011. p. 19-25.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. *Revista Criação & Crítica*, n. 9, p. 13-24, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>>. Acesso em: 10 abril 2018.

PETIT, Michele. Lecture et relations. *Annales de la Journée d'étude: Les relations*. Vannes/France, 2003. Disponível em: <<http://www.adbdp.asso.fr/index.php/la-doc/cr-journees-d-etude/40-allocutions-d-ouvertures/309-lecture-relations-2003>>. Acesso em: 10 de junho de 2018.

TENDÊNCIAS DO ENSINO DE LITERATURA NO CURRÍCULO PAULISTA: ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

Telma Aparecida Luciano Alves

Este trabalho integra a pesquisa de doutorado *Tendências do ensino de literatura para o Ensino Médio: propostas curriculares da rede estadual paulista*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras (UNESP/Assis) e tem como objetivo principal analisar as tendências do ensino de literatura nos itinerários formativos propostos pela rede estadual paulista, mais especificamente no itinerário formativo integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias. A questão em foco é: que ensino de literatura se propõe no referido itinerário formativo para o novo Ensino Médio, na rede estadual paulista? A análise documental é o delineamento adotado para o estudo que considera o *Currículo Paulista*, a ementa e o *Material de Apoio Planejamento e Práticas de Aprofundamento* (MAPPA) do aprofundamento curricular *Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana*.

Em sua obra *A história cultural: entre práticas e representações*, Chartier (2002, p. 16-17) sustenta que “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Investigar as tendências do ensino de literatura para a Educação Básica, ao longo do tempo, requer considerar como ele é conceituado e proposto nos documentos curriculares das redes de ensino; posto de outro modo, mediante a análise dos documentos curriculares, é possível conhecer como o ensino de literatura é concebido, estruturado e “dado a ler”. Neste estudo, busca-se, ainda que de modo preliminar, a partir dos objetivos das atividades propostas pelo MAPPA, perceber como o ensino de literatura se revela.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (2018, p. 8) está ratificada pelo *Currículo Paulista*, que dela se apropriou praticamente na íntegra. Em se tratando do Ensino Médio, os documentos federal e estadual consolidam a reforma dessa

etapa de ensino, de acordo com o artigo 36 da Lei no 9.394/1996, alterada pela Lei no 13.415/ 2017, que determina que o currículo deve ser composto pela BNCC e por itinerários formativos. Sendo assim, em atendimento à legislação, a rede pública estadual paulista iniciou a implementação do novo Ensino Médio a partir de 2021, propondo que o aprofundamento curricular escolhido pelo estudante seja cursado ao longo da 2ª e 3ª séries. Na fase inicial de implementação do novo currículo, a Secretaria da Educação (Seduc) elaborou o MAPPA para dez opções de aprofundamentos curriculares, sendo um deles o que se considera neste trabalho.

Ao apresentar o organizador curricular do itinerário formativo integrado entre as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias, o *Currículo Paulista*, preconiza que, ao desenvolver o eixo da investigação científica, é oportunizado ao estudante a compreensão da “importância da produção literária brasileira, portuguesa, africana e indígena, entre outras” (SÃO PAULO, 2020, p. 272), bem como “a articulação de textos literários, narrativas e outras expressões artísticas com conceitos produzidos pelas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens” (SÃO PAULO, 2020, p. 272).

A ementa do aprofundamento curricular *Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana* explicita sinteticamente as seis unidades curriculares propostas para o percurso a ser realizado pelo estudante, ao longo de dois anos de estudo, sendo que apenas a primeira unidade está concluída. A unidade curricular 1, *Tradições e Heranças Culturais*, constitui-se de seis componentes curriculares, dentre os quais *Diálogos com a Literatura: a Cultura em Contexto*, ministrado preferencialmente pelo professor de Língua Portuguesa.

O MAPPA propõe o desenvolvimento do componente em cinco atividades, perfazendo um semestre letivo, com um total de trinta horas. Para a análise, focou-se o objetivo de cada uma dessas atividades, de modo a perceber como o ensino de literatura é desenvolvido. Na atividade 1, o objetivo é “instigar o estudante a refletir sobre a literatura como expressão cultural de um determinado contexto” tendo “como ponto de partida a problematização da ideia de ‘cânone literário’” (SÃO PAULO, 2021, p. 69). Na atividade 2, o objetivo é “deslocar as discussões anteriores sobre a literatura como elemento cultural para a vida do estudante” mediante a abordagem de “obras literárias e escritores da literatura contemporânea brasileira” (SÃO PAULO, 2021, p. 73). Na atividade 3, o objetivo é focar o gênero textual manifesto, de modo a aprofundar o conhecimento sobre as características do gênero e repertoriar o estudante para produzir “um

manifesto, embasado pelas reflexões a partir da relação entre o gênero e as manifestações culturais, como no caso do Manifesto Antropófago e da Semana de Arte Moderna de 1922 e dos manifestos das Vanguardas Europeias” (SÃO PAULO, 2021, p. 77). Na atividade 4, o objetivo é “pensar a relação das manifestações literárias com a cultura, dessa vez voltando o olhar para manifestações do mundo contemporâneo, como saraus poéticos, slam e o rap.” (SÃO PAULO, 2021, p. 81). Por fim, na atividade 5, o objetivo é realizar uma oficina de fanzines, aprofundando esse “gênero textual artístico literário, realizando uma leitura crítica que conduza a reflexões sobre em que medida as publicações independentes são parte da cultura e podem ser utilizadas como ferramenta de denúncia social e de transformação da realidade” (SÃO PAULO, 2021, p. 83).

Em vista do apresentado, os resultados preliminares apontam para um enfoque cultural do ensino de literatura, mediante a problematização do cânone literário e a aproximação das obras literárias à vida do estudante. Nessa perspectiva, opta-se pela abordagem da literatura brasileira contemporânea e de manifestações do mundo contemporâneo, como saraus poéticos, slam e rap. Além disso, observa-se também a produção escrita a partir da ótica dos gêneros textuais.

Referências

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2018.
- BRASIL. Lei no 13.415/2017. Diário Oficial da União: seção p. 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- CHARTIER, Roger. A história cultural - entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.
- SÃO PAULO (Estado). Currículo Paulista. São Paulo: Secretaria da Educação, 2020.
- SÃO PAULO (Estado). Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana. Material de Apoio Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPA). São Paulo: Secretaria da Educação, 2021.

A LEITURA LITERÁRIA E O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Thomas Alves Hackel

A leitura literária nas escolas tem sido um ato de resistência e de reexistência constante para muitos profissionais da educação. A tarefa de formar sujeitos leitores, principalmente de literatura, não é fácil, e muitos são os dilemas que a relação entre educação e texto literário trazem. Nas últimas décadas, pesquisas e teorias têm se debruçado sobre a importância da literatura para o contexto educacional, seja, conforme orienta Antonio Candido (2011), pela sua capacidade formativa em relação aos valores éticos, estéticos e políticos de uma comunidade, ou para garantir o direito à literatura e aos bens culturais pela fruição e pela apreciação artística.

Dessa maneira, é irrevogável reconhecer a importância e a necessidade do direito aos bens culturais que os estudantes, tanto de escolas particulares quanto de escolas públicas, possuem. A leitura literária como um destes. Porém, qual é a função, o dever e, principalmente, o direito do professor à literatura?

A escola ocupa uma posição privilegiada na formação identitária de crianças e de adolescentes, e o professor de Língua Portuguesa, por vias do seu papel pedagógico e o contato com textos literários, pode atuar de forma transformadora ao mediar a leitura literária e a formação de sujeitos leitores. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que o professor saiba atuar em um contexto para o qual nem sempre foi preparado ou lhe falta subsídios fundamentais. A pesquisa, cujo trabalho apresenta resultados preliminares, objetiva estudar e traçar possíveis perfis de professores do interior do Estado do Rio de Janeiro, no Sul Fluminense, prioritariamente em municípios de poucos habitantes, que trabalham em escolas públicas com o Ensino Fundamental - Anos Finais. Tal fase comumente representa uma ruptura com o ensino de leitura literária em prol da análise linguístico-semiótica, uma vez que os Anos Iniciais tendem a ter salas de leitura, e o Ensino Médio tende a trabalhar com o paradigma histórico-nacional, apresentando a história da literatura.

Com essa hipótese, inicia-se uma investigação acerca do lugar da leitura literária dentro do Ensino Fundamental, principalmente nos Anos Finais,

e como ele pode ser reapropriado a partir da valorização profissional dos docentes. É possível relacionar a importância que os gêneros textuais, dentre eles os literários, adquiriram dentro da Base Nacional Comum Curricular (2018) e como podem ser um catalizador das práticas literárias nesse segmento educacional. Porém, para isso, é preciso compreender a função e a afinidade do professor de Língua Portuguesa com as práticas de leitura literária.

Para a coleta de informações, usa-se como fundamento a Dissertação de Mestrado de Gabriella Rodela de Oliveira, “O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino” (2008), com o objetivo de investigar as possíveis relações sobre alguns dados, como: a formação dos profissionais de Língua Portuguesa; a formação de seus pais; os hábitos de leitura de seus pais e durante a infância; o contato com os textos literários; os objetivos que os levaram ao curso de Letras; as práticas de ensino relacionadas ao campo artístico-literário; suas percepções sobre o ensino de leitura e de leitura literária. A ferramenta utilizada para recolher os dados foi um questionário on-line via *Google Forms* dividido em quatro seções: dados pessoais e profissionais; formação profissional e intelectual, com ênfase na escolaridade dos pesquisados e seus pais; seus hábitos culturais, a leitura literária e contato com livros; conhecimento sobre práticas de ensino e o campo artístico-literário da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Esperava-se encontrar problemas em relação à disponibilidade de tempo livre que os professores dispõem e a necessidade de construir um hábito de leitura literária constante para exercitar o olhar estético e artístico sobre o mundo, incentivando os estudantes a fazerem o mesmo. Além disso, resultados parciais indicam questões acerca dos hábitos de leitura e da relação com a infância, o contato com textos literários diversos, para além de textos canônicos ou best-sellers, ainda incipiente para muitos professores, e dificuldades de articular o ensino de leitura literária como um processo de constância e formação de sujeitos leitores na escola. Estes dados são cruciais para investigar possíveis relações entre profissionais de Língua Portuguesa e práticas de leitura literária na escola, pois, ainda que os professores recebessem formações continuadas sobre o tema, a situação não se findaria por completo. Trata-se, também, de resgatar o valor cultural da literatura para estes professores, a partir da importância de condições materiais justas de trabalho, que oportunizem a estes profissionais momentos para desenvolverem seus próprios hábitos de leitura e suas sensibilidades estéticas, para além da sala de aula.

É perceptível a importância da pesquisa sobre os estudos literários na escola, sob a ótica da função, das responsabilidades e dos direitos do professor, a fim de elaborar discussões mais aprofundadas sobre a formação e continuação de professores leitores, aptos a trabalhar com a leitura literária ao reconquistar o direito à literatura. O profissional de Letras, na função docente, necessita de uma adesão a novas práticas de leitura, a partir de incentivos profissionais, que permitam a ele atuar de forma consistente com seus alunos.

Necessita-se revisitar o tema da educação literária para pensar em materiais e políticas públicas que propiciem um olhar atento para docentes da área de Língua Portuguesa, que, em grande maioria, desejam trabalhar com a literatura nas escolas, reconhecem a necessidade e a dificuldade, mas faltam-lhes subsídios. A pesquisa usa estudos e teorias sobre educação e estudos literários, como “O direito à literatura” e “A literatura a formação do homem” (2011; 1999), de Antonio Candido, “Paradigmas do Ensino de Literatura” (2020), Rildo Cosson, “Um sujeito leitor para a literatura na escola” (2015), Annie Rouxel, “Saberes docentes e formação profissional” (2002), Maurice Tardiff, “A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu” (2002), Maria da Graça Jacintho Setton.

Referências

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de males**, Campinas, SP, 2012.

_____. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Editora Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2011.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. Editora Contexto: São Paulo, 2020.

Ministério da Educação [MEC]. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2018.

OLIVEIRA, G. R. de. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino**. Dissertação de Mestrado em Educação - USP. São Paulo, 2008.

ROUXEL, A. et al. Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel. **Revista Teias**, UERJ, Rio de Janeiro, v.16, n.41, 2015.

SETTON, M. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, vol.20, 2002.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes: Petrópolis, 2002.

Eixo 3

A DIDÁTICA DA LITERATURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM LETRAS

No âmbito dos cursos de licenciatura em Letras/língua estrangeira, a formação em literatura estrangeiras é componente constitutiva dos currículos, mas com que objetivos? Este eixo tematiza o lugar da didática do texto literário em língua estrangeira na formação de professores e recebe trabalhos que discutam as relações entre a aprendizagem de uma língua estrangeiras e suas literaturas; a articulação entre essas duas dimensões da aprendizagem; as possíveis singularidades de abordagem didática do texto literário em língua estrangeira, em que medida as tradições de formação das diferentes línguas estrangeiras modernas subjazem (ou não) aos modos como se configuram os currículos de ensino da literatura e suas possíveis implicações nas relações entre ensino de uma língua-cultura estrangeira e suas literaturas; propostas de abordagem do literário no ensino de uma língua estrangeira e relatos de experiência.

Coordenação Antônio Andrade (UFRJ)
Cleudene Aragão (Uece)

MÃOS QUE EMBALAM LITERATURAS INFANTIS: A FORMAÇÃO DE LEITORES INICIANTES A PARTIR DA ALFABETIZAÇÃO FAMILIAR

Adriana Silva Lopes Matias
Mirian Leila Farias da Costa

Objetivo geral

O presente estudo visa favorecer o envolvimento das famílias do bairro do Coroadinho, região periférica da capital do Estado do Maranhão, São Luís. O projeto está focado no processo de alfabetização-letramento das crianças da Escola Comunitária Frei Osvaldo, através de elaborações de oficinas com literatura infantil, cujo foco de atuação está nas práticas de leituras com as crianças e suas famílias da escola do bairro Coroadinho. Com tais ações, busca-se o despertar do vínculo afetivo com a prática literária, oportunizando a interação família e escola e o despertar o gosto pela leitura, oportunizando o avanço na comunicação oral das crianças e na aprimoração do código linguístico.

Questão da pesquisa

A aprendizagem da leitura e da escrita começa muito antes da incorporação no mundo da escola, e os conhecimentos sobre a escrita e as atitudes para a leitura vão se desenvolvendo em função das intenções no seio familiar. As práticas familiares relacionadas com a leitura e a escrita existiram durante muitos séculos, em lares e comunidades, mas foi apenas durante as últimas décadas que o estudo dessas práticas se converteu para o desenvolvimento das habilidades básicas. Compreendendo que a escola não pode trabalhar desarticulada da família e que em outros espaços não escolares a leitura poderá ser promovida. Em 2022, pretende-se desenvolver o projeto “Mãos que embalam literaturas infantis”, com o objetivo de fomentar o envolvimento das famílias no processo de alfabetização- letramento das crianças. O aporte teórico-metodológico tem se consolidado a partir dos estudos de Teberosky (2004), Chatier (1996, Smith (1999, Foucamberth (1994), Vygotsky (1987), Colomer (2007), dentre outros. A metodologia utilizada inclui oficinas de leitura com as famílias e vivências de práticas letradas com as crianças e seus familiares.

Nosso ponto de partida

A preocupação com a formação do/a leitor/a na Escola Comunitária Frei Osvaldo não é algo novo, mas data de 2022 a reformulação do Projeto Político Pedagógico da Instituição. Para a construção dele mapeamos o lugar onde a escola está inserida e descobrimos que no bairro do Coroadinho, região periférica de São Luís, não existe uma única banca de revista, sala de leitura ou biblioteca. Vimos ainda que quase 85% das famílias atendidas pela escola não possuem o hábito de ler e muitos não possuem livros, senão os dos próprios filhos em idade escolar.

Essa realidade nos levou a definir a alfabetização e o letramento como eixos estruturantes da formação das crianças com idade entre 3 a 5 anos. Resultou ainda em estudos que nos levaram à revisão conceitual dos pressupostos que norteavam a nossa prática de formação de leitores. Passamos então a entender, mais claramente, a leitura e a escrita como “ferramenta de poder e transformação da realidade social” (FOUCAMBERT, 1994, p.95), propósito perfeitamente ajustado à realidade da comunidade marcada pela negação de direitos e exclusão social.

Percebemos, ainda, que o desenvolvimento da alfabetização na criança está relacionado às práticas (socioculturais) de participação em eventos de leituras e escrita. Nesta direção, os estudos sobre letramento (SOARES, 1998) focalizam as dimensões sócio-históricas na aquisição da língua escrita, mostrando que indivíduos não-alfabetizados, mas partícipes das sociedades letradas (da cultura, dos modos de produção e dos valores sociais) constroem concepções a respeito do sistema de escrita e identificam seus diferentes usos e funções. Ou seja, dentro do contexto social e do contexto familiar da criança ocorrem práticas e usos da escrita e da leitura, de forma natural e espontânea, das quais ela participa direta ou indiretamente. O letramento decorre dessa participação, da vivência de situações em que o ler e o escrever possuem uma funcionalidade, uma significação. Os atos cotidianos corriqueiros de ler pequeno artigo um jornal por alguma rede social, redigir um bilhete, ler um livro, fazer anotações ou ler a Bíblia, por parte de seus familiares contribuem para que as crianças percebam as diferentes formas de apresentação do texto escrito, bem como para que identifiquem seus diferentes sentidos e funções.

Resultados parciais esperados

Os resultados esperados no projeto apontam para o fortalecimento de vínculos afetivos entre crianças e familiares; melhoria no desenvolvimento

da linguagem; aprendizagem sobre a natureza, as características e formas linguísticas utilizadas em ambientes culturais e apreensão do código escrito.

O projeto permitirá aos pais valorizar a leitura e a educação como um bem, como também aumentar a consciência destes para a importância de criarem ambientes leitores em casa.

Contudo, temos consciência de que muito ainda precisa ser feito para ajudar os pais, os alunos e a comunidade do Coroadinho. Levando para a comunidade e para a escola um ambiente afetivo é possível, mediante envolvimento e comprometimento de todos, professores, alunos, família e comunidade. Pensar e refletir a prática da leitura como ferramenta de transformação da realidade é, por isso, fundamental.

Referências

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 2021.

LINHARES, Célia. et al. **Formação continuada de professores: o projeto Escola Sonhos do Futuro**. XII ENDIPE, 2005.

SPIEGEL, Dixie Lee. Um retrato dos pais de leitores bem-sucedidos. In: CRAMES, Eugene, H., CASTLE, Marrietta (orgs.). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998. TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. As primeiras experiências das crianças com a linguagem escrita. IN: **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: ArtMed, 2003, p.15-38.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

WHITE, Ellen Gold. **Orientação da Criança**. Conselhos aos pais Adventistas do Sétimo Dia. Tatuí- São Paulo: Casa Publicadora Brasileira.2014.

MODOS DE ENSINAR LITERATURAS HISPÂNICAS: A EXPRESSIVIDADE DO TEXTO LITERÁRIO

Adriana Ortega Clímaco

Introdução

O ensino de literaturas hispânicas é o tema do trabalho. Reflete-se sobre o professor-leitor e os modos de realizar tal ensino, buscando-se o que constitui a singularidade do texto literário frente a outros textos escritos. Por este motivo, discorre-se a respeito de sua expressividade, dos elementos que constroem a conotação, a representação da realidade.

O objetivo geral é realizar reflexão sobre o ensino de literaturas hispânicas e, desta forma, contribuir para a discussão a respeito da formação docente em Letras Espanhol.

Literatura é arte

Parte-se da premissa de que a literatura é arte e que sua dimensão estética não deve ser ignorada no ensino (CLÍMACO, ORTEGA, 2018), portanto urge enfatizar a necessidade de se abandonar a prática comum de usar o texto literário como um pretexto para o ensino de língua estrangeira, como por exemplo, de questões puramente gramaticais (SANTOS, 2015).

Embora os documentos oficiais que norteiam a Educação no Brasil preconizem o ensino de literatura a partir da heterogeneidade genérica, parece haver má interpretação dessa recomendação, o que leva a muitos professores a reduzir o texto literário a um gênero discursivo apenas, diluído entre outros, esvaziado de seu significado estético e artístico (CLÍMACO, ORTEGA, 2018, p. 129).

Este trabalho, nas referências aos modos de ensinar, não se propõe ofertar uma receita, um

conjunto infalível de técnicas, mas a refletir sobre alguns elementos que não podem ser ignorados ao tratar do ensino da literatura em seu componente artístico, ou seja, a expressividade, os elementos constituintes da literariedade.

O professor-leitor

Antes de tudo, está a fruição da obra literária. O ato de fruir está relacionado à percepção, à emoção, à intuição e à sensibilidade. O principal propósito da leitura literária é a fruição (TODOROV, 2010). Para que isto ocorra no ensino, o professor deve ser fruidor, logo um leitor. A partir de sua leitura, de sua fruição, do seu prazer na experiência da leitura literária, o professor-leitor realiza a seleção de textos literários de gêneros variados e explora os recursos expressivos e estéticos presentes em tais textos, justamente porque já os experimentou.

Sobre esse assunto, Nascimento e Trouche (2008) enfatizam que tratar o texto literário apenas como fonte de exemplos gramaticais ou selecionar textos inadequados ao nível dos estudantes são fatores responsáveis por anular a possibilidade de que os alunos se tornem leitores. Segundo os autores, há professores que despertam em seus alunos o gosto, o prazer pela leitura, através de um texto literário, e outros que fazem com que os estudantes detestem o ato de ler.

Tendo em vista que nenhum professor quer, intencionalmente, desmotivar seus alunos, faz-se necessário, no ensino de literatura, analisar a composição ficcional (CANDIDO, 2006), observando-se elementos tais como uso da palavra, diversidade de vozes, figuras de linguagem, sintaxe e discurso, estilística da enunciação, dentre outros caminhos que a arte literária oferece.

Cabe ressaltar que observar a forma do texto literário possibilita ao indivíduo refletir sobre o texto, sobre si e a realidade que o circunda, ou seja, ao desenvolvimento do leitor e, conseqüentemente, do cidadão crítico (ARAÚJO, 2014; FAQUERI, ZARATÍN, 2018), sendo este o objetivo da educação.

Literaturas hispânicas e literatura brasileira

Em nosso país, o ensino de literaturas hispânicas se dá nas aulas de espanhol, ou língua portuguesa, ou em espaços extracurriculares, como clubes de leitura, oficinas etc. Nesse sentido, uma perspectiva proveitosa é o diálogo entre literaturas hispânicas e literatura brasileira como apresentado a seguir, através da breve análise dos poemas “Rotundamente Negra”, da costarriquenha Shirley Campbell-Barr (2017), e “Correspondência”, da brasileira Geni Guimarães (2020).

As poetas têm em comum o fato de serem latino-americanas afrodescendentes. A experiência da mulher negra escritora latino-americana é por si só um tema amplo. Além disso, os poemas apresentam metáforas que indicam resistência.

O enunciador de “Correspondência” dirige-se a um “tu” utilizando a condicional para expor o preconceito deste: “Se te sufoca/ este meu jeito soberano de ser gente / [...] Se te faz muito mal / nada posso fazer.” Define-se com metáforas de elementos da flora: “Sou urtiga, comigo ninguém pode, / florespinho”. Destaca-se o duplo sentido da expressão “comigo ninguém pode”, que tanto denomina a planta como indica a disposição anímica do enunciador. Além disso, o belo neologismo “florespinho”, mistura de flor e espinho, constituindo um verbo na primeira pessoa do singular que teria a propriedade de florescer e espinhar. O enunciador, finalmente, faz um alerta: “sou poeta. Tiro de letra.” Novamente uma expressão de duplo sentido que agora traz uma metáfora definidora do fazer poético e do tipo de arma que pode ser a palavra em meio às violências do tempo atual.

Em “Rotundamente Negra”, a enunciativa afirma repetidas vezes que não negará suas características físicas enumeradas precedidas pelo pronome possessivo “mi” (voz, sangue, pele, boca, nariz, dentes) intensificadas pelos advérbios “valientemente”, “categoricamente”, “absolutamente” e “rotundamente”, este último repetido várias vezes, conferindo sonoridade especial ao poema. A leitura em voz alta revela a beleza do som e cria o efeito rotundo, unindo forma e conteúdo.

O diálogo entre essas autoras através de seus poemas permite ao professor e alunos fruírem de arte literária, conhecerem outras vivências que podem ser semelhantes ou não às suas e, além disso, possibilita novos modos de expressão de seus próprios sentimentos.

Referências

- ARAÚJO, N. Ensino de literatura e desenvolvimento da competência crítica: uma “terceira via”. In: Textos FCC, São Paulo, v. 42, nov. 2014, p. 1-48.
- CAMPBELL BARR, S. *Rotundamente negra: y otros poemas*. Madrid: Editorial Torreozas, 2017.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CLÍMACO, A.; ORTEGA, R. Literatura é arte: dimensão estética ocultada no ensino. In: CLÍMACO, A.; ORTEGA, R. da S.; MILREU, I. (Org.). **Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos**. Campina Grande: EDUFPG, 2018. p. 113-131.

GUIMARÃES, G. Poemas do regresso. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

NASCIMENTO, M. B. B. do; TROUCHE, A. L. G. Literatura y enseñanza. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2008.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM BUSCA DE UMA ARTICULAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Ana Paula Luiz dos Santos Aires
Fernanda Machado Brener

Ao conceber a literatura em um caráter humanizador e dialético (CÂNDIDO, 2011) e abarcar as multiplicidades de gêneros e propósitos de textos literários (ZAPPONE, 2008), podemos ressignificar o papel da literatura na sala de aula de língua inglesa de modo a ir além de práticas léxico-gramaticais estruturalistas. Nesse entendimento, compreendemos leitura e escrita literária como um “conjunto de práticas sociais que [as usam] [...] como um sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos” (ZAPPONE, 2008, p. 31).

Deste modo, a integração de tais práticas no ensino de línguas traz implicações para a formação de professores. Em cursos de licenciatura, por exemplo, essa concepção de letramento literário demanda que outros letramentos sejam postos em foco, de maneira que o ensino seja para além, ou simultaneamente, ao da escrita, bem como sejam explorados os diversos modos de representação, apropriando-se dos mesmos. Nesse sentido, o letramento literário como prática social (ZAPPONE, 2008) pode possibilitar uma ressignificação do que se entende por literatura, bem como expandir os princípios que norteiam novas práticas de ensino.

Este trabalho tem como objetivo geral compreender as práticas de letramento literário de professores de línguas estrangeiras em formação inicial em dois posicionamentos: o de aluno- professor e o de professor-aluno. Isto é, neste estudo, buscamos compreender o potencial de ressignificação e apropriação de textos literários de professores enquanto leitores, bem como as transposições didáticas propostas por professores em formação incitadas pela experiência com esta perspectiva. A questão central de nossa pesquisa é como (e se) professores em formação articulam suas experiências como alunos em suas práticas pedagógicas, quando a proposta de ensino busca inovar em determinado sentido.

Para tal, foram coletados dados em dois contextos distintos no curso de licenciatura em Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina. No

primeiro, foram ministradas duas disciplinas optativas, “Literatura Inglesa, cinema e outras mídias audiovisuais” e “Literatura e *Rock and Roll*”, com carga horária de 30 horas cada, para alunos de 3ª e 4ª séries. Para a primeira disciplina, as propostas de leitura tinham como base o romance *Drácula* (1897) de Bram Stoker e cinco de suas versões audiovisuais, com a intenção de explorar a personagem principal e suas representações em diversos momentos históricos. Na segunda, os participantes analisaram a temática e sonoridade presentes no poema *The Rime of the Ancient Mariner* (1834) de Samuel Taylor Coleridge e sua versão homônima, de 1984, do grupo Iron Maiden. Ainda, os professores em formação analisaram a construção de personagens, a ironia literária e contexto histórico por meio do paralelo entre o romance *Animal Farm* (1945) de George Orwell e *Animals* (1977), álbum da banda Pink Floyd. Em ambas, foram propostas discussões acerca das relações entre clássicos literários e suas versões cinematográficas e musicais, tendo como foco a compreensão das articulações necessárias para a transposição de um modo de representação para outro, assim como as transformações para a construção de sentidos de tais textos.

Nestas disciplinas, foram coletados artefatos multimodais e propostas de ensino de literatura de língua estrangeira produzidos pelos professores em formação, que exploravam as inter-relações entre literatura, cinema e música. Os resultados indicaram uma prevalência da utilização dos modos de representação visuais e auditivos, o desenvolvimento de uma consciência com relação à construção de significados por meio das apropriações criativas dos participantes, bem como o estabelecimento de uma identificação com o texto literário, o que, portanto, parece sugerir um potencial da resignificação na concepção de literatura quando professores em formação experienciam uma abordagem pautada em letramentos literários multimodais.

O segundo contexto refere-se à implementação de um protótipo de ensino (ROJO, 2017), intitulado “*From Readers to Writers*”, na disciplina de Língua Inglesa II. O material didático digital tencionava fomentar o letramento literário de (e como) professores de inglês, portanto, as propostas de leitura colaborativa relacionavam-se à consciência da linguagem literária, e como tais elementos operam na construção de sentidos; à compressão das possíveis (res)significações e apropriações, assim como suas relações com o contexto sócio-histórico-cultural. Com a intenção de que professores pudessem estabelecer novas percepções sobre o texto literário e o ensino de literatura nas aulas de língua inglesa, os participantes foram direcionados à diferentes posicionamentos no material: o de alunos-professores/leitores, o de leitores-autores e o de professores-autores. Portanto, primeiramente,

foram propostas práticas de escrita criativa e de apropriações multimodais de *The Masque of the Red Death* (1942) de Edgar Allan Poe e de *fanfictions* inspiradas neste conto. Em seguida, os professores em formação produziram atividades de leitura de textos literários em língua inglesa, pautadas nas discussões e perspectivas de letramento literário experienciadas durante a utilização do material.

Com relação às produções multimodais do conto de Edgar Allan Poe, há indícios de que os participantes se apropriaram do texto literário, atribuindo a ele novos significados em uma relação dialógica entre o leitor e o texto literário, principalmente quanto às questões sociais contemporâneas. Além disto, as *fanfictions* produzidas indicam a possibilidade do posicionamento do professor-aluno como autor de textos literários e traços de aplicação criativa de elementos do texto matriz. Por outro lado, observamos também uma dificuldade a respeito do emprego de elementos presentes em textos literários, como a linguagem imagética e outras figuras de linguagem, em outra língua. Por fim, no posicionamento como professores-autores, percebe-se ainda um alinhamento tradicional na exploração do texto literário em sala de aula de língua inglesa, embora perceba-se, também, um distanciamento de concepções tradicionais de literatura.

Tanto as disciplinas quanto as propostas do material didático estavam fundamentadas em uma pedagogia de multiletramentos (CAZDEN et al., 1996; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), no conceito de inteligência coletiva (LÉVY, 2014), na perspectiva da leitura em uma cultura participativa e de apropriação (JENKINS et al., 2009; JENKINS; KELLEY, 2013). Em diálogo entre as duas propostas, os dados indicam o potencial para a (re)significação e apropriação do texto literário de modo criativo por esse viés, assim como tal engajamento pode levar a uma (re)orientação de como esses professores concebem e implementam práticas de ensino de literatura. Por outro lado, parece haver uma dificuldade no rompimento com um estudo arraigado tradicional de ensino de literatura, uma vez que esses professores parecem não refletir suas experiências como professores- alunos em suas propostas de ensino. Portanto, nos cabe questionar o papel do ensino de literatura em cursos de formação de professores de inglês e buscar compreender e contextualizá-las a reais práticas em sala de aula.

Referências

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5a ed. Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul, 2011.

CAZDEN, C. et al., 'A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures', *Harvard Educational Review*, Vol.66, No.1, Spring 1996, pp.60-92.

COLERIDGE, S. T. The Rime of the ancient mariner. In: GREENBLATT, S. (ed.) *The Norton Anthology of English Literature*. 8a ed. Vol 2. W.W. Norton & Company: Nova Iorque, Londres: 2006. p. 435

JENKINS, H.; KELLEY, W. (ed.) *Reading in a Participatory Culture* - Remixing Moby-Dick in the English Classroom. Teachers College Press, New York, 2013.

JENKINS, H. et al. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Tradução: PINHEIRO, P. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

LÉVY, P. *A Inteligência Coletiva*. Por uma antropologia do ciberespaço. (9a ed.) Edições Loyola: São Paulo, 2014.

ORWELL, G. *Animal Farm*. London: Longman, 1967.

POE, E. A. *The Masque of the Red Death*. Poe Museum, 1842. Disponível em: <<https://poemuseum.org/the-masque-of-the-red-death/>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. *THE ESPECIALIST*, v. 38, p. 1-20, 2017.

STOKER, Bram. *Drácula*: Edição comentada (Clássicos Zahar). Zahar. Edição do Kindle. Rio de Janeiro: Zahar, 2015

ZAPPONE, M. Fanfic - um caso de letramento literário na cibercultura? IN: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, abr./jun. 2008.

TRAJETÓRIA DO ENSINO DE LITERATURAS EM LÍNGUA ESPAÑHOLA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UNESP DE ASSIS

Augusto Moretti de Barros

Introdução

Este trabalho deriva-se de uma pesquisa de Doutorado em andamento, que busca traçar o percurso histórico do ensino de literaturas em língua espanhola no curso de graduação em Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis, no período de 1970 a 2005. O que justifica esta investigação é a consciência de que o ensino de literatura estrangeira deve ser constantemente discutido e estudado no âmbito acadêmico a fim de analisar sua estruturação e o seu papel na formação de professores para que, assim, o currículo se mantenha atualizado. Para tanto, nosso corpus são os programas de ensino das disciplinas selecionadas, que pertencem ao Projeto Político Pedagógico do curso, os processos de reestruturação do curso e publicações acadêmicas dos docentes que atuaram nesse período.

Fundamentação teórica

Localizamos nossa pesquisa em seu caráter interdisciplinar entre Literatura e Educação, uma vez que está pautada teórica e metodologicamente em autores desses campos. Assim, buscamos reconhecer as representações sociais (Chartier, 1991) dos docentes responsáveis pelas disciplinas de literaturas em língua espanhola; discutimos os embates entre os agentes dos campos (Bourdieu, 1983) que compõem a formação de professores de literatura; analisamos o discurso acadêmico (Barthes, 2012) presente nos documentos que formam nosso corpus; e nos apoiamos nas contribuições específicas da crítica hispânica sobre literaturas em língua espanhola (Pozuelo Yvancos e Aradra Sánchez, 2000; Crespo Buiturón, 2015). Ademais, utilizamos abordagem qualitativa (Lüdke e André, 1986), tendo como método a análise documental, já que as fontes para a obtenção dos dados para essa pesquisa possuem caráter de documentos.

Questão da pesquisa

Com base no explorado, a hipótese que direciona nossa pesquisa é a de que possivelmente haja uma metodologia de ensino de literatura que se mantém através das gerações. Assim, os documentos que estruturam as disciplinas ganham nova roupagem, e as discussões teóricas divulgadas se mostram atualizadas, mas a metodologia e, por consequência, o perfil de professores que se busca formar permanecem os mesmos.

Resultados parciais

O curso de Letras da UNESP de Assis é um espaço representativo para as discussões dentro da área de literaturas em língua espanhola, pois sempre buscou manter-se em diálogo com os avanços que ocorriam no campo. Assim, dedicou, ao menos no discurso documental, atenção às demandas sociais que mudaram ao longo das gerações. No entanto, acreditamos que ainda falta um diálogo mais estreito entre os especialistas em literatura e os especialistas em educação para que a formação docente seja mais completa, já que as reflexões sobre ensinar literatura não podem estar baseadas somente em reprodução de modelos.

Portanto, nossa hipótese de que existe uma metodologia que se mantém ao longo do tempo passa a dividir espaço com a possibilidade de haver um olhar canônico para o ensino de literaturas em língua espanhola no referido curso. Identificamos que a metodologia e a seleção de textos se atualizam de acordo, possivelmente, com as discussões feitas na própria área de Letras, quando, na realidade, é necessário que se estabeleçam mais intersecções com a Educação. Defendemos que a formação de professores de literatura precisa estar, constantemente, estabelecida a partir do diálogo entre os dois campos que a compõem.

Referências

- BARTHES, R. A divisão das linguagens. In: _____. **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2012, p. 116-159.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Trad. Jeni Vaistman. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, 1991, p. 173-191.

CRESPO BUITURÓN, M. Reyes o mensajeros: glosas sobre la reflexión, en Argentina, acerca del canon literario. Sus proyecciones hacia los conceptos de identidad y poder. In: _____ et al (Org.). **Nuevas lecturas sobre marginalidad, canon y poder en el discurso literario**. Buenos Aires: Universidad del Salvador, 2015, p. 11-28.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

POZUELO YVANCOS, J. M.; ARADRA SÁNCHEZ, R. M. **Teoría del canon y literatura española**. Madri: Ediciones Cátedra, 2000.

LITERATURA EM AÇÃO: A POESIA POPULAR DE MANOEL CAVALCANTE EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR

Patrícia da Silva Martins
Maria da Conceição Silva Dantas Monteiro

O presente estudo é um recorte do nosso Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, em Letras Língua Portuguesa, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, e tem por intuito dar ênfase à aplicação das oficinas realizadas com a Sociedade Literária, grupo que reúne jovens do distrito de Boi Selado, localizado no município de Jucurutu/RN, cujas atividades ocorrem no Centro de Desenvolvimento Social daquela comunidade. Diante da problematização de que a Literatura Brasileira produzida no Rio Grande do Norte ainda é pouco estudada, respondemos à seguinte questão ao longo do trabalho: como a obra *Tão perto, tão longe* (2017), do escritor contemporâneo Manoel Cavalcante (1990), pode instigar os discentes ao deleite com a poesia popular? Com isso, objetivamos, não só expor a relevância dessa literatura, como, também, formar leitores/escritores, a partir do processo de leitura e escrita de texto por meio de oficinas literárias.

Além disso, buscamos, ainda, expor conceitos com base nos pressupostos teóricos sobre a Literatura Brasileira, com Antonio Candido (1995; 2000; 2004; 2006), quando afirma que a literatura, de modo geral, “tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 1995, p. 6). Logo, os princípios que a sociedade valoriza, ou aqueles julgados como prejudiciais, estão presentes nas inúmeras manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. Então, a literatura poderá possibilitar ao leitor a vivência com os problemas cotidianos. Em contrapartida, acreditamos que, ao colocarmos a teoria em prática, nos tornaremos docentes mais eficientes.

Para tratar a respeito da historiografia literária referente à Literatura Potiguar, utilizamos pesquisas realizadas por Humberto Hermenegildo de Araújo (1995; 2004), Tarcísio Gurgel (2001) e Maria da Conceição Silva Dantas Monteiro (2015). Ressaltando os aspectos sobre a Literatura Popular, empregamos conceitos discutidos por Alessandra Favero (2017) que enfatiza que “a cultura popular é qualquer estilo musical e de dança, crença,

literatura, costumes, artesanato e outras formas de expressão transmitidas por um povo, ao longo de gerações e, geralmente, de forma oral. (2017, p. 21); Joseph M. Luyten (1987) e Vitor Manuel de Aguiar e Silva (2004, p.117) aponta que a literatura popular significa “aquela literatura que exprime, de modo espontâneo e natural, na sua profunda genuinidade, o espírito nacional de um povo, tal como aparece modelado na particularidade das suas crenças, dos seus valores tradicionais e do seu viver histórico”. Ou seja, podemos a considerar o espírito nacional de uma sociedade; e, por fim, para retratar sobre o cordel, nos pautamos em Marco Haurélio (2010) e Sebastião Nunes Batista (1977), o qual ressalta que “os inícios da literatura de cordel estão ligados à divulgação de histórias tradicionais, narrativas de velhas épocas, que a memória popular foi conversando e transmitindo”, ou seja, antes mesmo dos cordéis serem impressos e publicados, já eram contados oralmente. Assim, para Cascudo (2006, p. 185), “a Literatura Oral é mantida e movimentada pela tradição. É uma força obscura e poderosa, fazendo a transmissão, pela oralidade, de geração a geração”. Desse modo, esse aspecto faz com que, de forma positiva, o cordel seja bem-visto, e a Literatura de Cordel possa ser considerada uma manifestação literária tradicional da cultura popular brasileira, mais precisamente na região Nordeste, tendo em vista que a sua principal função, no meio social, é informar e, ao mesmo tempo, entreter os seus leitores/ouvintes.

Metodologicamente, o trabalho se iniciou com a escolha do autor norteno-grandense e sua obra, bem como foram elaboradas e aplicadas oficinas de leitura e escrita que resultaram na produção de um folheto composto por nove cordéis, escrito pelos participantes da pesquisa, o qual foi incluído no corpus de análise da pesquisa, e o intuito dessa parte do trabalho era fazer com que os participantes compreendessem a importância de escrever que, de acordo com Fiad (2006, p. 33), o “sujeito que escreve é também o que comenta o que escreve, critica o que escreve, mostrando uma multiplicação de papéis do escritor: o que escreve, o que lê, que se comenta, que se autocensura, que reescreve. Escrever é tudo isso”, ou seja, o processo de escrever é também uma forma de autoconhecimento. Assim, o livro que foi escolhido para ser analisado, *Tão perto, tão longe* (2017), trata-se de uma obra com a temática contemporânea. Nele, o autor se remete a infância e aos tempos tecnológicos em um misto de simplicidade e realidade, provocando no leitor uma reflexão sobre esses novos costumes na vida diária.

Dando continuidade, ao analisarmos o corpus, pudemos observar como a poesia pode transformar seu leitor, pois ela carrega consigo um conhecimento de mundo por meio de uma leitura ritmada e prazerosa. De

acordo com Pinheiro (2018, p. 18), “o modo como o poeta diz – e o que diz – ou comunica sua experiência permite um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçarás as suas emoções e sua sensibilidade”. Isto é, a poesia possibilita que o leitor se identifique com o texto escrito, causando sentimentos e reflexões capazes de compreender a realidade descrita na obra.

De maneira geral, os resultados pretendidos foram alcançados, pois, além de analisar a poesia popular de Manoel Cavalcante, na obra *Tão perto, tão longe*, a partir das oficinas, esse estudo nos proporcionou ter uma visão mais ampla de quão rica é essa área da Literatura de Cordel e ainda refletir sobre a importância da poesia popular para o Rio Grande do Norte, como também conseguimos construir o livreto de cordel planejado. Portanto, este trabalho promoveu a exposição da poesia popular, mostrando como ela é um campo vasto de conhecimento, e, por se tratar de uma área que ao longo dos anos vem se mantendo viva, através do cordel e entre outros gêneros, merece reconhecimento. As temáticas presentes em Haurélio (2010) e Batista (1977) nos impulsionaram a refletir acerca da origem e da importância do cordel, mostrando-nos, através dele, a diversidade da arte brasileira, que busca manter viva a cultura de um povo. E, por fim, este estudo nos possibilitou, ainda, contribuir para a formação de uma tradição literária no Rio Grande do Norte.

Referências

- ARAÚJO, Humberto Hermenegildo de. **Modernismo: anos 20 no Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFERN, 1995.
- ARAÚJO, Humberto Hermenegildo de. **Pós-românticos no Rio Grande do Norte**. In: *Múltipla palavra: ensaios de literatura*. João Pessoa: Ideia, 2004.
- BATISTA, Sebastião Nunes. **Antologia da Literatura de Cordel**. 1. ed. Fundação José Augusto, 1977.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9a ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 2000.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4a ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre azul, 2004.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 2. ed. - São Paulo: Global, 2006.

CAVALCANTE, Manoel. *Tão perto, Tão longe*. 1. ed. - Natal, RN: M3 Arte & eventos, 2017.

DANTAS-MONTEIRO, Maria da Conceição Silva. *Luís da Câmara Cascudo Prefaciador*. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

FAVERO, Alessandra. *Literatura popular regional*. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

FIAD, Raquel Salek. *Escrever é Reescrever: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

GURGEL, Tarcísio. *Informação da literatura potiguar*. Natal: Argos, 2001.

HAURÉLIO, Marco. *Breve história da literatura de cordel*. São Paulo: Claridade, 2010. LUYTEN, Joseph M. *O que é literatura popular?* 4a ed. Editora Brasiliense, 1987. PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 1a ed. São Paulo: Parábola, 2018.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Teoria da Literatura*. 8a Edição. Editora Almedina. 2004.

SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Patrícia Dalla Torre

Discute-se, com esse trabalho, as representações sociais (CHARTIER, 1991; 2001; 2011) que perpassam o planejamento do ensino de literatura de língua inglesa no ensino superior, a formação de professores que é constituída a partir disso, bem como as implicações socioculturais desse processo.

Na elaboração do currículo, muitas questões estruturantes estão em jogo, como os critérios de seleção das obras e teorias literárias que compõem este documento e a bibliografia que é disponibilizada para embasar a discussão sobre tais obras. Acredita-se que esse processo perpassa uma representação social, cultural e intelectual acerca da literatura de língua inglesa e dos métodos de ensino e avaliação pelos quais ela é abordada.

À luz de Chartier (*Idem*) o conceito de representação social está fincado na forma como o sujeito, enquanto agente social, compreende o mundo, de modo que essa concepção percorre crenças, valores, ideologias, prática e capital cultural¹(BOURDIEU, 2017) - “[...] as representações são verdadeiras, quando comandam atos”. (CHARTIER, 1991, p. 183).

A representação, portanto, contempla um mecanismo de associações e escolhas que conduzem uma ação diante da literatura; isso recai na seleção de textos e teorias literárias que integram uma aula, um plano de ensino e vai para além disso, nas instâncias sociais que canonizam ou não determinada obra ou teoria; as representações literárias baseiam um posicionamento do sujeito- docente acerca do seu objeto de estudo.

Articulado a isso, a formação docente consiste em outro elemento do currículo que expressa o que se considera importante para constituir a formação do professor de literatura, isto é, a prática de elaboração curricular

1 De acordo com Bourdieu (2017), capital cultural e prática cultural são elementos guiados e sustentados com base no espaço social, de luta e de interesses no qual o sujeito, enquanto agente social, pode ou escolhe viver.

delineia um perfil profissional que determinada instituição pretende desenvolver.

Dessa forma, a discussão desta investigação está centralizada nas representações do ensino de literaturas de língua inglesa, a partir do currículo de Letras. Os resultados apresentados são fruto da dissertação de mestrado acadêmico intitulada “Literaturas de Língua Inglesa: Representações e Sistematizações do Ensino” (FAPESP – proc. no 2018/22950-4), defendida em 2021, vinculada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras (FCL) de Assis, orientada pelo Dr. Sérgio Fabiano Annibal. Este debate se atém à análise documental dos programas das disciplinas de literaturas de língua inglesa, de 1997 a 2017, do curso de Licenciatura em Letras da FCL, campus de Assis – Unesp, especificamente aos seguintes itens dos documentos: títulos das disciplinas; ano em que foram ministradas; periodização anual ou semestral; objetivos; metodologias; conteúdo programático; bibliografia e avaliação. Com base nessa análise, foi possível identificar que as obras mais recorrentes são teatrais: *Pygmalion*, de George Bernard Shaw; *Complete Works*, de Shakespeare e *Waiting for Godot*, de Samuel Beckett, as quais estão imersas numa potente articulação entre língua e literatura.

No currículo, há uma metodologia demarcada para discutir os gêneros literários, na seguinte ordem: teoria, leitura e análise da obra por meio de uma estrutura detalhada de cada gênero, tal como “*Features of a short story: plot, characters, point of view, setting, atmosphere, style, theme*” e “*Anatomy of a play: the text; the characters: plot, theme and structure; stage design*”.

Essa estruturação demarcada traz à tona o conceito dos próprios gêneros literários e de metodologia para se ensinar literatura de língua inglesa. Há, portanto, uma força de representação social, como mencionada anteriormente, acerca do ensino dessas literaturas e do plano de formação para os docentes dessa área.

Em relação aos itens dos programas – “objetivos”, “conteúdo programático”, “metodologia” e “avaliação” –, sobressai-se uma preocupação com a prática de leitura, análise e produção textual das literaturas, que indicam, nessa sequência, um método. Ao longo do tempo (1997-2017), um outro elemento em destaque é a permanência predominante das obras e teorias literárias no decorrer dos anos. Essa característica mantém um perfil crítico de formação que subsiste pelo tempo. É importante enfatizar que, apesar da permanência do conteúdo, esse perfil crítico é promovido, de fato, quando há sentido entre o conteúdo literário que permanece e as discussões e necessidades sociais vigentes.

Além disso, foram apresentados dados da pesquisa realizada em Portugal, pelo CAPES/ Print, sob supervisão do Prof. Dr. Carlos Ceia, da Universidade Nova de Lisboa e com o projeto “Literaturas de Língua Inglesa: Comparações e Representações do Ensino no Brasil e em Portugal”, realizado paralelamente à dissertação com o objetivo de potencializar seus resultados e análise. Nesse período, foi realizada uma entrevista com Carlos Ceia sobre o ensino de literaturas de língua inglesa no curso de Línguas, Literaturas e Culturas e como se dá a formação docente nesta área.

A partir disso, nota-se que as estruturas curriculares entre Brasil e Portugal para ensinar literatura de língua inglesa são, em alguns pontos, semelhantes, como nos itens dos programas das disciplinas: objetivos, metodologia, conteúdo específico, avaliação e bibliografia. Isso chama atenção para a aproximação entre a organização didática de instituições que oferecem ensino de literatura anglófona para falantes de português. Entretanto, apesar dessa semelhança da estrutura documental, percebe-se que a perspectiva do ensino de literatura e de formação de professores no ensino superior se difere significativamente. Apesar disso, ambas as instituições apresentam as culturas inglesa e norte-americana como referência das literaturas em língua inglesa e forte valorização e incentivo à pesquisa acerca da língua e literatura e suas implicações socioculturais.

A busca de dados foi realizada pela abordagem qualitativa que envolve sujeitos que analisam interpretações realizadas por outros (LÜDKE; ANDRÉ, 2015); assim, cruzam-se culturalidades perante o objeto de análise elaborado sob representação social desses indivíduos. Finalmente, acredita-se que a discussão proposta sob essa perspectiva de análise e em âmbito internacional seja pertinente para o debate acerca do ensino de literatura estrangeira na formação docente.

Referências

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

_____. **Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas**. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **A força das representações: história e ficção**. Chapecó: Argos, 2011.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação, [s. l.], v. 2, 1990. p.177-229.

DALLA TORRE, Patrícia. **Literaturas de Língua Inglesa: Representações e Sistematizações do Ensino**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. A análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015. p. 44- 52.

PARADIGMA DO ENSINO DAS LITERATURAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UESC

Raquel da Silva Ortega

Objetivo geral

O objetivo desta pesquisa é analisar as ementas das disciplinas das literaturas que integram os cursos de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) a partir dos paradigmas do ensino da literatura descritos por Rildo Cosson (2020).

Com a entrada em vigor do Projeto Pedagógico dos Cursos de Letras: Licenciaturas (PPC), aprovado recentemente, a UESC contará com os cursos de Letras Português/Inglês, já existente, e Letras Português/Espanhol, aprovado agora (até então, a universidade tinha um único curso - Letras - e a escolha da língua estrangeira era feita internamente). De acordo com o currículo aprovado neste PPC, as/os estudantes dos cursos de Letras cursarão oito (08) disciplinas de literatura em comum: Literatura Portuguesa I e II, Literatura Colonial no Brasil, Literatura Brasileira I e II, Literatura Baiana e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa I e II. Já na formação específica de cada curso, temos mais três disciplinas: Literaturas Hispânicas I, II e III para o curso de Letras Português/Espanhol e Literaturas Anglófonas I, II e III para o curso de Letras Português/Inglês.

Verificamos, em cada ementa, quais paradigmas podem ser depreendidos para, a partir desta informação, refletir sobre os caminhos apresentados em cada disciplina e como eles podem colaborar na formação de um/a futuro/a professor/a de literatura para que este/a possa, no futuro, ensinar literatura com excelência.

Questão da pesquisa

Acreditamos que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores, em geral, diz respeito à falta de parâmetros definidos para o ensino de literatura. Além disso, ainda persiste a imagem de um ensino baseado na periodização literária e na história da literatura.

Entendemos que, para mudar a realidade atual e formar professores aptos a ensinar literatura na educação básica, é preciso reformular o

currículo de literatura das universidades de modo que eles contemplem mais possibilidades de aproximação, entendimento e estudo do texto literário. Em outras palavras, é preciso que a universidade forme professores de literatura que, além de serem leitores críticos, também dominem uma multiplicidade de critérios, perspectivas e abordagens e tenham conhecimentos e critérios para que possam tomar decisões críticas e pedagógicas efetivas na sua prática como professor de literatura.

Resultados

Não temos, ainda, respostas que tranquilizem as inquietações que motivaram esta pesquisa. No entanto, alguns pontos aqui discutidos podem configurar um lugar de partida para alguns entendimentos e alguns movimentos futuros.

Conhecer os diferentes modelos ou paradigmas descritos por Rildo Cosson (2020) nos ajuda a entender como a literatura vem sendo ensinada. Como o autor enfatiza com veemência, os paradigmas descritos não são modelos a seguir, mas podem contribuir para a definição de objetivos da comunidade educativa na qual se irá realizar o ensino de literatura (seja educação básica ou superior).

De fato, é o que vemos ao analisar as ementas das disciplinas das literaturas dos cursos de Letras da UESC. Ao identificar a predominância dos paradigmas histórico-nacional e social-identitário, entendemos que o ensino destas disciplinas se movimenta, de maneira contraditória, entre um ensino de longa trajetória tradicional e até conservadora (paradigma histórico-nacional) e um ensino mais atual e condizente com as demandas do mundo atual (paradigma social-identitário). Isto pode transmitir mensagens confusas para as/os estudantes, que podem não encontrar, nesta contradição, caminhos para orientar sua prática futura.

É fundamental que, diante desta realidade, as/os estudantes possam dominar os conhecimentos de literatura a ponto de transitarem com facilidade pelos dois paradigmas, entendendo que nem o paradigma histórico-nacional é condenável nem o paradigma social-identitário é obrigatório. O que irá determinar o caminho a seguir serão as demandas da comunidade educativa. Para isso, é fundamental que os/as futuros/as professores/as dominem as multiplicidades de critérios, perspectivas e abordagens e que o ensino das literaturas na universidade contribua para este fim.

Referências

ARAÚJO, Nabil. **Ensino de literatura e desenvolvimento da competência crítica: uma “terceira via” didático-pedagógica**. Textos FCC, São Paulo, v. 42, p. 1-48, nov. 2014.

Prêmio Professor Rubens Murillo Marques 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/302/53>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

ARAÚJO, Nabil et al. O ensino de literatura para além da velha roupagem: entrevista com o professor Nabil Araújo. **Palimpsesto** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, [S.l.], v. 19, n. 32, p. 3-28, jul. 2020. ISSN 1809-3507. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/52647/34264>. Acesso em: 11 mai. 2021.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>. Acesso em: 12 jun. 2021.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Projeto Pedagógico dos Cursos de Letras: Licenciaturas**. Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literaturas / Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Inglesa e suas Literaturas. Ilhéus: UESC: 2022.

Eixo 4

A LITERATURA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Este eixo acolhe propostas – relatos de práticas ou pesquisas – dedicadas ao trabalho com leitura e escrita de literatura em espaços não escolares, tais como bibliotecas comunitárias, instituições culturais, ambientes de trabalho, sistema carcerário, entre outras possibilidades, atendendo a públicos de perfis diversificados quanto à faixa etária, condição social, grupo cultural. A apresentação pode tematizar os diferentes aspectos envolvidos nesse tipo de atividade: espaço em que a prática ocorre, o público atendido, a atuação do profissional responsável pela ação.

Coordenação Cláudio Mello (Unicentro)
Carlos Magno Gomes (UFS)

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: OFICINA NARRATIVA FANTÁSTICA

Adrianna Alberti
Gabriela Lopes Aquino

Quando se pensa em educação, normalmente o foco encontra-se nas questões voltadas para a escola, a formação educacional e mesmo a problemática do ensino, porém, faz parte do âmbito do sistema educacional brasileiro, a educação de pessoas privadas de sua liberdade.

Por medida socioeducativa, aqui, entende-se aquela ligada à Segurança Pública, caracterizada como medida socioeducativa de internação, destinadas a adolescentes que cometem atos infracionais, entendidos dentro do sistema legal como agressores e que recebem ações de ordem punitiva e corretiva, como apontam Scisleki et al (2015). Em contexto de medida socioeducativa ou mesmo em contexto de cárcere, Xavier e Silva (2017) apontam que o sujeito comumente, nesses cenários, torna-se desprovido de suporte material em um sistema produtor e reproduzidor de mazelas, discriminações e desigualdades sociais, e, ainda, normalmente esse espaço é degradante, deficitário, hostil e violento. A ressocialização não é proporcionada, o que acarreta reincidência e estigmatização social.

Dentre as estratégias de sócio-educação norteadas pelas leis brasileiras, a educação é uma ferramenta de destaque que pode garantir a autonomia, a conscientização crítica, além da ressignificação do sujeito privado de liberdade. A educação no âmbito do sistema prisional, de acordo com a Resolução no 2/2010, deve ser ofertada para jovens e adultos em situação de reclusão, vinculada a ações complementares, sejam elas de cunho cultural, esportivo, de inclusão digital, educação profissional, fomentando a leitura e, também, em programas de implantação, recuperação e manutenção de bibliotecas. Essas ações devem aproximar a comunidade e os familiares dos sujeitos encarcerados, respeitando sua diversidade (gênero, raça, etnia, credo, idade e situação econômica e social). Assim, a base teórica que norteia a visão dessa discussão é a proposta por Freire (2021) de uma educação libertadora, em que os sujeitos se tornam conscientes de sua existência, para agir e transformar sua realidade, buscando uma sociedade mais igualitária.

Quando pensando na educação em medida socioeducativa, entende-se um diálogo entre educador e educando para a construção de uma atividade de ressocialização e reintegração social, em uma prática humanista e emancipatória. Entende-se que a prática pedagógica deve ser de cunho crítico-social, como nos aponta Bulgræen (2010), onde o profissional deve ser um parceiro intelectual do aluno, mas sabendo-se que se encontra em uma posição diferenciada em relação ao conhecimento. Diante desse embasamento, entende-se que a literatura pode fornecer, em acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares, acesso à linguagem como uma ação interindividual como processo de interlocução de práticas sociais de diferentes grupos de uma sociedade (BRASIL, 1997). Em articulação da Psicologia Social com a Educação em Literatura, foi elaborada a Oficina Narrativa Fantástica, com o objetivo de construir narrativas que possam se caracterizar como um registro da realidade por meio da experiência dos participantes, da forma como observam, descrevem e falam sobre o mundo em que vivem, assim foi proposta uma narrativa, cuja realidade é verossímil com a dos participantes, com o surgimento de um elemento que pode ser considerado como insólito e/ou fantástico.

A Oficina foi oferecida em contexto de Unidade Educacional de Intervenção (UNEI) provisória, com adolescentes entre 15 e 18 anos e desenvolvida junto ao corpo de profissionais de psicologia da UNEI, tendo sido obtida autorização e assentimento de participação dos responsáveis da Unidade, dos responsáveis pelos participantes e dos próprios participantes. Como metodologia, a proposta da Oficina Fantástica seguiu a estrutura de dois momentos distintos: o primeiro explicativo e expositivo, a fim de dialogar com os participantes sobre questões de construção narrativa; e o segundo, a prática da Oficina, em que foi dedicado tempo para a escrita, discussão, dúvidas, revisão e reescrita da narrativa. Foram estabelecidos os seguintes parâmetros de construção para o texto: conto, com o enredo desenvolvido a partir de uma experiência do participante, algo curioso com um elemento insólito/fantástico, ocorrido na cidade, no mês anterior à Oficina, narrado em primeira pessoa, podendo o narrador ser protagonista ou testemunha.

Partiu-se dos pressupostos de Gancho (2002): (1) foi diferenciado os tipos de textos literários em romance, novela, crônica e conto; (2) explicada a estruturação do enredo, entendido como um conjunto de fatos da história, com começo, meio e fim; (3) a caracterização dos personagens, que sempre será uma invenção (mesmo quando for baseado em fatos reais), podendo ser protagonista, antagonista, ou ainda o secundário; (4) foi explicado o tempo narrativo, como o tempo cronológico, ou o tempo psicológico; (5) o espaço

narrativo, que pode se referir a época histórica, características físicas e sociais do espaço; (6) e, por fim, os tipos de narrador, ou seja, quem conta a história. A partir da visão de Todorov (2008), estabeleceu-se a narrativa como a que passa em uma realidade igual a que se vive, mas que apresenta aparições de elementos sobrenaturais ou inexplicáveis, que comumente tem a aparição de vampiros, fantasmas, lobisomens e outros monstros e para que o fantástico ocorra é necessário que o elemento sobrenatural irrompa na narrativa e que, a partir da hesitação de sua existência e ocorrência, este elemento permaneça inexplicável.

Optou-se pelo conto fantástico, pois permite a abordagem de temas considerados tabus na sociedade e de difícil discussão na literatura mais realista. Quando o escritor traduz sua experiência em um elemento fantástico a partir de sua realidade, o estranho e o desconfortável modificam-se na ficção, podendo tornar o diálogo com a realidade mais libertador e inovador. Assim, ao propor um conto fantástico com base na realidade do participante, além de suas próprias experiências, oferece-se um espaço em que, aberto pelo fantástico, as dificuldades sociais, as mazelas e mesmo a ocorrência de seu delito tornam-se acessíveis. Em resultados parciais, os participantes produziram uma narrativa curta, em que foi possível observar, principalmente, uma outra possibilidade de narrar as experiências que os levaram à situação de internação provisória, assim como o registro de realidade social, observação da dificuldade do domínio da língua portuguesa escrita - que reflete uma problemática educacional outra - e, para além do letramento literário, também foi possível aos participantes sócio-educandos outras perspectiva de ação no mundo.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Resolução no 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 de agosto de 2022.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. In. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

SCISLESKI, A. C. C. et al. Medida Socioeducativa de Internação: Estratégia Punitiva ou Protetiva? In. **Psicologia & Sociedade** [online], v. 27, n. 03, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n3p505>. Acesso em 15 de agosto de 2022.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. (Trad. Maria Clara Correa Castello). São Paulo: Perspectiva, 2008.

XAVIER, E. D.; SILVA, R. C. Educação no Cárcere: análise comparativa das legislações brasileira e argentina. In: **Direito, Estado e Sociedade**, n. 50, p. 86-108. 2017.

NOVAS ROTAS, CAMINHOS OUTROS: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NA LUTA ANTIRRACISTA, A PARTIR DE UMA INTERVENÇÃO COM ADOLESCENTES DO NUCA

Ailton de Santana

Pensando caminhos, traçando as rotas...contra o racismo

Este trabalho trata-se de uma reflexão, ainda em construção, a partir de uma experiência cujo desenvolvimento ocorre junto ao Núcleo de Adolescentes e Cidadania (NUCA) – que faz parte da metodologia do Selo UNICEF (2021-2024), em que atuo como mobilizador, no município de Quijingue-Bahia. Desse modo, com foco no eixo estruturante que diz respeito ao enfrentamento ao racismo e outras violências, propôs-se como objetivo geral investigar de que maneira tais adolescentes, oriundos em sua maioria das escolas públicas, compreendem, vivenciam e relacionam-se com diferentes temas, dentre eles, o racismo. Assim, por meio da utilização de vídeos, dinâmicas de grupo e textos literários, especificamente, o livro O mundo no Black Power de Tayó, da escritora negra Kiusam de Oliveira, em quatro rodas de conversas iniciais, discutiu-se de que forma o grupo percebe as questões que envolvem as relações raciais em suas vidas, nos espaços escolares, familiares e comunitários.

Necessário faz-se pontuar que, aqui, “o racismo ainda é intensamente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais (GOMES, 2005, p. 148). Portanto, a discussão e a compreensão sobre este tema é o reconhecimento de que há um problema a ser enfrentado, e essas ações servem como uma das rotas no combate a tal prática, na direção de ações antirracistas (GOMES, 2005).

Pensar caminhos... problematizar/dialogar/ desconstruir

Foram realizadas, inicialmente, três rodas de conversas acerca do tema racismo. No quarto e último encontro, propusemos a leitura do livro O mundo no black power de Tayó, da escritora negra Kiusam de Oliveira. A escolha do texto literário justifica-se pois o consideramos como uma das principais ferramentas capazes de estabelecer diálogos com a vida de seus

interlocutores. Para Oliveira (2010), a literatura tem a potencialidade de ensinar a reelaboração e a reconstrução de imaginários sociais, sobretudo, dos povos negros, com vistas a trazer para o espaço escolar a inserção da temática da diversidade étnico-racial e os seus desdobramentos para a realidade social.

Desse modo, a escolha do livro ocorreu por acreditarmos que ele veicula ações, atitudes e ideias que valorizam positivamente a imagem da mulher negra, representada, neste caso, por uma criança. Além disso, vemos que as problematizações trazidas por este texto se concretizam, em muitos casos, como um dos primeiros contatos dessas/es adolescentes com um texto literário que traz em seu cerne uma personagem negra que tem suas qualidades estética, simbólicas, sociais e ancestrais valorizadas. Com isso, reafirmamos o compromisso de que, com tal literatura, é possível elevar “a autoestima de crianças negras brasileiras, demolidas no dia a dia, inclusive no espaço escolar” (MOORE, 2015 apud OLIVEIRA, 2020, p. 8).

A personagem principal do livro, Tayó, é uma menina negra de seis anos de idade. Ao longo da narrativa, os vários elementos que compõem a sua identidade negra são valorizados, dentre eles o seu *black power*, que, por ser tão imponente, permite-lhe realizar diversos penteados com seu cabelo crespo. A todo o momento, na narrativa, a autora valoriza os atributos físicos da personagem atribuindo-lhes significado, positividade e valor, rompendo, portanto, com preconceitos que se associam às características físicas. Pois, como sabemos, historicamente, a aparência e as características estéticas (olhos, cor da pele, tamanho do nariz, espessura dos lábios, espessura do cabelo) da população negra são condicionadas a um lugar subalterno, caricato e negativo – fazendo com que, muitas das vezes, crianças negras criem uma autoimagem depreciativa de si.

Diferentemente, nesta narrativa, é dado um novo sentido às representações simbólicas e culturais que, ao longo dos anos, a sociedade faz da população negra. Reafirma-se, ainda, uma visão adversa que vai em detrimento às experiências literárias vivenciadas pelos integrantes do NUCA que, via de regra, fizeram leituras de clássicos infantis, com personagens brancas. Nesse contexto, Tayó é trazida para o cerne da narrativa como protagonista com o objetivo de representar positivamente o povo negro, a partir de suas vivências, medos, aceitação, mas, sobretudo, afirmação de sua identidade étnico-racial.

Em uma das partes do livro podemos destacar a seguinte passagem: “sobre a cabeça, parte do corpo que ela mais gosta, ostenta seu cabelo crespo, sempre com um penteado chamado *black power*” (OLIVEIRA, p.

2013, p. 13). Não há como negar, nesse sentido, que o mote do livro gera em torno do black de Tayó - lugar/espelho que a menina amplia seu imaginário social (coletivo), estético e político. Tayó enfeita seu cabelo com flores, borboletas, com objetos de múltiplas cores, sempre com a ajuda da mãe - e isso vai em sentido de valorização do seu eu, do seu pensamento e de sua identidade negra, sendo que “ela [Tayó] ama tanto os bichos, a natureza, os alimentos, as pessoas e os planetas que, por vezes, projeta todo esse universo em seu penteado” (OLIVEIRA, 2013, p. 24).

Feito isso, solicitamos ao grupo de adolescentes que falassem acerca do que acharam da história. Muitas/os deles ratificaram que nunca tinham lido uma histórias em que a protagonista fosse negra, de fato; que as atitudes de Tayó podem ser definidas como ações de alguém corajosa e imponente; que a menina, mesmo sendo criança, pode ser considerada empoderada pois ao todo o momento, se coloca como protagonista de sua vida.

Novas rotas, outros caminhos... construir possibilidades de diálogo

A criação do Plano de Participação Cidadã de Adolescentes (PPCA), a partir do protagonismo e atuação das/os adolescentes, em seus primeiros desdobramentos, apontam para a criação de *podcasts* acerca da história dos povos negros; criação do Café com NUCA como espaço de entrevistas, vídeos; documentários sobre a cultura negra; criação de rodas de conversas sobre essa temática; realização de entrevistas com poder legislativo, executivo para discussão acerca da representatividade negra em espaços de poder.

Com isso, observar-se a necessidade de ensinarmos práticas antirracistas que caminhem no sentido de construir uma nova imagem e representatividade para a população negra. Reconhece-se a necessidade de mudanças estruturais em nossos modos de pensar e agir na sociedade, para que elas tragam novas rotas, outros caminhos e posicionamentos que incidam em posturas epistemológicas de vivências e para uma educação antirracista. A partir desse trabalho inicial com o NUCA, percebe-se que isto só é possível em vias da construção de um diálogo intercultural, numa perspectiva emancipatória e plural que se dê tanto no interior na escola quanto nos demais setores da sociedade, e isso só é possível se pressupormos e assumirmos o sentido da existência de espaço outros sujeitos, concretos, reais, com quem se fala e de quem falamos (GOMES, 2005).

Referências

OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura negro-brasileira do encanto e as infâncias: reencantando corpos negros. In: **Festa literária Brasil - África**. Vol. 1 n. 3(2020). Vitória-ES. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/flibav/article/view/29029/20596>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

_____. **O mundo no black power de Tayó**. Ilustração de Taísa Borges. Peirópolis, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/468092405/O-mundo-no-black-power-de-Tayo-by-Oliveira-Kiusam>. Acessado em: 15 de jan. 2022.

_____. A literatura de cura de Kiusam de Oliveira. **Entrevista**. 20/11/2020. Disponível em: <http://aliancapelainfancia.org.br/inspiracoes/a-literatura-de-cura-de-kiusam-de-oliveira/>. Acesso em 10 de fev. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 143- 154.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes**. 2010. 301 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6163/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

UNICEF. **Guia de participação cidadã de adolescentes**. Edição 2021-2024. Disponível em: https://www.selounicef.org.br/sites/default/files/202110/053_Guia_ParticipacaoAdolescentes_Selo_FINAL_14-10.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2022.

ESCRITA CRIATIVA COM IDOSOS DE BAIXA ESCOLARIDADE

Andreza Tartarotti Postay

O presente trabalho é um relato de experiência decorrente de uma oficina de escrita criativa ministrada em um Centro de Convivência para Idosos, no interior do Rio Grande do Sul, no ano de 2019. Na época em que houve o convite para ministrar a oficina, não foram encontrados artigos em português, nem relatos de trabalhos semelhantes em buscas feitas em bancos de dados como *Google Acadêmico*, *Scielo* e *Ominis*. Desta forma, busca-se, com este ensaio, compartilhar uma experiência única de trabalho que possa servir de referência a outros professores de escrita criativa que venham a trabalhar com grupos semelhantes. Deste modo, por ser um relato de experiência, o resumo expandido será escrito em primeira pessoa.

Em 2019, fui convidada para conduzir uma oficina anual em um Centro de Convivência para Idosos. Eles promoviam oficinas de todos os tipos e alguns dos frequentadores manifestaram interesse em contar histórias, registrar suas memórias ou até mesmo poesia. Antes de pensar em um plano de ensino, visitei o local e participei de alguns grupos de oficina que já estavam em andamento: artesanato, coral, entre outros. Ao final de cada visita, eu conversava com as turmas me apresentando e questionando sobre o que eles pensavam sobre escrita. De modo geral, a escrita estava associada exclusivamente à escola e a certa frustração por terem que largar os estudos e trabalhar no campo – ou na cidade – para ajudar a sustentar suas famílias.

Fui então pesquisar sobre ensino de escrita criativa para idosos. Encontrei muita coisa sobre alfabetização, mas nada sobre criação literária. Em inglês, me deparei com um livro chamado *Writers have no age* (COBERLY; MCCORMICK; UPDYKE, 2005), escrito por três idosos que falam sobre suas experiências com a escrita na terceira idade. É um bom livro e foi interessante para entender as dinâmicas da escrita do ponto de vista do idoso, porém, o grupo com quem iria trabalhar tinha um grau de escolaridade muito baixo e pouco contato com a literatura de modo geral.

Pensando nessas especificidades do meu grupo, partindo de algumas premissas presentes no livro supracitado e das teorias de Paulo Freire (2011) sobre o exercício da leitura, desenvolvi um esboço de plano de ensino. Não tinha certeza de como procederíamos aula a aula, mas era importante ter

objetivos que motivassem a turma. Queria poder dizer para eles no primeiro dia: vamos sair do ponto “x” e chegar ao ponto “y” até o final desse ano.

Os objetivos foram os seguintes:

1. Oportunizar a leitura;
2. Facilitar a escrita a partir de temáticas de seus interesses;
3. Promover leitura coletiva dos textos e estimular o pensamento crítico a partir deles;
4. Inserir elementos teóricos, de modo que os alunos sejam capazes de reconhecer diferentes tipos de texto;
5. Propor a montagem de uma coletânea com os textos produzidos em aula, ao fim do ano.

Com base nesses objetivos, cada aula era pensada semanalmente, adaptando as práticas conforme necessário.

A oficina teve início em março, a turma tinha 14 alunos com idades variando entre 62 e 91 anos. Outra variável relevante é o grau de escolaridade, apenas duas alunas haviam completado o ensino médio, os outros chegavam até a metade do fundamental, ou nunca chegaram a ter uma educação formal. Uma mulher foi alfabetizada pela neta, depois dos 60 anos. Também é relevante observar que apenas três alunos tinham contato com a literatura, uma com livros e dois com jornais e revistas. E, por fim, o último fator que determinou o modo como optei por conduzir as aulas foram debilitações em decorrência da idade: um aluno apresentava sintomas iniciais de Alzheimer, outra de Parkinson, a aluna mais velha tinha baixa visão e precisava de uma lupa para ler e escrever. Nenhum dos alunos possuía computador em casa, nem tinha familiaridade com as telas.

Assim, seguimos a oficina de maneira analógica. O centro disponibilizou um caderno para cada aluno e decidi, em conjunto com a turma, que todas as atividades práticas seriam feitas em casa, para que eles tivessem tempo e privacidade para escrever, podendo também contar com o auxílio de familiares se fosse necessário.

Ao longo do ano, a relação deles com a literatura mudou de zero para interesse razoável, para escrever por gosto, extrapolando os exercícios passados em aula e escrevendo sobre o que quisessem escrever por conta própria. Claro que alguns alunos se identificavam mais com a escrita do que outros, porém, de modo geral, todos escreviam toda a semana, empolgados com a ideia de compartilhar histórias e por ouvir os comentários dos colegas sobre seus textos. A literatura, para essas pessoas, se tornou um lugar de expansão, onde suas memórias encontravam espaço para se desenvolver.

Conforme o ano foi passando, eles se tornaram mais afiados e certos em seus comentários, desenvolvendo um pensamento crítico sobre os textos. Passaram de “gostei do texto” para “gostei deste parágrafo porquê...”. Também passaram a dar sugestões uns para os outros sobre o que poderiam cortar ou desenvolver com mais profundidade em seus escritos.

Ao final de um ano, os textos dos alunos foram reunidos com a intenção de que os melhores fossem organizados em um zine, porém, a pandemia impediu que o encerramento ocorresse dessa forma. Espera-se que em breve as atividades possam ser retomadas. Os alunos relataram a sua satisfação com o método utilizado e demonstraram interesse em seguir participando de futuras oficinas com foco em escrita criativa e memorialística.

Referências:

COBERLY, Lenore McComas; MCCORMICK, Jeri; UPDIKE, Karen. **Writers have no age: creative writing for older adults**. 2. ed. New York: The Haworth Press, 2005. 130 p.

BOLTON, Gillie. **The Therapeutic Potential of Creative Writing: writing myself**. London: Jessica Kingsley Publishers, 1999.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANIMAÇÃO CULTURAL E FORMAÇÃO DE LEITORES: ESTRATÉGIAS PARA OS 150 ANOS DE MARTÍN FIERRO EM SANTANA DO LIVRAMENTO (RS)

Aylon de Oliveira Dutra
Felipe Cremonini de Leon

Introdução

O evento “Aquí me pongo a cantar: Martín Fierro 150 anos” compreende uma animação cultural voltada para a obra **O gaúcho Martín Fierro**, escrita em Santana do Livramento, quando

seu autor, José Hernández, se encontrava exilado. A figura de Martín Fierro é constante na cultura local, além de estar presente no nome de um dos principais festivais tradicionalistas da região, *Um Canto para Martín Fierro*. A animação é composta por rodas de conversa e de leitura, oficinas, exposição artística, entre outros. Dessa forma, buscamos apresentar e refletir acerca do planejamento do evento, tendo como base a noção de Animação Cultural (MELO, 2006), preocupando-se também

Objetivo geral

Refletir acerca do planejamento de uma animação cultural, cuja temática envolve uma obra literária, e suas relações com identidades locais e acerca das estratégias utilizadas para mobilizar/formar leitores.

Questão de pesquisa

Como realizar uma animação cultural cuja temática é uma obra literária e suas relações com as identidades locais, preocupando-se em mobilizar e formar leitores?

Referencial teórico

Diante da complexidade das questões culturais em um mundo globalizado, tendo como base uma concepção contemporânea de cultura, e visando

a uma inserção crítica sobre a mesma, torna-se fundamental pensarmos no conceito de Animação Cultural. De acordo com Melo (2006, p. 28), a Animação Cultural é:

[...] uma tecnologia educacional (uma proposta de intervenção pedagógica) pautada na ideia radical de mediação (que nunca deve significar imposição), que busca permitir compreensões mais aprofundadas acerca dos sentidos e significados culturais, [...] sempre tendo em vista provocar questionamentos acerca da ordem social estabelecida e contribuir para a superação do status quo e para a construção de uma sociedade mais justa.

Pensar a Animação Cultural envolve, portanto, compreender os bens culturais como pertencentes a uma lógica de produção, em que os objetos constituem práticas culturais, de forma que o animador cultural deve “[...] contribuir no processo de desvelar as condições em que se apresentam na sociedade, pensando perspectivas de intervenção que considerem suas diversas formas de estruturação de sentidos e significados” (MELO, 2006, p.31). Para isso, o animador cultural deve cuidar em sua intervenção para não estigmatizar classes sociais, reproduzindo uma concepção de cultura obsoleta, na qual a elite é responsável por dar acesso a “alta” cultura a uma minoria. O essencial seria criar condições para que todos possam ter acesso aos meios de produção cultural.

Busca-se, assim, o estímulo a uma postura produtiva, em que reside a possibilidade de dialogar criticamente com o que tem sido produzido ao longo da história. Tal pensamento não deslegitima tradições culturais, mas gera o aumento da acessibilidade, que, por consequência, potencializa o processo de circularidade cultural, interferindo na tradição, vista muitas vezes erroneamente como estática (MELO, 2006). O cânone, dessa forma, pode ser acessado por um maior número de pessoas, sem que seja idolatrado ou negado, mas questionado e problematizado dentro de sua lógica da ideologia dominante.

Com relação à leitura, Petit (2013) reafirma que não difere quanto ao nível social, ou seja, as diferentes camadas sociais estabelecem igualmente sentido a partir de sua prática, de maneira que a literatura não constitui um privilégio da elite. O que difere são os obstáculos enfrentados pelos indivíduos para acessá-la, de forma que, pensando nisso, os profissionais ligados a ela devem promover diferentes formas de encontros e mediações.

Neste sentido, palavras como “mediação” ou “animação” vêm sendo utilizadas com relação à leitura desde que, no âmbito pedagógico, tornou-se um consenso a sua defesa. Reconhecemos, entretanto, que as atividades

envolvendo a mediação não devem ficar limitadas à escola, mas devem expandir-se, ocupando os espaços públicos, para que um maior número de pessoas tenha acesso ao que se pode chamar de direitos culturais (PETIT, 2013).

Com relação à obra tematizada, cabe ressaltar que esteve associada à formação da identidade nacional argentina, através da eleição de seu protagonista como o tipo nacional. O problema é que essa postura ignorou atitudes marcadamente racistas da personagem. De acordo com Hall (2020), as identidades nacionais são formadas e transformadas no interior da representação, assim, acreditamos, conforme Estrada (1958), que é necessário transfigurar a imagem da personagem e destruir sua conversão em mito heroico e patriótico, que pode ter atravessado a fronteira.

Sua representação é frequente na cultura gaúcha, de forma que sua releitura não deve concentrar-se apenas em aspectos universalizantes, mas questionar a formação da identidade local do gaúcho brasileiro, movendo-se em direção ao questionamento dos mitos fundadores e à necessidade de autorrepresentação das culturas locais. Conforme o conceito de Animação Cultural, buscamos realizar uma intervenção crítica, que produza o diálogo entre a literatura e os questionamentos que permeiam a ordem social estabelecida.

Resultados esperados

A realização do evento poderá apontar caminhos a serem seguidos em animações futuras, tanto em aspectos concretos, como estratégias de divulgação e financiamento, quanto em aspectos teóricos, visto que o evento está sendo pensado com base no entendimento de Melo (2006) de Animação Cultural. Assim, foram importantes para sua gestação, ideias que promovessem a diversidade e a capacidade de expressão dos artistas e participantes envolvidos, visando promover e integrar as capacidades e as necessidades locais em seu aspecto cultural. Aliado a isso, está o compromisso de dar visibilidade à literatura, através da divulgação e realização do evento em lugares públicos, buscando movimentar o espaço para a leitura.

Referências

ESTRADA, Ezequiel Martínez. *Muerte y transfiguración de Martín Fierro: Ensayo de interpretación de la vida argentina*. Cidade do México; Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1958.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

MELO, Victor Andrade de. **A animação cultural: conceitos e propostas**. Campinas: Papirus, 2006.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: editora 34, 2013.

PALAVRAS QUE SALTAM OS MUROS: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA PARA ALÉM DA ESCOLA

Izandra Alves
Natália Branchi de Oliveira

Ocupar praças, parques, cafeterias e prisões com a palavra em forma de arte é contribuir para formação de leitores para além dos muros da escola. Os espaços não escolares carecem de ações que coloquem o texto literário como centro. Por acreditar nas possibilidades que possuem os textos de, como reitera Jorge Larrosa (2011), moverem e co-moverem as pessoas, é que o projeto de extensão Experiências de leitura compartilhadas, do IFRS, *campus* Feliz/RS, estende suas ações para além da escola. Assim, este texto tem o propósito de compartilhar o relato de atividades realizadas pelo grupo responsável pelo projeto na promoção do encontro da comunidade com os textos.

Com base nos estudos de Michéle Petit (2009), acredita-se que os textos podem contribuir para que os leitores tornem-se um pouco autores de suas próprias vidas através da autodescoberta e da (re)construção de si mesmos. Esta afirmação vai ao encontro do propósito humanizador da literatura, tão defendido por Antonio Candido(2011). Como direito incompressível, é a leitura do texto literário uma ponte que leva o leitor ao seu interior, recuperando histórias e memórias que são, verdadeiramente, o que o constituem.

Nesse sentido, algumas ações realizadas pelo projeto extensionista aqui mencionado merecem destaque pela experiência exitosa que tiveram em alcançar distintos públicos e espaços não formais de leitura, durante a pandemia da Covid-19. Trata-se, por exemplo, da ação “Puxe poesia”, que colocou poemas em envelopes suspensos em árvores do parque e praça municipal da cidade de Feliz/RS, em um final de semana primaveril. Crianças e adultos foram instigados a puxarem o envelope e, assim como diz Petit (2009. p.31), “elaborem um espaço de liberdade a partir do qual podem dar sentido a suas vidas”.

Outra atividade, nomeada “Doces ressignificações”, foi realizada em cafeterias da mesma cidade, durante a pandemia, no ano de 2021. Estudantes de ensino médio realizaram a leitura do texto “O dia em que a

poesia derrotou a calamidade”, de Julián Fucks (2021), e, a partir do que o texto despertou em cada um, ressignificaram termos que, posteriormente, estamparam porta-talheres de duas cafeterias da cidade e puderam ser lidos, apreciados e compartilhados por quem as frequentou naquele período pandêmico. Como defende Petit (2009), a leitura de textos literários se relaciona com a estrutura psíquica do leitor e com a maneira que cada um tem de lidar com as faltas e as perdas. Desse modo, esta atividade foi, sem dúvida, muito provocadora, pois as pessoas estavam lidando com recusas, com perdas, com negações e dificuldades de aceitação da realidade que foi imposta pelo vírus e pelo negacionismo à ciência.

Destaca-se, ainda, a continuidade das ações de promoção da leitura no Case, de Caxias do Sul/RS, com os adolescentes privados de liberdade e que cumprem medidas socioeducativas. O projeto “Experiências de leitura compartilhadas”, do IFRS, campus Feliz, realiza ações nesta unidade há mais de cinco anos, contudo, em virtude do período de restrições por conta da pandemia, os encontros presenciais foram interrompidos. Assim, o texto literário chegava até os meninos através de uma extensa e afetuosa rede de promoção da leitura. Trata-se de servidores e estudantes do IFRS, campus Feliz, e da equipe técnica da unidade de socioeducação daquela cidade que, acreditando no poder humanizador da literatura (CANDIDO, 2011), não mediram esforços para fazer com que a “Caixa (por) tátil de leitura”, com livros de poemas, romances e muitas aventuras, chegasse até os adolescentes que, afastados da família e da escola, viviam ainda mais segregados. Assim, com os textos e os livros, no silêncio das celas, puderam suspender sua condição de isolamento e permitirem-se viver outras experiências, ressignificar as horas, os dias e, quiçá, suas vidas.

Outra experiência a ser compartilhada é sobre o debate em torno da literatura negra, realizado em turmas de terceiros anos do ensino médio do IFRS, campus Feliz, que também ultrapassou os limites da escola e ganhou as vitrines de lojas, bares, farmácias e outros espaços da pacata cidade interiorana de colonização alemã, do Vale do Caí, no RS. QR Codes elaborados pelos estudantes foram fixados com o intuito de que as pessoas acessassem o conteúdo que direcionava informações sobre escritores/as negros/as e suas obras, lidos/as e debatidos/as por eles em aula de Literatura.

O que se evidenciou através de relatos e conversas com os responsáveis pelos espaços que acolheram as ações e das postagens nas redes sociais é que o público apreciou/valorizou as atividades. Essa apreciação pode ser notada quando os pôsteres com o QR Codes e/ou as palavras encontradas

aleatoriamente na caminhada da manhã, ou no lanche do fim do dia, ganhavam os espaços virtuais em forma de fotografias compartilhadas; houve, ainda, recados deixados nas páginas do projeto nas redes sociais, fazendo menções aos textos e acerca da importância de ações como estas.

As diferentes propostas de levar o texto literário para além do espaço escolar ratificam o que os estudos acerca da leitura afirmam há muito tempo: é a transmissão cultural uma forma de tornar o mundo habitável (PETIT, 2009). Assim, valendo-se de teorias acerca da leitura, principalmente, os estudos de Antonio Candido (2011), Michèle Petit (2009) e Jorge Larrosa (2011), o projeto pode demonstrar o seu propósito: saltar os muros da escola e construir com a comunidade ações de leitura como experiência e ressignificação. Contudo, mover e co-mover as pessoas para os livros significa, antes de mais nada, tirá-los das escuras prateleiras das bibliotecas e permitir que ganhem a luz do dia, em parques, praças e jardins ou, então, que povoem de esperança os sonhos daqueles que se encontram afastados dela.

Referências

- CANDIDO, A. Vários escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Suzana Beatriz Fernandes. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

BIBLIOTECA, LEITURA LITERÁRIA E AFETOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Mariana Cortez
Carolina Mendes Suchoi
Luisa Fernanda Bustamante Ortíz

Introdução

O projeto para implementação da Biblioteca para a Infância e Juventude Iguaçuense (BIJI) nasce do encontro entre uma universidade e a Fundação Cultural do município. Seu objetivo é atuar com a comunidade para minimizar as desigualdades de um bairro de classe média baixa na região de fronteira trinacional. Sabemos que, em contextos periféricos (distantes do centro da cidade), os mediadores de leitura/cultura são agentes na democratização dos objetos culturais como o livro, a literatura, as artes etc. e podem promover relações afetivas na e com a comunidade, conforme apontam Elisa Machado e Waldomiro Vergueiro (2010).

Com o agravamento da pandemia de Covid-19, a biblioteca foi fechada ao público e o trabalho foi continuado por meio de duas estratégias: 1. dinamização das redes sociais (vídeos de leituras contínuas e promoção de leituras e livros) e 2. elaboração de caixas de histórias levadas às casas dos participantes ativos da biblioteca.

Referencial teórico

Em nossa investigação, procuramos discutir a prevalência do afeto que emerge nos relatos produzidos pelas crianças a partir das categorias formuladas para a análise, pois partimos da ideia de Vygotsky (2018, p. 120-121) que “concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza”.

Vygotsky (2018) formula quatro categorias de imaginação criadora. A primeira categoria compreende que “toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais

material está disponível para a sua imaginação” (VYGOTSKY, 2018, p. 22). A segunda subordina-se à primeira, pois “produtos da imaginação consistem em elementos da realidade modificados e reelaborados” (VYGOTSKY, 2018, p. 25-26). É preciso uma grande reserva de experiência anterior para que desses elementos seja possível construir imagens. Quando à terceira categoria, Vygotsky (2018) divide suas formulações em duas perspectivas: “a expressão dupla de sentimentos” e “a relação inversa artística e emocional”. A primeira refere-se ao fato de que “qualquer emoção tende a encarnar em imagens conhecidas correspondente aos pensamentos e sentimento”, e a segunda parte do pressuposto de que a “imaginação influi no sentimento e o sentimento nos elementos afetivos, tornando emoções” (VYGOTSKY, 2018, p. 28-29).

Entendemos que o alicerce da mediação de leitura literária é a coparticipação do leitor na produção de sentidos durante a fruição leitora. A leitura literária, na perspectiva que adotamos, implica a produção, construção e negociação de sentidos, visando à elaboração das subjetividades e à negociação de sentidos que será socializada no grupo (coletivo). Nesse processo, o sujeito se forma leitor em interação com o livro, com outras experiências de leitura e de vida, com as pessoas que participam da cena coletiva de mediação de leitura. Assim sendo, o encontro para a leitura literária pode ser um espaço fecundo às possibilidades de fala e escuta, e, portanto, da centralidade da subjetividade e do afeto do leitor, e, ao mesmo tempo, um espaço para colocar em discussão pública os “achados” interpretativos construídos do ato de leitura coletivo.

Metodologia

Durante o isolamento social, o compartilhamento da leitura no espaço público tornou-se um desafio. A BIJI propõe-se a uma experiência diferente que teve em sua concepção: a acolhida, a tentativa de romper as telas e chegar aos leitores.

Nossas práticas de mediação de leitura literária compreendem três etapas que podem ser separadas ou concomitantes: a ambientação, o ato de leitura e a simbolização. Para tanto, a equipe da biblioteca propôs dez caixas de histórias para uma rede de oito crianças de 4 a 13 anos que seguiram uma rotação entre elas. A dinâmica de rotação das caixas de histórias era organizada da seguinte maneira: a equipe levava-as à casa das crianças às quintas-feiras e buscava nas terças-feiras seguintes.

Para esta comunicação, restringe-se a discussão à interação de três crianças, e essa opção metodológica deu-se em razão da faixa etária. As

participantes são três meninas de 10 a 13 anos que atuaram de maneira significativa tanto no engajamento da comunicação entre os pares como com os integrantes da equipe proponente e, especialmente, com os livros e a leitura.

Análise

As caixas de histórias tiveram como objetivo dar continuidade às mediações literárias durante o período de isolamento social e como consequência sustentar os laços afetivos com os livros, com a equipe da biblioteca e com os participantes da comunidade de leitores. Com a rotação do material artístico e literário, pensamos que as mediações de leituras promoveram o intercâmbio que buscávamos. Mello (2020, p. 77) compreende que os processos que estão em um ambiente e espaço determinado têm um valor simbólico carregado de significações que, por meio de signos, regulam e transformam as atitudes desses indivíduos, então esses ambientes têm “intencionalidade”. Assim, as caixas de histórias levadas às casas das crianças pretendiam ser um “espaço” de valor simbólico, no qual os aspectos cognitivos e afetivos fossem acionados.

Das dez caixas elaboradas, escolhemos seis para aprofundar a análise, as quais continham os seguintes livros: *Prendedor de sonhos*, de João Anzanello Carrascoza (2010), *Pedro Pet Plástico*, de Eduardo Albin (2019), *O monstro das cores*, de Anna Llenas (2015), *Minha amiga Terra*, de Patricia McLachlan (2020), *Obax*, de André Neves (2010), e *O homem que roubava horas*, de Daniel Munduruku e Janaina Tokitaka (2007).

Com respeito às respostas das crianças, pudemos formular três categorias de análise (núcleos de significação), tendo como eixo a continuidade do vínculo afetivo criado pela biblioteca comunitária voltada ao público infantil e juvenil: 1. a contribuição para a vida de cada leitor, 2. a importância do sentido comunitário e 3. o fortalecimento do vínculo das ações da biblioteca e de seus usuários.

Considerações Finais

A recepção das caixas no momento da entrega e devolução, o registro da leitura no caderno e o envolvimento das participantes com as práticas simbólicas ofereceram elementos para a análise dos afetos criados no processo. Percebemos que o vínculo entre as participantes e a equipe da

biblioteca, seja pelo contato com o livro (objeto mediador), pela recepção da caixa vista como um presente (objeto físico) ou pelas simbolizações produzidas durante o ato de leitura, foi transformando-se em “espaço” de valor simbólico para estimular o fortalecimento dos laços comunitários

Entendemos que as caixas de história possibilitaram refletir sobre propostas de aproximação com a leitura literária e a formação de uma comunidade de leitores a partir de novos (ou velhos) olhares, rompendo as telas dos computadores e retomando práticas simples e talvez já em desuso, mas que se mostraram significativa para espaços comunitários estabelecidos por meio dos “quereres”, interesses e afetos, em tempos tão instáveis e angustiantes.

Referências

AGUIAR, W.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-245, mar. 2006.

MACHADO, E.; VERGUEIRO, W. A prática da gestão participativa em espaços de acesso à informação: o caso das bibliotecas públicas e das bibliotecas comunitárias. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, v. 33, n. 1, p. 241-255, 2010.

MELLO, M. A. O conceito de mediação na teoria histórico-cultural e as práticas pedagógicas. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, v. 14, n. 23, p. 72-89, jan./jun. 2020.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*, livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

BIBLIOTECA PATATIVA DO ASSARÉ - ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Marli Maria Veloso

A Biblioteca Pública Municipal Patativa do Assaré foi inaugurada no dia 28 de setembro de 2001, com a missão de contribuir para a formação de leitores críticos e sujeitos de sua própria história e de ser instrumento de democratização do acesso ao livro, à leitura e à literatura. Todos os participantes entrevistados, ou seja, 100%, declararam que o contexto sociocultural da cidade mudou a partir da criação da Biblioteca Municipal.

No intuito de fortalecer as ações que desenvolve e arrematar outras vozes para respaldar o processo de formação de leitores perenes, a BPA encaminhou dois projetos ao MINC através dos quais passou a ser um dos Pontos de Cultura e um dos Cines Mais Cultura espalhados pelo país, que funcionam num prédio ao lado da biblioteca, de domingo a sábado, com atividades culturais diversificadas, tais como projeções de filmes e oficinas permanentes de capoeira, karatê, dança, música e teatro.

Ao longo de sua existência, a Biblioteca Patativa do Assaré se destaca como equipamento cultural que estabelece um elo entre os leitores e entre os leitores, auxiliares de biblioteca e professores e desenvolve projetos de algum modo originais no modo de apresentar os livros à comunidade, envolvendo jovens, suas famílias e seu ciclo de amigos. Os mais citados pelos participantes da pesquisa foram: Caravana da Leitura, Biblioteca Móvel, Balaio da Literatura Piauiense (projeto através do qual a Biblioteca visitou todas as comunidades do município com parte do seu acervo de livros de autores piauienses), Ler é Preciso e Agente Jovem de Leitura; os cinco Congressos Regionais de Cultura; quatro concursos de poesias; lançamentos de livros de autores piauienses; ciclos de palestras; publicação dos livros Vila Nova - Cidade Poesia (coletânea de textos de autores vilanovenses), Coisa Humana, de João Moura, A Margem Esquerda do Rio e Sorria, enquanto é tempo, de Francisco de Assis Sousa e Diamante Negro, de Alice Júlia; publicação de uma Coletânea de Cordéis com versos e xilogravuras produzidos em oficinas com crianças e adolescentes que puderam experimentar dessa arte secular; exposição de artes plásticas, Expressão do Olhar, com telas do vila-novense Apolônio Leal; exposição fotográfica, O Sertão é um Mundo, com imagens captadas pelo professor

Francisco de Assis Sousa; semanas temáticas: da mulher, da consciência negra, do livro infantil e juvenil, do folclore, de escritores relevantes da literatura, do aniversário do Patativa do Assaré, do mês de aniversário da Biblioteca, dentre outros temas, e realiza rotineiramente recitais e rodas literárias no Café com Poesia, contação de histórias, peças teatrais, visitas às escolas etc.

Ao conversarmos sobre as atividades que são desenvolvidas para despertar nos jovens o prazer de ler e o valor da literatura, o auxiliar de biblioteca Coruja Brasil destacou a importância da parceria com as escolas que realizam sistematicamente visitas à biblioteca e participam das atividades previstas no calendário anual de eventos e atividades de formação e enfatizou o quanto fundamental é o papel de mediação entre livro e leitor desenvolvido pelos auxiliares da BPA.

Segundo o depoimento dos auxiliares de biblioteca e os documentos que registram o fluxo dos empréstimos realizados pela BPA, os adolescentes que frequentam a biblioteca, sem que haja a mediação direta da escola, têm preferência por alguns gêneros literários, dentre os quais se destaca a procura por contos, crônicas, poesia, romances, cordel e livros da literatura que trazem temáticas voltadas ao universo juvenil.

A concepção de biblioteca expressa nos depoimentos dos participantes revela que os leitores vila-novenses são usuários da biblioteca e a concebem como espaço propício à ampliação dos horizontes de leitura.

As atividades realizadas pela BPA que despertam nos participantes a vontade de ler são, por ordem de preferência, as programações do aniversário da biblioteca, citadas por 16 entrevistados; o projeto Biblioteca Móvel, lembrado por 14 participantes; os Congressos de Cultura, mencionados por 13 pessoas; as comemorações alusivas ao Dia da Poesia, citadas por 12 entrevistados; os lançamentos de livros, citados por 07 participantes; e a chegada de livros novos, mencionados por 03 entrevistados.

Dentre as atividades previstas no calendário anual da BPA e que conseguiram catalisar os interesses da comunidade, estão as aulas de teatro e os Congressos de Difusão e Produção da Cultura Regional.

Os entrevistados revelam também a concepção que têm sobre o que a BPA representa para o contexto local e regional e o forte vínculo afetivo que existe entre eles e a biblioteca. No processo de elaboração do PMLL, do qual participaram diversos atores sociais, o papel da biblioteca como propagadora de informação e cultura foi realçado, assim como as atividades que realiza e envolvem as diferentes faixas etárias e expressões artístico-culturais e asseguram a sinergia do livro no contexto vila-novense.

Petit (2008) preconiza que as bibliotecas são essenciais à luta contra o processo de exclusão e renegação e decisivas para que os jovens possam buscar na leitura o entendimento de seu próprio lugar no mundo, de sua história, da capacidade de representar-se, de estabelecer uma identidade com o controle simbólico de si mesmo. Conseguimos encontrar nos depoimentos que os participantes da pesquisa destacam o papel decisivo que a mediação exerce enquanto elo entre autor, texto literário e leitor.

Na entrevista concedida para essa pesquisa, os auxiliares de biblioteca fizeram questão de destacar que o gênero cordel é o que atinge as mais diversas faixas etárias: crianças, adolescentes, adultos e idosos que procuram nos cordéis temas relacionados a personagens tais como Patativa do Assaré, Lampião, Cego Aderaldo, Camões, Seu Lunga, Assis Brasil e Antonio Conselheiro. Essa informação reflete o espaço que o gênero ocupa na biblioteca sem que haja conflito na convivência com as obras canônicas e mostrando a força e a relevância da literatura popular e a sua recepção na comunidade.

A BPA é coordenada por profissionais que concebem a leitura numa perspectiva alinhada ao pensamento de Candido (2004) e de Jauss (1994) como algo “muito além de ser hobby, uma coisa prazerosa, embora comece com o gosto pela leitura, sacia a necessidade de (auto) conhecimento, é a melhor maneira de redimensionar a vivência cultural.”, endossa o auxiliar Luz Couto (informação verbal).

A BPA, munida de um acervo significativo e de ações de mediação, se consolidou como centro catalisador da cultura local e os mediadores que nela trabalham araram o terreno de forma a provocar reflexões, discussões e rupturas dos horizontes dos leitores vila-novenses.

Por compreender o seu papel de mediadora de leitura literária, a BPA se percebe enquanto parte de um circuito que inclui outros atores sociais, dentre os quais as famílias e os professores, que dispõem dos mecanismos necessários para fortalecer o elo entre autor, leitor e texto literário.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura - uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 EM AMBIENTES PRISIONAIS

Monique da Silva Losano

A cidadania jamais será doação do Estado, pois é essencialmente uma conquista dos excluídos, através do exercício político, de lutas.

(Éster Buffa, Miguel Arroyo, Paolo Nosella)

O sistema penal de hoje trata o cárcere como uma forma de punir os indivíduos que ali se encontram. A forma punitiva como o Estado atua sobre esses indivíduos é o retrato de um sistema penitenciário fracassado, pois há o intuito de reduzir a criminalidade, mas o que ocorre é um aumento desta. Foucault (1977) discorre e analisa a disciplina na prisão, cuja capacidade é esgotada de maneira cansativa e integral em todas as maneiras e intenções, é o que o autor chama de “onidisciplinaridade” (1977, p. 144).

Em meio ao cenário da Pandemia da COVID-19, muitas medidas foram geradas a fim de priorizar não só a preservação da saúde da população que está sob responsabilidade do Estado em presídios ou Hospitais de Custódia, mas também para dar amparo nas áreas sociais e educacionais. Os presos tiveram seus pertences recolhidos de maneira a evitar a disseminação do vírus, deixaram de frequentar as aulas em salas de aulas - de maneira presencial em presídios que têm essa estrutura- e não foi mais permitida a visita de familiares e de entidades religiosas ao local. A incógnita era o distanciamento social, visto que uma cela que deveria ser ocupada por 20 presos geralmente é ocupada pelo dobro de indivíduos.

Ainda segundo Foucault (1987), a prisão se fundamenta na “privação de liberdade”, liberdade essa que não se baseia apenas na perda do direito de ir e vir, mas o indivíduo que se sujeita à sanção penal tem sua posição jurídica alterada, passando a ser um sujeito de direitos e deixando de ser apenas um objeto da execução. No entanto, durante todo o período de pandemia, a educação nos presídios não parou, bem como o funcionamento das bibliotecas, com acervos de mais de 120 mil livros disponíveis. Ao contrário, o fluxo de empréstimos, segundo Coordenadoria de Unidades Prisionais da Região Metropolitana de São Paulo (Coremetro), a procura por obras literárias apresentou aumento nos últimos meses, e isso demonstra que o prolongamento das medidas de isolamento social incentivou os

reeducandos a realizarem leituras e praticarem a escrita (levando em conta que, para cada obra lida, há de se realizar a ficha/resumo para a remição de pena), ajudando de alguma forma a desviar o foco da situação vivida no momento e de um isolamento ainda maior do mundo fora das grades, ou seja, a leitura acaba sendo usada também como uma forma de terapia.

Segundo Foucault, “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar” (FOUCAULT, 1987, p. 224), o que reafirma que a disponibilidade da biblioteca e /ou acesso aos livros em suas celas faz parte da educação, incentivando o gosto pela leitura e dando a oportunidade do indivíduo se aprimorar como cidadão. No entanto, diante da pandemia, houve uma dificuldade por parte dos reeducandos, uma vez que não havia acesso aos professores para o apoio educacional em salas de aulas comuns ou oficinas literárias, e o acesso à biblioteca foi mais restrito, bem como levar esses livros para suas celas, pois, por conta de medidas de segurança de saúde, esse ato se tornou mais difícil.

A importância da leitura não se destaca apenas pela remição de pena, já que cada obra lida dá direito a 4 dias de remição, mas também pelo aprimoramento do repertório gramatical e de linguagem (inclusive formal), bem como do conhecimento em um contexto social e filosófico, dando-lhe novas visões de mundo, colocando-o em uma nova realidade. O envolvimento com a leitura em ambientes prisionais, não faz parte tão somente do direito à educação já assegurado pela lei, mas ao direito à dignidade, uma vez que a leitura leva ao cultivo do cognitivo, dos sonhos e imaginação, fazendo com que o sujeito pense e raciocine de maneira que lhe dê novas perspectivas, inclusive há o aumento no resgate dos laços familiares. A leitura é uma forma de se reconstruir, de possibilitar mudanças, construir novos conhecimentos, saberes e convívio social, e, por fim, de resgatar sua identidade para reconquistar seu espaço na sociedade. Não formamos apenas leitores, e sim, pessoas que podem se colocar em algum momento no lugar do outro quando passam através da leitura a refletir sobre sua condição humana e social e desenvolvem criticidade sobre suas novas escolhas de vida.

Objetivo geral

O objetivo desse artigo é analisar, através de pesquisas bibliográficas, artigos e dados coletados da Secretaria de Administração Penitenciária e Secretaria de Educação a importância da leitura literária em ambientes

prisionais em tempos de COVID-19, uma vez que os reeducandos estão sem auxílio e apoio presencial de professores e monitores.

Questões de pesquisa

Quais as dificuldades encontradas na prática da leitura em tempos de pandemia? Qual a importância da leitura literária em um ambiente prisional? O interesse pela leitura é apenas pela remição de pena?

Resultados esperados

Espera-se apresentar as dificuldades dos reeducandos nos contextos da leitura sem apoio educacional, bem como a importância do acesso à biblioteca e aos livros na cela a fim de manter o indivíduo ativo psicologicamente/cognitivamente.

Referências

BRASIL. **Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.ht. Acesso em: 17 abr. 2022.

Busca por livros aumenta nos presídios do Estado de São Paulo. <www.saopaulo.sp.gov.br> Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/busca-por-livros-aumenta-nos-presidios-do-estado-de-sao-paulo/>>. Acesso em 16 abr. 2022.

Constituição da República Federativa do Brasil: (1995). Promulgada em 5 de outubro de 1988. 26 Edição atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2007.

DHNET. **Diretos Humanos na internet.** Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2231/Ressocializacao-atraves-da-educacao>. Acesso em 15 de abr. 2022

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 32. ed. Petrópolis-RJ: Petrópolis, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1983.

LITERATURA EM AÇÃO: A POESIA POPULAR DE MANOEL CAVALCANTE EM ESPAÇO NÃO ESCOLAR

Patrícia da Silva Martins
Maria da Conceição Silva Dantas Monteiro

O presente estudo é um recorte do nosso Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, em Letras Língua Portuguesa, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, e tem por intuito dar ênfase à aplicação das oficinas realizadas com a Sociedade Literária, grupo que reúne jovens do distrito de Boi Selado, localizado no município de Jucurutu/RN, cujas atividades ocorrem no Centro de Desenvolvimento Social daquela comunidade. Diante da problematização de que a Literatura Brasileira produzida no Rio Grande do Norte ainda é pouco estudada, respondemos à seguinte questão ao longo do trabalho: como a obra *Tão perto, tão longe* (2017), do escritor contemporâneo Manoel Cavalcante (1990), pode instigar os discentes ao deleite com a poesia popular? Com isso, objetivamos, não só expor a relevância dessa literatura, como, também, formar leitores/escritores, a partir do processo de leitura e escrita de texto por meio de oficinas literárias.

Além disso, buscamos, ainda, expor conceitos com base nos pressupostos teóricos sobre a Literatura Brasileira, com Antonio Candido (1995; 2000; 2004; 2006), quando afirma que a literatura, de modo geral, “tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 1995, p. 6). Logo, os princípios que a sociedade valoriza, ou aqueles julgados como prejudiciais, estão presentes nas inúmeras manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. Então, a literatura poderá possibilitar ao leitor a vivência com os problemas cotidianos. Em contrapartida, acreditamos que, ao colocarmos a teoria em prática, nos tornaremos docentes mais eficientes.

Para tratar a respeito da historiografia literária referente à Literatura Potiguar, utilizamos pesquisas realizadas por Humberto Hermenegildo de Araújo (1995; 2004), Tarcísio Gurgel (2001) e Maria da Conceição Silva Dantas Monteiro (2015). Ressaltando os aspectos sobre a Literatura Popular, empregamos conceitos discutidos por Alessandra Favero (2017) que enfatiza que “a cultura popular é qualquer estilo musical e de dança, crença,

literatura, costumes, artesanato e outras formas de expressão transmitidas por um povo, ao longo de gerações e, geralmente, de forma oral. (2017, p. 21); Joseph M. Luyten (1987) e Vitor Manuel de Aguiar e Silva (2004, p.117) aponta que a literatura popular significa “aquela literatura que exprime, de modo espontâneo e natural, na sua profunda genuinidade, o espírito nacional de um povo, tal como aparece modelado na particularidade das suas crenças, dos seus valores tradicionais e do seu viver histórico”. Ou seja, podemos a considerar o espírito nacional de uma sociedade; e, por fim, para retratar sobre o cordel, nos pautamos em Marco Haurélio (2010) e Sebastião Nunes Batista (1977), o qual ressalta que “os inícios da literatura de cordel estão ligados à divulgação de histórias tradicionais, narrativas de velhas épocas, que a memória popular foi conversando e transmitindo”, ou seja, antes mesmo dos cordéis serem impressos e publicados, já eram contados oralmente. Assim, para Cascudo (2006, p. 185), “a Literatura Oral é mantida e movimentada pela tradição. É uma força obscura e poderosa, fazendo a transmissão, pela oralidade, de geração a geração”. Desse modo, esse aspecto faz com que, de forma positiva, o cordel seja bem-visto, e a Literatura de Cordel possa ser considerada uma manifestação literária tradicional da cultura popular brasileira, mais precisamente na região Nordeste, tendo em vista que a sua principal função, no meio social, é informar e, ao mesmo tempo, entreter os seus leitores/ouvintes.

Metodologicamente, o trabalho se iniciou com a escolha do autor norteno-grandense e sua obra, bem como foram elaboradas e aplicadas oficinas de leitura e escrita que resultaram na produção de um folheto composto por nove cordéis, escrito pelos participantes da pesquisa, o qual foi incluído no corpus de análise da pesquisa, e o intuito dessa parte do trabalho era fazer com que os participantes compreendessem a importância de escrever que, de acordo com Fiad (2006, p. 33), o “sujeito que escreve é também o que comenta o que escreve, critica o que escreve, mostrando uma multiplicação de papéis do escritor: o que escreve, o que lê, que se comenta, que se auto-censura, que reescreve. Escrever é tudo isso”, ou seja, o processo de escrever é também uma forma de autoconhecimento. Assim, o livro que foi escolhido para ser analisado, Tão perto, tão longe (2017), trata-se de uma obra com a temática contemporânea. Nele, o autor se remete a infância e aos tempos tecnológicos em um misto de simplicidade e realidade, provocando no leitor uma reflexão sobre esses novos costumes na vida diária.

Dando continuidade, ao analisarmos o corpus, pudemos observar como a poesia pode transformar seu leitor, pois ela carrega consigo um conhecimento de mundo por meio de uma leitura ritmada e prazerosa. De

acordo com Pinheiro (2018, p. 18), “o modo como o poeta diz - e o que diz - ou comunica sua experiência permite um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçarás as suas emoções e sua sensibilidade”. Isto é, a poesia possibilita que o leitor se identifique com o texto escrito, causando sentimentos e reflexões capazes de compreender a realidade descrita na obra.

De maneira geral, os resultados pretendidos foram alcançados, pois, além de analisar a poesia popular de Manoel Cavalcante, na obra *Tão perto, tão longe*, a partir das oficinas, esse estudo nos proporcionou ter uma visão mais ampla de quão rica é essa área da Literatura de Cordel e ainda refletir sobre a importância da poesia popular para o Rio Grande do Norte, como também conseguimos construir o livreto de cordel planejado. Portanto, este trabalho promoveu a exposição da poesia popular, mostrando como ela é um campo vasto de conhecimento, e, por se tratar de uma área que ao longo dos anos vem se mantendo viva, através do cordel e entre outros gêneros, merece reconhecimento. As temáticas presentes em Haurélio (2010) e Batista (1977) nos impulsionaram a refletir acerca da origem e da importância do cordel, mostrando-nos, através dele, a diversidade da arte brasileira, que busca manter viva a cultura de um povo. E, por fim, este estudo nos possibilitou, ainda, contribuir para a formação de uma tradição literária no Rio Grande do Norte.

Referências

ARAÚJO, Humberto Hermenegildo de. *Modernismo: anos 20 no Rio Grande do Norte*. Natal: EDUFERN, 1995.

ARAÚJO, Humberto Hermenegildo de. *Pós-românticos no Rio Grande do Norte*. In: *Múltipla palavra: ensaios de literatura*. João Pessoa: Ideia, 2004.

BATISTA, Sebastião Nunes. *Antologia da Literatura de Cordel*. 1. ed. Fundação José Augusto, 1977.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 9a ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

_____. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 2000.

_____. *Vários escritos*. 4a ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 2. ed. - São Pulo: Global, 2006.

CAVALCANTE, Manoel. **Tão perto, tão longe**. 1. ed. - Natal, RN: M3 Arte & eventos, 2017.

DANTAS-MONTEIRO, Maria da Conceição Silva. **Luís da Câmara Cascudo Prefaciador**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

FAVERO, Alessandra. **Literatura popular regional**. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é Reescrever: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

GURGEL, Tarcísio. **Informação da literatura potiguar**. Natal: Argos, 2001.

HAURÉLIO, Marco. **Breve história da literatura de cordel**. São Paulo: Claridade, 2010.

LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura popular?** 4a ed. Editora Brasiliense, 1987.

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

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. **Teoria da Literatura**. 8a Edição. Editora Almedina. 2004

A LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DAS ESCRITORAS E JORNALISTAS DA AJEB: ONDE A LEITORA E A ESCRITORA SE ENCONTRAM?

Renata Marques de Avellar Dal-Bó
Chirley Domingues

A 5ª edição da pesquisa Retratos da leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2019, revelou um dado interessante sobre o comportamento de leitores no país. De acordo com a investigação, 24% dos entrevistados afirmaram que gostam de ler livros impressos ou digitais em seu tempo livre; e 46%, gostam de escrever. Como é possível evidenciar no referido estudo, reconhecido por identificar os hábitos de leitura e avaliar o comportamento do leitor brasileiro, praticamente o dobro de entrevistados prefere escrever a ler. Os resultados nos causaram certa surpresa, uma vez que a formação do escritor passa pela formação do leitor.

Como membro da Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil (AJEB), instituição que promove a escrita feminina, os dados apresentados pela pesquisa do Instituto Pró-Livro nos suscitaram o seguinte questionamento: Qual a importância da leitura literária para a produção escrita das escritoras e jornalistas da AJEB? A resposta a esse questionamento nos levou a desenvolver uma pesquisa que teve por objetivo principal verificar se a leitura literária ocupou um papel relevante para que as associadas da AJEB se constituíssem como escritoras.

A pesquisa se mostrou relevante por lançar luz sobre a AJEB, instituição fundada no dia oito de abril de 1970, com objetivo de promover a troca de produções jornalísticas e literárias, o acesso ao conhecimento, a discussão de ideias e o intercâmbio de experiências, contribuindo assim para o crescimento pessoal e profissional de suas associadas. Atentando para a exclusão histórica de um grande número de escritoras no nosso país (MUZART, 2000), colocar em destaque uma instituição como a AJEB é uma forma de possibilitar que escritoras e jornalistas brasileiras saiam da invisibilidade.

Considerando o exposto e na busca por respostas para a problemática deste estudo, nos propomos a desenvolver uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo definida como um estudo de caso. Optamos por essa abordagem metodológica por entendermos que trata-se de um estudo que

tem como foco “um pequeno grupo de sujeitos” (RAUEN, 2015, p.478) e está “voltado a uma unidade singularizada” (RAUEN, 2015, p.487), aspectos pertinentes à investigação que definimos empreender.

Como método de coleta de dados foi utilizado um questionário com nove questões abertas e fechadas, respondido por 93 jornalistas e escritoras associadas da AJEB, a maioria das regiões Sul e Sudeste, por meio de um formulário online elaborado na plataforma Google e disponibilizado durante o mês de maio de 2021. O instrumento gerou dados quantitativos analisados em diálogo com as respostas às questões abertas. Ou seja, além dos dados imediatos e quantificados, buscamos ampliar nosso olhar sobre esses dados, considerando as informações por eles reveladas e as respostas dadas pelas entrevistadas, buscando, desse modo, entender de forma mais completa e integral a questão da pesquisa, isto é, qual a contribuição da leitura literária para o processo de escrita das ajebianas.

Durante nosso percurso investigativo, dialogamos com autores que se debruçam sobre a importância da literatura para a formação humana, como Candido (2004), Compagnon (2010) e Petit (2009). Para Candido, a literatura revela-se uma necessidade do ser humano. Para o renomado crítico, “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”. (2004, p. 175). Michèle Petit, por sua vez, destaca que a literatura “nos torna mais hábeis no uso da língua, na capacidade de argumentar; conquistamos uma inteligência mais sutil, mais crítica; ela também nos torna mais capazes de explorarmos a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos.” (2009, p;19)

A análise inicial dos dados da pesquisa nos permitiu evidenciar, já em um primeiro momento, que a função da literatura é ilimitada também para as escritoras e jornalistas entrevistadas, pois enriquece o vocabulário, amplia a cultura geral e a visão de mundo. Além disso, aumenta a sensibilidade, aguça a criatividade e a imaginação. Tais referências nos remetem a Compagnon (2010), quando destaca que “o texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando leio me identifico com os outros e sou afetado por seu destino, suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus” (p.62).

Outrossim, as escritoras e jornalistas entrevistadas destacaram que a leitura para elas é fundamental, tanto para a formação individual como coletiva. Um bom leitor constrói um bom escritor, na opinião das partícipes da pesquisa. A leitura serve de base para que elas tenham argumento na sua

escrita. Ademais, o conhecimento de mundo adquirido por meio da leitura acrescenta significado às suas produções escritas. Segundo elas, através dos olhares de outrem e observando a escrita alheia, o escritor forma seus próprios conceitos e enriquece sua escrita. A cada leitura um caminho se abre para um novo aprendizado, para uma nova percepção de mundo.

As respostas ao questionário nos permitiram verificar, ainda, que para as entrevistadas a literatura é um direito básico, uma forma de compreender a importância de exercer a cidadania, o que é essencial para a construção de uma sociedade mais consciente que se empenha na busca de equidade social. Tal compreensão nos remete mais uma vez a Compagnon. Em uma discussão que pretende responder à questão “Literatura para quê?”, o crítico francês destaca que “A literatura, instrumento de justiça e de tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo”. (2010, p. 41).

Ao finalizarmos a análise dos dados da pesquisa, evidenciamos que as ajebianas consideram que a leitura de outros escritores inspira e influencia seus textos, como fica evidente na resposta de uma das entrevistadas ao afirmar que “o escritor começa na infância ou adolescência, imitando os escritores por quem se encanta. Só depois irá construindo um estilo próprio. Estilo que é dele, porém traz muito dos seus mestres na literatura”. Diante do exposto, e ao final da análise dos dados da pesquisa, podemos inferir que a leitura teve um papel relevante para que as jornalistas e escritoras da AJEB se constituíssem como escritoras.

Referências

- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004.
- COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- MUZART, Zahidé Lupinaci. (org.) *Escritoras Brasileira do Século XIX*. 2. ed. Santa Cruz do Sul: Mulheres, 2000.
- PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à diversidade*. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- RAUEN, F. *Roteiros de iniciação científica: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação*. Palhoça: Ed. Unisul, 2015.

PRÁTICAS DE LEITURA DE LITERATURA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Rosângela Queiroz Garcia Leite Nogueira
Epaminondas de Matos Magalhães

Esta comunicação busca apresentar as atividades realizadas em pesquisa intitulada Experiências de Leitura em Espaço de Crise, que buscou coletar dados sobre a prática de leitura de adolescentes privados de liberdade que encontraram na literatura meios para resistir à adversidade e práticas que vão além das estabelecidas nos espaços pedagógicos.

A pesquisa contou com a participação de nove adolescentes privados de liberdade. As experiências de leitura de literatura e os resultados que apresentaremos tiveram como lócus o Centro de Atendimento Socioeducativo de Internação Provisória e Internação Feminina de Cuiabá e perduraram por aproximadamente quatro meses. Como questão da pesquisa, buscamos conhecer o que leem as adolescentes sócio-educandas privadas de liberdade e como selecionam suas leituras, além de saber como ocorre a mediação da leitura no espaço socioeducativo. Vimos que escolhas dos livros são realizadas pela intuição das sócio-educandas, que analisam as obras pelo título ou pela capa, contracapa ou outras partes do livro e, até mesmo, pela indicação das colegas sócio-educandas, que, compartilhavam suas leituras, bem como pela mediação de duas servidoras da Unidade Socioeducativa que, de forma livre, embora vigiadas, criaram um projeto informal de leitura que, a princípio, nasceu para evitar a ociosidade e acalmar os ânimos das sócio-educandas.

De forma sucinta, trago algumas experiências de leitura de literatura das adolescentes/sócio-educandas, cognominadas por “A”, “B” e “C”. A partir das entrevistas realizadas, a adolescente/sócio-educanda “A”, em cumprimento de medidas socioeducativas havia três meses, conheceu ali o universo da leitura, momento em que passou a ler diversas obras pertencentes ao espaço socioeducativo. Ela relata sua experiência com o clássico Dom Casmurro, como um dos livros que mais contribuíram para a sua forma de pensar e sentir, uma vez que foi conduzida pela obra a refletir sobre a intensidade dramática da trama, “interpretando o texto à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas” (PETIT, 2009). Para as

autoras Horellou-Lafarge e Monique Sogré (2010), o leitor, em geral, lê sob diferentes enfoques (...) a apropriação da “leitura não é uma atividade passiva; é descoberta, invenção renovada pelo leitor do sentido do texto, que não é unívoco, mas, plural, é uma atividade dinâmica, feita de antecipações, de previsões e de apropriação ativa do texto”. Nesse contexto, Rezende (2013) nos diz que a leitura literária “não obrigatória”, que fazemos por vontade própria, promove, antes de tudo, uma identificação e é geralmente vivida subjetivamente pelos leitores.

Já a adolescente /sócio-educanda “B”, em privação de liberdade havia sete meses, conheceu o que jamais havia experimentado. O sabor de uma obra literária, o gosto e o amor pela leitura. Nesse sentido, observa Petit (2009, p. 148) que, embora a leitura fosse em grande parte uma questão de família, também é influenciada por um contexto mais amplo, um ambiente que convida ou estimula a aproximar-se pelos livros, aliás, uma história de encontros. Segundo “B”, a obra *Um sonho no carço do abacate* (lido por várias adolescentes) é uma de suas preferidas, visto que o livro aborda contextos familiares. Entretanto, a trama a deixou triste, pois esperava um final feliz.

Percebe-se, na fala da sócio-educanda, uma capacidade de reconstruir, com os livros, uma relação afetiva, emotiva e aberta para os sentidos, aspecto que, segundo Petit (2010), permite uma mudança de pontos de vista, um encontro com a alteridade, quiçá, uma educação dos sentimentos. Para Freitas (2003, p. 36), é a partir das histórias da literatura que organizamos nossas próprias experiências e compreensão do que nos acontece e de nossa própria identidade, o sentido de quem somos. Já, para Larrosa (1996), citado por Freitas, “o sentido de quem somos é construído narrativamente a partir das histórias que escutamos e lemos”.

A adolescente “C”, que se encontrava havia quatro meses em cumprimento de medidas socioeducativas, tornou-se uma devoradora de livros, pois lia intensamente. Ela menciona como seus prediletos os gêneros romance, aventura, terror, fantasia, histórias reais identificando-se, entretanto, com textos conflituosos. Percebe-se que a sócio-educanda necessita do mundo da ficção para amenizar o que lhe passa, ainda que provisoriamente, para se distanciar da vida que leva. Logo, lê diuturnamente, o que, para Petit (2010) “tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em outro mundo e sair dele”, dando-se, daí, “a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações” (Larrosa, 2011, p.6). Antonio Candido (2011) assinala que a literatura pode promover equilíbrio psíquico no sujeito, posto que surge como manifestação

universal de todos os tempos (...) ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção (...) corresponde a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

A partir das entrevistas realizadas, observou-se que a leitura em meio à privação de liberdade foi desejável, visto que todas experimentaram a ficção da literatura, o imaginário, fantasioso que a literatura proporciona. Com frequência, as adolescentes apropriavam-se de gêneros diversos, como romances nacionais, estrangeiros, obras contemporâneas e best sellers, além de clássicos. Ademais, constatamos que a leitura lhes ampliou os horizontes de expectativas, satisfazendo seus interesses, desejos e necessidades futuras educacionais, sociais e específicas ligadas às suas histórias individuais. Para embasar a pesquisa, nos fundamentamos em estudos da História e Sociologia da leitura, adotando as contribuições teóricas de Antônio Candido (2011), Chantal Horellou-Lafarge e Monique Sogré (2010), Jorge Larossa (2002, 2011, 2016), Yunes (2003), Rezende (2013), entre outras contribuições não menos importantes, e, como destaque, buscamos algumas considerações da antropóloga francesa Michèle Petit (2009) (2010) (2013), que, ao longo de suas obras, evidencia diversas experiências literárias compartilhadas por jovens e adolescentes em contextos de crise (privação de liberdade) ou em meio às adversidades, que, em contato com os livros, constituem momentos significativos na construção da subjetividade.

Referências

CANDIDO, Antônio. **O direito e a literatura** in CANDIDO, A. Vários escritos 5a ed. Ouro sobre Azul. Rio de Janeiro 2011.

HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M. **Sociologia da leitura**. Trad. Mauro Gama. Cotia. Ed. Ateliê Editorial, 2010. (Título original: Sociologia de La Leitura).

LARROSA, Jorge. **Experiências e Alteridade em Educação**. Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul. V.19, no.2, julho/dez, 2011. Disponível em: online. unisc.br.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte. Ed. Autêntica. 2016.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed.34, 2009.

_____, **A arte de ler ou como resistir à diversidade**. Tradução Artur Bueno e Camila Boldrini Nascimento. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____, **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed.34,2013.

REZENDE, Neide Luzia de. **O ensino de literatura e a leitura literária**. In *Leitura de literatura na escola*. Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia Rezende, Rita Jover-Faleiros, orgs. – São Paulo, Ed. Parábola, 2013.

FREITAS, Maria Tereza A. **No discurso de adolescentes, as práticas de leitura e escrita na escola**. In: YUNES, Eliane, OSWALD, Maria Luiza (orgs). São Paulo, Ed. Loyola, 2003.

ENTRELER: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS

Sofia Tessler de Sousa
Rosa Maria Bueno Fischer

Problema de pesquisa

São muitas as inquietações de nosso tempo em relação ao direito humano à leitura, à literatura, à escrita e às bibliotecas. O escritor brasileiro Jeferson Tenório (2021) elabora um pensamento em torno dos desafios de tornar-se leitor em tempos difíceis¹. Com muita precisão, ele nos diz: “tudo o que um governo autoritário quer é que a gente não imagine”. Testemunhamos, na nossa história recente, a complexidade das forças que tensionam nossos modos de ler, de escrever e de se relacionar com o objeto livro.

No contexto brasileiro, as bibliotecas comunitárias nascem e se multiplicam, sobretudo nas periferias urbanas, denunciando as desigualdades no acesso aos bens culturais. Segundo a pesquisa *O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores* (2019), a ausência de equipamentos culturais apresenta-se como uma característica dos territórios onde estas bibliotecas estão localizadas. Além disso, a atuação das mediadoras se dá em contextos em que historicamente se fazem presentes discursos de que estes bens culturais não seriam de direito a estas populações, como se não pudessem ser objeto de interesse e de desejo (FERNANDEZ, 2019). Pertencentes à Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias, estes dispositivos culturais têm o objetivo de ampliar o acesso da comunidade à informação, à leitura e ao livro (MACHADO, 2008), assim como tornam-se espaços de convivência e sociabilidade através da mediação de leitura e das ações culturais (MACEDO et al., 2020).

Com inspiração no professor e sociólogo Antonio Candido, estas bibliotecas lutam pela democratização da leitura. Em suas palavras: “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade” (CANDIDO, 2004, p. 188). Assim, esta pesquisa se inclina a compreender como acontecem as práticas de leitura nas bibliotecas comunitárias e como as mediadoras participam da criação de um espaço para a experiência da leitura ter lugar.

1 Sua fala pode ser acessada no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=raFi9HCONUM>

Objetivos

Como objetivo geral, a pesquisa busca produzir conhecimento na intersecção dos campos da arte e da educação, a fim de alargar as reflexões em torno das práticas de leitura e da formação de leitores; dentre os objetivos específicos, podemos mencionar a realização de um mapeamento das bibliotecas comunitárias da Rede Estadual de Bibliotecas Comunitárias - Rede Beabah, a fim de delimitar um campo de pesquisa; escutar as narrativas das mediadoras em torno das experiências de leitura, reconhecendo suas possíveis delimitações em um espaço de atuação de bibliotecas comunitárias e descrever as práticas de leitura desenvolvidas com destaque para a atuação no contexto específico da pandemia.

Referenciais teórico-metodológicos

Pensar a leitura na sua dimensão de experiência nos faz adentrar um campo de investigação cujas referências teóricas apontam para a complexidade dos movimentos implicados no gesto de ler e escrever. A leitura, com Barthes (2004), é pensada como *texto-leitura*, de forma que o gesto de ler com o texto produz um tecido, fruto da presença de um corpo-leitor com seus modos singulares de abrir espaço ao pensamento. O que está em jogo aqui são os *modos de ler*, em que o leitor se torna parte da criação do livro, cujo processo nos lança a lugares inimagináveis (MANGUEL, 2006).

A leitura como espaço de criação também faz parte do pensamento de Calvino (2015). Para ele, tanto a abstração do mundo quanto as interrupções da leitura fazem parte de um jogo de distâncias e aproximações entre o espaço ficcional que se abre com o livro e o mundo que nos cerca. Por esta via, a experiência da leitura pode se aproximar da dimensão de acontecimento, na medida em que se abrem possibilidades de encontro com o desconhecido. Nesse sentido, a experiência tem um lugar central para pensar a formação de leitores (LARROSA, 2011).

No que concerne à metodologia, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e recorre aos procedimentos da cartografia (ROLNIK, 2006; COSTA, 2020) e da montagem (RODRIGUES, 2020). A cartografia, como inspiração metodológica, apresenta uma dimensão ética e estética com o processo (COSTA, 2020). A montagem nos convida a habitar a tensão, demorar-se no entre, de modo a dar lugar às cenas que nos atravessam nas bibliotecas. Assim, a composição entre a cartografia e a montagem torna-se um método aberto e com uma escuta sensível (ROLNIK, 2006) à dimensão de experiência.

Considerações finais

A pesquisa, até este momento, vem nos sinalizando a importância da atuação das mediadoras de leitura na formação de leitores, em contextos de biblioteca comunitária. Com uma escuta atenta aos modos singulares de se relacionar com os livros e com a biblioteca, as mediadoras vêm atuando em defesa pela democratização da leitura e do acesso aos bens culturais, reconhecendo as especificidades de cada leitor e leitora frequentadores de suas bibliotecas e propondo ações culturais de acordo com os contextos em que estão inseridas. A mediação, tão próxima à dimensão de escuta, torna-se fundamental nas bibliotecas para acolher os sujeitos leitores e possibilitar que possam “construir um mundo habitável, humano, poder encontrar ali o seu lugar e locomover-se; celebrar a vida no cotidiano, oferecer as coisas poeticamente (...)” (PETIT, 2019, p. 23). Assim, a presente pesquisa busca escutar as experiências que acontecem nas bibliotecas comunitárias.

Referências

- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2004.
- CALVINO, Italo. **Mundo escrito e mundo não escrito**. Artigos, conferências e entrevistas; organização Mario Barenghi; tradução Maurício Santana Dias - 1ª ed - São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.
- COSTA, Luciano Bedin da. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. **Revista Paralelo 31**. Pelotas, 15, dezembro de 2020.
- FERNANDEZ, C.; MACHADO, E.; ROSA, E. **O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores**. Olinda: CCLF, Brasil: RNBC, 2019.
- LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de cultura económica, 2011.
- MACEDO, Priscila; FINGER, Yasmin; ESCALANTE, Isadora; CABRAL, Francine. Bibliotecárias em bibliotecas comunitárias. In: SILVA, Fabiano Couto Corrêa da. (Org.) **O perfil das novas competências na atuação bibliotecária**. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020

MACHADO, E. C. **Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MANGUEL, Alberto. **A biblioteca à noite**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. tradução de Julia Vidile - São Paulo: Ed. 34, 2019.

RODRIGUES, Elisandro. **Montagem: por uma escrita em educação**. São Leopoldo: Azulejo Arte Impressa, 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina/ Editora da UFRGS, 2006.

TENÓRIO, Jeferson. **Tornar-se Leitor em Tempos Difíceis**. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=raFi9HCONUM>. Acesso em: 14/04/2022

Eixo 5

ESCRITA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O trabalho com literatura na educação básica brasileira enfatiza a leitura, embora possa envolver atividades centradas na escrita desta modalidade peculiar de discurso e de texto, o literário. Apesar desse quadro ainda predominar, observa-se, em teses, dissertações, artigos acadêmicos e mesmo nos documentos oficiais como a BNCC, maior atenção às práticas de escrita literária na sala de aula. Sendo assim, este eixo abrigará pesquisas dedicadas aos vários desdobramentos relacionados ao tema.

Coordenação Sérgio Fabiano Annibal (Unesp)
Maria Celeste de Souza (GP Linguagens na Educação - FEUSP)

“DA MINHA JANELA, EU VEJO”: REPERCUSSÕES DO PROGRAMA DESCORTINE SUAS IDEIAS! NA REDE MUNICIPAL DE CANOAS/RS

Ana Paula da Silva
Carolina Monteiro
Juliane Soares Falcão Gavião

Este trabalho tem por objetivo discutir as produções literárias dos estudantes da rede municipal de Canoas/RS, reunidas no livro *Da minha janela, eu vejo* (SILVA; MONTEIRO; GAVIÃO, 2021), que é uma compilação de 96 narrativas de estudantes do Jardim I da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídas em três eixos temáticos: 1) Das cortinas; 2) Das frestas e 3) Das Luzes do Sol. O projeto, além de valorizar as narrativas dos estudantes, expostas em diferentes gêneros textuais, elevou crianças e jovens à condição de autores, tomando como ponto de partida questões pungentes provocadas pela pandemia, tais como: o que a criança ou estudante viveu, a partir do seu ponto de vista, da sua janela? O que essa janela, tanto física quanto metafórica, pôde mostrar a ele (a) nesse tempo em que está (esteve) dentro de casa?

Apesar da afirmação de Santos (2020) de que a pandemia atual não é uma situação de crise contraposta a uma situação de normalidade, não há como negar a sensação de que a vida foi dividida em antes e depois do surto de COVID-19; afinal, todos fomos expostos a uma que alteraram drasticamente a forma como nos relacionamos, trabalhamos e estudamos. No caso das crianças e estudantes da rede municipal de Canoas/RS, tal interrupção foi duramente sentida, pois, em seus textos e trabalhos gráficos, o incômodo e estranhamento esses sentimentos ficaram visíveis.

Considerando o contexto das experiências pandêmicas, houve um investimento no letramento literário dos estudantes da rede municipal, instigando via escrita não somente o compartilhamento de experiências, via produção escrita de narrativas, como o exercício da autoria. Pensando com Foucault (2013), a atribuição da autoria pode ser entendida como o resultado de complexas construções e transformações discursivas que nos permitem, hoje, entender a criança e o jovem como sujeitos não somente de direitos, mas também como sujeitos imersos em práticas dinâmicas que, por sua vez, elevam suas falas, seus escritos e produções expressivas a pontos de

vista privilegiados, sobretudo, para o campo da Educação. Narrativamente, tal perspectiva é possível porque o conceito de narrador é igualmente problematizado. Em outras palavras, a figura do narrador não se limitaria, a priori, às metáforas do sábio e do viajante, contextualizadas por Benjamin (2012), a apontar para alguém que viveu muito ou que conheceu muitos lugares. A narração torna-se lugar de exercício de vida e experimentação, um espaço plural onde pontos de vista particulares (como os dos nossos estudantes) extrapolam a esfera individual, promovendo o encontro com o outro, o compartilhamento de experiências comuns, suscitadas, neste caso, pela pandemia.

Do nosso ponto de vista dos professores, longe de uma postura naturalizada de autoria e narração, não tomamos a criança e o jovem como sujeitos apartados do mundo, como inexperientes ou incapazes de compartilharem as agruras do seu tempo. Afinal, eles não somente vivem no mundo como nele se expressam. Nesse contexto, encontramos apoio na Sociologia da Infância, perspectiva teórica/metodológica que defende a colaboração de crianças e jovens na produção de conhecimento, o que significa proporcionar a eles uma forma privilegiada de participação e expressão, infelizmente pouco comum seja nas pesquisas em Educação, na escola regular e, por que não dizer, no campo literário. De um lado, a publicação de um livro construído em rede proporcionou um engajamento literário, cuja mobilização ampliou os horizontes dos nossos estudantes em relação à escrita, convocando-os a uma nova posição no jogo da linguagem. Estamos nos referindo, portanto, a uma experiência de autoria vivenciada na escola regular, como exercício ético e empático, pois, como alega uma das autoras, Ana Carolina do 7o ano da EMEF Tancredo Neves, para escrever “é necessário emocionar o outro”.

Por outro lado, tamanho engajamento literário culminou em uma polifonia, um turbilhão de histórias que ora convoca os leitores a um movimento reflexivo de se refugiar, de olhar para si. Ora os convidando a ver além, se abrindo novamente para o mundo e ansiando dias melhores; ora os encorajando a encarar novamente a vida com olhos de esperança, deixando a luz do sol mais uma vez entrar. Da introspecção à esperança, espaços de luz e sombra, de saudade e expectativa, mas também de reflexão, aprendizagem e autoformação, houve o encontro com o outro, só possível pela linguagem.

Nesse sentido, pode-se reconhecer como principal achado desta pesquisa, uma pedagogia de partilha, rara em tempos de ódio exacerbado e consumo desenfreado, como meio de se ver na escrita do outro. Essa descoberta converteu-se em inspiração para o este estudo: enquanto fruto

do protagonismo e colaboração docente, de quantas formas possíveis a autoria provisória, porém não menos relevante, de crianças e jovens de uma rede pública de ensino pode nos emocionar? A resposta é: muitas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica**, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In.: __. **Ditos & Escritos**, volume III: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 268-302.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SILVA, Ana Paula; MONTEIRO, Carolina; GAVIÃO, Juliane (Orgs.). **Da minha Janela, eu vejo**: registros de crianças e jovens estudantes de Canoas/RS sobre a pandemia de COVID-14. Porto Alegre: Gráfica e Editora RJR, 2021.

ESCRITA CRIATIVA COMO INTERTEXTUALIDADE: PERSPECTIVA PARA A APROPRIAÇÃO PESSOAL DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carolina Duarte Damasceno

A apropriação pessoal dos textos lidos é, sem dúvida, um caminho possível para reverter a atual crise do ensino de literatura. A ressignificação identitária das obras - um dos maiores pressupostos da “didática da implicação”, proposta por Rouxel (2013, p.157) - pode ser desencadeada por vários procedimentos didáticos, como o diário de leitura, as sessões de leitura compartilhada e a reescrita das obras, que, nesta reflexão, assume um lugar de destaque. Como feito, a reficcionalização talvez seja a forma mais efetiva de explicitar o caráter criativo da leitura literária. Como lidar, porém, com essa atividade na educação básica, explorando efetivamente suas possibilidades?

Por mais que seja possível observar um maior interesse pela prática da escrita criativa tanto na BNCC quanto em produções acadêmicas, na sala de aula, quando ela ocorre, costuma ser com orientações vagas, muitas vezes atreladas à questão dos gêneros textuais (por exemplo, após a leitura de um conto, os alunos devem escrever um conto). Proponho aqui que conciliar a escrita criativa com a intertextualidade se configura como uma perspectiva promissora tanto para conciliar o ato de ler e escrever quanto para destacar a subjetividade inerente à leitura.

Uma das reflexões de Roland Barthes (2004) sobre a leitura é um bom ponto de partida para entender alguns alcances assumidos pela intertextualidade quando esta se associa ao caráter criativo e participativo do ato de ler. Trata-se da metáfora de “ler levantando a cabeça”, criada para contemplar os momentos nos quais o leitor sente, de forma mais direta, os impactos do texto sobre si. Cabe ressaltar que, ao propor essa imagem, o teórico francês não pensa na criação literária: “a composição canaliza; a leitura, ao contrário (o texto que escrevemos em nós quando lemos), dispersa, dissemina...” (BARTHES, 2004, p.28). Apesar de a escrita ficcional não ser objeto de suas indagações, é difícil negar o quanto a imagem de um texto escrito quando se lê é pertinente para pensar na questão do diálogo entre obras. Nesse sentido, se não houver mais preocupações com a causalidade e com a origem, atreladas ao conceito de influência, a escrita

de uma obra que, de forma direta ou indireta, deriva da leitura de outras não pode ser vista como um elemento de disseminação? Mais do que isso: no âmbito da Educação Básica, a prática levar os alunos a perceberem o quanto o texto literário pode ser atualizado de acordo com o contexto em que eles vivem e seus perfis identitários, evidenciando o caráter vivo da literatura.

A ideia de apreender “o texto que escrevemos quando lemos” vai ao encontro da ideia de “livro do leitor”, concepção de Bayard (2007) que assume um lugar de destaque nas reflexões dos pesquisadores franceses voltados à leitura subjetiva. Nessa formalização, que relativiza a noção de uma obra única, original, cada leitor encontra na obra lida o seu livro, a partir de um recorte pessoal. A proposta de Bayard evidencia inevitavelmente a relação entre leitura e invenção: “leitores e não-leitores estão presos, queiram ou não, a um processo interminável de invenção de livros, e, neste caso, a verdadeira questão não é saber como escapar a ele e sim como aumentar seu dinamismo e alcance”. (BAYARD, 2007, p.178). Embora a criação esteja sempre presente, em menor ou maior medida, no ato de ler, a reescrita de uma obra lida torna o teor criativo mais evidente. Para isso, porém, é preciso aproximar as figuras do leitor e do escritor na escola, dando aos alunos o direito à autoria.

A esse respeito, vale destacar um comentário de Cyana Leahy-Dios (2004), para quem a criatividade, presente nas atividades escolares destinadas às crianças, costuma ser banida no Ensino Fundamental II e, ainda mais, no Ensino Médio: “Permitimos que eles escrevam sobre os textos, mas não seus próprios textos e, muitos menos, que eles sejam vistos como autores” (LEAHY-DIOS, 2004, p.24). A ideia de privar os alunos do direito de autoria é ainda bastante atual, devido, especialmente, a dois fatores: a difusão na escola da “crítica de admiração” que, segundo Violaine Houdart-Mérot (2013), se impede interpretações pessoais de textos canônicos, tolhe ainda mais o direito de os jovens estabelecerem um jogo criativo com obras consagradas; a permanência de crenças um tanto transcendentais acerca da produção literária, supostamente reservada a alguns poucos eleitos, que segrega escritores e leitores em patamares muito distintos e dificilmente conciliáveis. Neste ponto, convém ressaltar, nesta proposta, que a qualidade da escrita dos alunos não está em questão, mas sim o direito de criar, ou melhor, a possibilidade de propiciar, a partir da recriação, uma apropriação pessoal da obra literária.

Tendo em vista as relações possíveis entre reescrita e intertextualidade, o aporte de Violaine Houdart-Mérot (2006) merece destaque. Segundo

a autora, para quem “a intertextualidade está no coração da poética e da leitura literária” (HOUDART-MÉROT, 2006, p.28, tradução nossa) - uma vez que toda a interpretação seria, em alguma medida, intertextual - a reescrita não impede, mas propicia uma escrita identitária. Isso porque, muitas vezes, a expressão pessoal se daria de forma mais efetiva quando ocorre de modo oblíquo, a partir de textos de terceiros. Nesse sentido, é possível entender a reescrita como uma resposta criativa ao texto lido, na qual os valores do leitor-autor, seus gostos e recortes têm um lugar de evidência.

Com essas considerações no horizonte, esta comunicação tem o propósito de discutir como a prática de escrita criativa atrelada à intertextualidade pode ser uma forma de, sob o viés da leitura subjetiva, evidenciar a subjetividade dos alunos-leitores nas aulas de literatura, dando a eles o direito de responder, através da criação, às leituras empreendidas na escola.

Referências

BARTHES, Roland. BARTHES, Roland. “Escrever a leitura”. In BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EDFUFF, 2000.

HOUDART-MÉROT, Violaine. “Da crítica da admiração à leitura ‘scriptível’”. In LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL, Annie (org.) *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

_____. “L’intertextualité como clé de l’écriture littéraire”. In *Le français aujourd’hui*, n. 153, p.25- 32, 2006. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-2-page-25.htm>. Acesso em: 12/08/2022.

ROUXEL, Annie. “A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade”. In LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL, Annie (org.) *Leitura subjetiva e o ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

“ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE UM TEXTO MAIS BONITO DO QUE O MEU?”: PRÁTICAS DE ESCRITA E REESCRITA EM UM PROJETO LITERÁRIO ESTUDANTIL

Felipe Hilan Guimarães Santos

Esta comunicação trata de uma pesquisa de doutorado em andamento, cuja temática principal é a escrita literária. Nossa discussão se dá a partir da observação de um projeto estudantil criado no contexto pandêmico, chamado Grupo Hiato, que promove a escrita e a divulgação literárias de alunos do ensino fundamental II e médio, por meio de encontros e desafios de escrita propostos de modo remoto; em suma, é um projeto para formação de escritores coordenado por mim de 2020 até o atual momento. O grupo é composto por cerca de trinta estudantes e possui uma rotatividade de entradas e saídas que depende do interesse e da demanda que surgem no decorrer do tempo. Conforme mencionado, o Grupo Hiato continua em funcionamento, com textos sendo produzidos mediante os desafios dados, ou seja, contabilizo dois anos de execução do projeto, o que nos leva a mais de cem textos literários escritos nesse período, os quais variam entre poemas, minicontos, contos e crônicas. Tais produções foram criadas a partir de três demandas: para participar de concurso literário, para cumprir o desafio de escrita do grupo, para que eu simplesmente pudesse ler e comentar.

O objetivo deste trabalho é investigar os modos de apropriação da escrita literária de alunos mediante as orientações dadas aos textos que são escritos e reescritos no âmbito do projeto. Para fins metodológicos, fizemos um estudo de caso e selecionamos cinco participantes do grupo a partir do seguinte critério: o estudante deve estar participando do grupo ativamente desde a formação inicial até o momento vigente. A partir de um recorte para ser feita uma breve análise na referida comunicação, escolhemos textos produzidos por uma participante, a quem chamaremos “escritora 1”, a fim de discutir acerca das construções e das mudanças textuais, levando em conta os comentários e as sugestões feitos sobre os textos, elencando por fim os principais elementos que corroboram para uma escrita mais instituída, mais elaborada.

Como principal aporte teórico, embasamos nossa discussão sobre escrita, subjetividade e psicanálise nos estudos de Abed (2022), Barzotto

(2016), Belintane (2015), Cavalcanti (2010), Geraldi (2015), Magalhães (2011) e Riolfi (2011), autores e autoras que consideram que o processo de escrita é um espaço no qual subjetividades são mobilizadas, mediante as diferentes relações construídas em um cenário de ensino-aprendizagem. Torna-se também necessário enfatizar a perspectiva dialógica da linguagem à qual filiamos nossa pesquisa, dentro da qual os sujeitos não são vistos como estanques e plenos, mas como incompletos e em permanente estado de constituição, o que nos leva a considerar que o ato da escrita é um processo de duas vias – o sujeito que trabalha na escrita e a escrita que trabalha no autor, perceptível na mudança de posicionamento do sujeito em relação a seu próprio texto.

Torna-se também importante mencionar as premissas que situam o trabalho no Grupo Hiato. Podemos resumi-las em três principais frentes: o processo de “vaivém” dos textos, essencial para entender que um texto está sujeito a mudanças e alterações, o que significa dizer que é comum escrever várias versões de um texto até que se alcance a provável versão finalizada, corroborando o conceito de escrita como um trabalho; o olhar do outro, que diz respeito aos comentários feitos sobre os textos escritos no grupo que não vêm apenas da minha figura como coordenador, mas leva em conta os comentários e sugestões dados pela equipe que compõe a coordenação do Hiato, composta por professores da área de linguagens e escritores, além de considerar a figura de possíveis leitores e leitoras que terão contato com o material literário produzido e veiculado, por nós, nas mídias sociais; e, por fim, a ideia de escrever para ser lido retoma a essência da formação inicial do grupo, o que nos faz pensar na publicação como forma de divulgar o que circula no Hiato, assim como um meio de solidificar o grupo como um coletivo literário. Em síntese, torna-se essencial destacar tal vertente da divulgação e publicação do projeto que proporciona aos escritores e escritoras em formação a oportunidade de terem seus textos veiculados em determinada mídia, afinal quem participa de um grupo de escrita literária nutre alguma vontade de ser lido.

Retomando o foco do recorte para esta comunicação, cabe descrever o perfil da participação da escritora 1 no Grupo Hiato. Elencamos, então, os seguintes tópicos: a integrante faz parte da formação inicial do grupo, realizada em abril do ano de 2020; possui vinte textos produzidos no âmbito do projeto; cerca de 90% de sua produção diz respeito à escrita de poemas; a integrante participa de concursos e chamadas literárias, assim como dos desafios de escrita dados por mim ao grupo; a escritora 1 atualmente cursa o 1o ano do ensino médio. Além disso, a integrante teve uma crônica publicada

em um e-book, poemas veiculados em um portal de poesia e poemas lançados via publicação do Hiato.

Selecionamos dois textos da escritora 1: um poema escrito por ela em 2020, intitulado “Saudade”, um dos primeiros textos produzidos, e outro feito no início do ano de 2022, intitulado “Tributo ao sôfrego coração”. Os resultados parciais nos mostram os seguintes elementos: a temática de questões sentimentais que perpassa todos os textos da estudante; há uso constante de rimas, no entanto, as rimas produzidas no segundo poema são mais elaboradas; a extensão do segundo texto é bem maior em comparação ao primeiro; no segundo texto, há construção de cenas bem elaboradas a partir da utilização de linguagem figurada, principalmente a personificação (a figuração de sentimentos, especificamente a tristeza com a qual o eu-lírico conversa); há maior quantidade de estrofes no segundo texto; há, no segundo texto, ajustes e mudanças na montagem de versos, a partir das sugestões feitas pelo comentarista do grupo, que elevam o texto a uma elaboração mais estruturada.

Vemos, então, a necessidade de tomar a escrita como um processo, como um trabalho constituído por várias etapas, e também indicam as diversas formas da escrita de um texto que ora podem se apresentar como uma escrita mais subordinada ao comando de uma proposta - portanto uma escrita mais espelhada -, ora mostram indícios da singularidade de uma autoria, conforme debatemos a partir da análise das produções da “escritora 1”, o que caracterizaria um trabalho de escrita mais elaborado.

Referências

ABED, Carolina Zuppo. *Como escrever mesmo estando em pânico*. São Paulo: Editora Europa, 2022.

BARZOTTO, Valdir. *Leitura, escrita e relação com o conhecimento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

BATTAGLIA, Laura. *Das memórias narrativas às representações míticas: arte e desafios na alfabetização*. São Paulo: FEUSP/Tese de doutorado, 2013.

BELINTANE, Claudemir. *A alienação e a separação na paródia: estratégia para a produção de texto com alunos de nove anos*. In: CALIL, E.; BORÉ, C. *Criação textual na sala de aula*. Maceió: Edufal, 2015.

BELINTANE, Claudemir. *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.

CAVALCANTI, Jauranice. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2010. MAGALHÃES, Mical. Lições dos dados: para além do narcisismo. In: BARZOTTO, V.; RIOLFI, C (org.). **O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

RIOLFI, Claudia. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: BARZOTTO, V.; RIOLFI, C (org.). **O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

RIOLFI, Claudia [et al.]. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

LEITURA LITERÁRIA E “ESCRITA DE RECEPÇÃO”

Leonaldo Batista dos Santos

O objetivo geral da pesquisa nível doutorado que vimos desenvolvendo é investigar a “escrita de recepção” (a qual não se confunde, naturalmente, com a “escrita literária”), assim por nós concebida e denominada, *a priori*, como um processo descritivo, reflexivo e criativo *sobre* a leitura do texto literário, a fim de apresentar uma proposta didática que possa ressignificar o ato de escrever no contexto de ensino e aprendizagem de literatura/leitura literária na educação básica.

Nosso objeto de pesquisa tem se justificado pelo fato de que, no contexto em questão, os materiais didáticos e as próprias práticas docentes comumente propõem aos alunos que façam uso da escrita para responder a exercícios ditos de interpretação sobre o texto literário cujas respostas já estão previamente definidas; cabe ao professor corrigir as respostas dos estudantes e considerá-las certas ou erradas. Essas respostas não nos parece enquadrarem-se na categoria de discurso e, por isso, não são nem produtoras de sentido/significação nem promovem a leitura como deveria ser. As avaliações, seguindo o modelo - e reproduzindo - de questões discursivas de vestibulares, os quais são constantemente tomados como referência e meta para o ensino, confirmam e parecem consagrar essa maneira de abordar o texto literário por meio da escrita.

Temos nos questionado se esse tipo de postura “pedagógica” promove de fato algum tipo de aprendizagem realmente significativa sobre a leitura literária. Essas propostas de escrita dificilmente consideram o leitor e seu repertório, nem sua maneira particular de ler o texto, nem seu horizonte de expectativas, nem a maior parte de suas experiências. Tais exercícios de escrita muito raramente perguntam ao leitor o que ele vivenciou com a leitura, que descobertas fez, que emoções sentiu, que dificuldades enfrentou na construção de sentidos/significação do texto, dentre outras questões fundamentais à leitura literária.

Diante disso, acreditamos ser possível superar essas práticas de escrita pouco produtoras para com a leitura e a formação do leitor, de modo que os alunos que produzam determinados gêneros textuais nos quais possam se posicionar a partir de suas impressões a respeito do que leram para compartilhar suas descobertas com a leitura e defender suas posições

quanto ao texto lido. Ao invés de *utilizar* a escrita apenas como um registro a respeito daquilo que se leu, deve-se *praticá-la* como um instrumento de produção de aprendizagens.

Verificamos que tem havido uma ampliação na quantidade de trabalhos que se ocupam da chamada “escrita literária”, cujas contribuições são indiscutivelmente necessárias e pertinentes aos estudos literários no âmbito da educação básica. Todavia, consideramos de igual importância pesquisar os efeitos e consequências do diálogo aberto entre o texto literário como processo que se complementa na leitura-recepção de estudantes da educação básica, pois, como se sabe, nenhuma leitura é capaz de preencher todos os espaços vazios de um texto e, portanto, a “escrita de recepção”, como nós a estamos concebendo, promoveria um continuum da leitura com vistas à sua potencialização.

Os principais resultados que esperamos que a pesquisa possa gerar são: a) a ressignificação das práticas de escrita no contexto em questão; b) a validação de que a “escrita de recepção”, definida como uma modalidade caracterizada por ser descritiva, reflexiva e criativa, ou seja, por meio da qual se possa registrar as experiências advindas da leitura, refletir sobre elas e num processo de reescrita criativa potencializar tanto a leitura quanto a própria escrita, é necessária e possível de ser promovida na educação básica; c) a comprovação de que a “escrita de recepção” pode contribuir não só para a promoção da leitura literária, por poder torná-la mais significativa e expressiva, mas também com outras modalidades de escrita, como a própria “escrita literária”.

Em razão dos nossos propósitos investigativos se concentrarem nas práticas de leitura e de escrita, nossos principais referenciais teóricos até o presente momento são Lev Vygotsky (ano), David Olson (1997), Annie Rouxel (2013), Vincent Jouve (2013), Violaine Houdart-Mérot (2013), François Le Goff (2018) e Véronique Larrivé (2018), cujas produções nos têm ajudado a refletir sobre as relações entre pensamento, linguagem, leitura, escrita, reescrita e recepção literária.

Referências

HOUDART-MÉROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura “scriptível”. In ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). Tradutores Amaury César Moraes [et al.]. Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

JOUVE, Vincent. **A leitura como um retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas.** In ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). Tradutores Amaury César Moraes [et al.]. *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

LE GOFF, François; LARRIVÉ, Véronique. **Le temps de l'écriture: écritures de la variation, écritures de la réception.** Grenoble: UGA Éditions, 2018.

OLSON, David R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** São Paulo: Ática, 1997. (Coleção Múltiplas Escritas / Coordenação Emília Ferreiro)

ROUXEL, Annie. **O advento dos leitores reais.** In ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). Tradutores Amaury César Moraes [et al.]. *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

PARÓDIAFLIX: PRÁTICAS DE (MULTI)LETRAMENTO LITERÁRIO NA CULTURA DIGITAL

Leônia Souza de Paula

Fabiane Alves da Silva

Márcia de Souza Damasceno

Epaminondas de Matos Magalhães

Em uma sociedade em constante crescimento e transformação, a cultura digital emerge no intuito de reorganizar as relações e práticas sociais mediadas pela tecnologia e expansão da internet. Diante desse cenário, reconhecemos a importância e a necessidade de pensar uma proposta de aprendizagem que estimule práticas de letramento literário em ambientes virtuais interativos.

Conviver e aprender com um novo conceito de sociabilidade baseada na conectividade em rede, comunicação imediata e o rápido acesso às informações, representa significativos desafios sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nos processos de ensinar e aprender no contexto educacional, gerando, assim, modificações nos métodos de trabalho dos professores, no sistema e no funcionamento das instituições. Assim, o trabalho “Paródiaflix: práticas de (multi)letramento literário na cultura digital” teve como objetivo congrega discussões sobre a importância dos (multi)letramentos para a construção da linguagem literária e sentido textual associados com paródias temáticas, proporcionado pelo uso de ferramenta digital. Deste modo, o gênero paródia vinculada ao streaming Netflix, produzido com o auxílio da ferramenta on-line Canva levaram os estudantes a descobrir a natureza multimodal da linguagem literária e a experimentar o protagonismo juvenil.

Norteou o trabalho, a seguinte pergunta: como o letramento literário, por meio de paródias, pode corroborar o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita no ambiente virtual? A partir dessa questão, nosso objetivo foi proporcionar práticas de letramento aos jovens leitores do Ensino Médio envolvendo a utilização do gênero paródia com produções cinematográficas, a fim de identificar possíveis efeitos de sentido quanto ao uso das figuras de linguagem na composição e compreensão textual, integradas à tecnologia. Esse olhar permitiu conjecturar que as tecnologias aplicadas ao ensino de

Língua Portuguesa possibilitam pensar em uma proposta de aprendizagem que estimule a linguagem multimodal no “ciberespaço”, ambiente de compartilhamento de informações. Ademais, essa forma de virtualização informacional favorece a aprendizagem colaborativa, de modo que a mediação do professor, o diálogo e a interação entre os estudantes sejam uma nova forma de construção do saber e do conhecimento.

Convém destacar a importância da adoção da pesquisa-ação de natureza didático-pedagógica no que tange à intertextualidade, uma vez que os jovens pertencem a uma geração digital e por isso facilmente se identificam com textos de referências midiáticas, embora encontrem dificuldade de reconhecimento de referências literárias devido à dificuldade de compressão leitora desse modo de discurso. Dessa forma, compreendemos a relevância de explorar o uso de recursos sonoros, semânticos e visuais na criação de diferentes efeitos de sentidos literários no ambiente virtual, a partir da leitura de sinopses de filmes e do trabalho de produção de releituras cômicas desses textos.

A ação foi realizada com estudantes do 10 ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual, no município de Campo Verde-MT. Reportando-se a esse contexto, foram apresentados para os alunos o conceito e exemplos de paródia e da intertextualidade na música, na poesia, na publicidade e no cinema. Em seguida, foram realizadas atividades de leitura e compreensão de sinopses de filmes, e posteriormente, os estudantes reescreveram a história original de alguns longas- metragens, atribuindo efeitos de humor ou de crítica ao processo de alteração do texto-base, priorizando a elaboração de um título engraçado. Além disso, os estudantes foram orientados para o manuseio do recurso tecnológico Canva e como meio de edição e caminho de veiculação de conteúdos nas redes sociais.

Para dar suporte às nossas discussões, recorreremos às contribuições de autores que trazem uma abordagem teórica na perspectiva do letramento literário, possibilidades de atribuir sentido ao mundo por meio de palavras, inserindo a obra no diálogo entre leitor e escritor (COSSON, 2009); multiletramentos e múltiplas linguagens, as quais trabalham com recursos semióticos e diversas combinatórias dos gêneros discursivos (ROJO, 2015); cultura digital como uma das competências gerais, a reforçar a necessidade do uso crítico e responsável das tecnologias na sociedade (BNCC, 2017); aproximação da escola e do mundo contextualizado (PCNs, 1997); práticas de leitura e escrita que traduzem eventos nos quais essas modalidades são colocadas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade em geral (KLEIMAN,1995). Tais concepções relativas ao ensino de leitura, de

compreensão intertextual e de uso dos recursos tecnológicos no ambiente escolar orientam a inserção de metodologias ativas em sala de aula, além de desenvolver um aprendizado significativo com vistas à expansão de novas formas de leitura. Ao elegermos a intertextualidade no gênero paródia, percebemos a motivação dos alunos ancorada no fato de conseguirem realizar o aprendizado da escrita de textos produzidos em diferentes esferas sociais, pois tiveram que refletir sobre a abordagem, a intenção e as diferenças entre situações de comunicação.

Por fim, os resultados reverberam que em consonância com a vivência literária na produção “Paródiaflix”, os estudantes puderam encontrar novos sentidos presentes nos textos ao reconhecer a intenção da linguagem figurada, bem como novos meios de expressar criticamente e com humor sua realidade cotidiana.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 08 jan. 2022.

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

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ESCRITA DE LITERATURA NA ESCOLA: UMA ARTICULAÇÃO EM TRÊS EIXOS

Natália Moraes Cardoso

Introdução

Na presente pesquisa temos como objeto de estudo a escrita de Literatura por membros da comunidade escolar de uma instituição pública de ensino. Essa instituição situa-se em Cametá, cidade localizada no nordeste do Pará, que, por sua reconhecida importância histórica, cultural e natural, figura na cena literária ambientando variados tipos de textos. No entanto, valendo-nos de nossa experiência docente, podemos observar nas aulas de língua portuguesa das escolas cametaenses um desequilíbrio no tratamento de obras localmente produzidas, caracterizando a presença de duas posturas antagônicas, mas relacionadas.

A primeira postura é a de culto da Literatura, pois a escola tem se proposto a ensinar a ler e, talvez até certa medida, a “cultuar”, um conjunto de autores locais e/ou regionais como representantes do objeto “Literatura local”, o que leva diretamente à segunda postura que é a de que a de tratar o ensino de Literatura na escola prioritariamente como leitura do texto literário, sem que seja possibilitado aos estudantes experimentarem e/ou vivenciarem a fertilidade de atividades de escrita.

Considerando-se tal problemática, o objetivo geral da pesquisa é: promover, por meio de ações realizadas tanto dentro de sala de aula como no interior de um projeto literário, o ensino de leitura e escrita literárias, a constituição da autoria e a noção do exercício da literatura como contra palavra de membros da comunidade escolar de uma instituição pública municipal em Cametá, nordeste paraense.

Nesse sentido, nossa pergunta norteadora é: como construir na escola espaços de leitura e escrita de literatura que ao mesmo tempo preservem a herança recebida por meio do trabalho precedente, mas que também ofereça condições concretas de exercer a literatura enquanto prática criativa que extrapola a perspectiva da formação do leitor? Nossa hipótese de trabalho é que a partir de práticas realizadas tanto dentro como fora da sala de aula seja possível defrontar os sujeitos com a complexidade cultural, social, histórica e econômica que as práticas relacionadas ao literário

engendram na sociedade, de modo a modificar a relação passiva com a literatura, restringindo-a à relação leitor-obra.

Considerações teóricas

A noção de escrita de literatura na escola que defendemos centra-se na ideia de que o ensino da literatura deve incluir em si o objetivo de explorar as potencialidades criativas da literatura, o que significa dar ao aluno o direito de imaginar-se como possível escritor, e mais além, como autor de uma obra possível.

Entendemos que um dos obstáculos para que isso aconteça é a crença de que isso já esteja sendo feito nas escolas. Pois, advinda de uma suposta mudança de paradigma nas práticas pedagógicas sobre o ensino de língua materna que se iniciou por volta dos anos 1980, a produção textual adentrou as aulas de língua portuguesa em substituição à prática de redação (GERALDI, 1984). No entanto, de forma deturpada, incorporou-se à prática de produção de textos a perspectiva de escrita centrada nos gêneros.

Essa forma de pensar o ensino da escrita na escola retoma de forma velada o que se convencionou chamar de uma prática atinente ao ensino tradicional em que se privilegiava exclusivamente o trabalho de correção gramatical. Nessa “nova perspectiva” muda-se o foco da correção para questões de adequação a uma forma ou a reprodução de características específicas de cada gênero, em detrimento da possibilidade de construção de uma expressão própria.

Metodologia

Nosso trabalho desenvolve-se como uma pesquisa-ação em que verificamos como problema: um aparente descomprometimento da escola com a produção da literatura que ainda não foi escrita. Nesse sentido, a escola tem se limitado em ser apenas uma consumidora da Literatura instituída como canônica. Tendo em vista esse problema, formulamos uma metodologia de trabalho que alterna ações dentro da sala de aula e fora dela de modo ampliar a experiência dos sujeitos-partícipes que serão, a princípio, alunos do 8o ano do turno da tarde.

A proposta base de ensino de literatura que está sendo elaborada articula-se em três eixos ligados às unidades básicas do ensino de português: atividades de leitura, escrita e análise linguística (GERALDI,

1984). No primeiro eixo, intitulado: “O ‘*mundo literário*’: a *Literatura na vida e no percurso escolar*”, as atividades têm caráter mais analítico e reflexivo, ou seja, por meio da leitura de temas relacionados ao “mundo literário”, problematizaremos como a literatura surge na vida e no percurso escolar dos alunos. O segundo eixo sob o título: “*As histórias em estado de vida: atividades de escuta e pesquisa*”, traz como objetivo a investigação como mote para a escrita, assim, proporemos atividades que explorem possíveis fontes de escrita. No terceiro eixo, intitulado: “O *trabalho de escrever: ensino e reflexão sobre técnicas de escrita*”, o trabalho se volta para o estudo sistemático de “técnicas” de escrita, proporemos a reflexão acerca das possibilidades de representação e de expressão das formas escritas, buscando privilegiar o trabalho com a estilística (Bakhtin, 2013).

Resultados esperados

Esperamos que a inserção da escrita como parte dos estudos de literatura na educação básica possa ampliar a participação ativa dos estudantes em termos da compreensão do fenômeno literário em todos os seus aspectos, particularmente em termos da conservação e da continuidade de sua produção.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 32, 2013, p. 23-43
- CASANOVA, Pascoale. **A República Mundial das Letras**. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2a ed. Cascavel: 1984.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2a ed. São Paulo: Pedro & João, 2015.

INDICATIVOS DA CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NA ESCRITA LITERÁRIA DA CRIANÇA

Pamela Zibe Manosso Perussi
Karen Calonaci Gonçalves

Escrever e ler literatura são ações que fazem parte de um ensino de literatura fundamentado no reconhecimento da sala de aula como espaço primordial para a formação de leitores de literatura e de alunos-autores. Para Paulino e Cosson (2009), a formação de leitores de literatura consiste em um processo de apropriação do texto literário, por meio do qual o leitor passa a atribuir sentidos ao texto literário e a assumir uma posição ativa na leitura de uma obra literária. Para Cosson (2020), o processo de letramento literário envolve o diálogo entre a obra, o leitor e a socialização das reflexões individuais sobre a obra com outros leitores, a fim de que se estabeleça o diálogo entre leitores. A sistematização da leitura literária, portanto, entrega à escola um duplo benefício: a formação do aluno-leitor e do aluno-autor, pois a partir das experiências de leitura literária, o aluno pode apropriar-se de estratégias de leitura e de escrita e adaptá-las às suas próprias produções.

Por sua especificidade, conforme apontado por Paulino e Cosson (2009) e Cosson (2020), o ensino de literatura não pode estar limitado ao estudo formal do texto literário e nem tampouco à leitura como mero entretenimento. Portanto, para se colocar em prática o letramento literário, Cosson (2020) propõe como alternativa metodológica o desenvolvimento da sequência básica de sistematização da leitura literária, que consiste em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação consiste na preparação do aluno para entrar em contato com o texto. A *introdução* consiste no levantamento de informações prévias sobre a obra e seu autor. As estratégias de motivação e introdução podem ser variadas, desde que não se deixe de contar com a apresentação física da obra em seu suporte original. Na etapa da *leitura*, deve haver o encontro efetivo entre leitor com o texto literário, pois se o objetivo é formar leitores, a leitura da obra pelo aluno precisa se concretizar. Na etapa de *interpretação*, são feitas inferências e a construção de sentidos para o texto, no nível individual e coletivo.

Do mesmo modo, Rouxel (2013;2014) aponta que a formação do sujeito leitor requer o incentivo à relação subjetiva entre o leitor e a obra, quando apoiada “nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação” (ROUXEL, 2014, p.21). A estudiosa vê como imprescindível a materialização da relação leitor/obra a partir de diários de leitura, instrumento de registro individual e íntimo do vínculo entre leitor e obra e dos efeitos que esta exerce sobre ele. Essa relação pessoal com o texto literário contribui significativamente para a apropriação da obra, um dos princípios básicos do letramento literário e também ação de suma importância para a formação do aluno-autor.

De acordo com Tauveron (2014), a formação do aluno-autor acontece a partir de práticas escolares efetivas de escrita literária que apontem para a escrita literária como habilidade que pode ser aprendida na escola, desmistificando-a, assim, como escrita de “inspiração” ou de “desabafo” (no caso dos diários de leitura). Esse enfoque teórico muito tem a contribuir com a formação do aluno- autor, pois escrever literatura na escola é uma possibilidade de experimentar a linguagem literária e de colocar em prática a criatividade e a imaginação, porque “patrimônio de todos os homens”. (CERRILLO, 2008, p. 180).

A formação do aluno-autor contempla a produção de textos singulares que serão lidos por outros leitores. Embora o aluno-autor se utilize do repertório e de estratégias de escrita as quais teve acesso a partir de leituras prévias, sua formação deve levar em conta também a assimilação dos saberes pragmáticos relacionados ao jogo entre autor e leitor. Se o leitor é requerido como personagem ativo na leitura, deve ser esse o leitor considerado no momento de escrita, de modo que o aluno, na condição de autor, lance mão de estratégias capazes de captar esse leitor, introduzindo-o no jogo literário. “O autor se endereça à liberdade dos leitores para dar existência a sua obra.” (TAUVERON, 2014, p. 90) e, mais do que técnica, a escrita é abertura à criatividade e uma escrita intencional do ponto de vista estético.

A partir desses pressupostos teóricos, este estudo (em andamento) parte do seguinte questionamento: quais percursos metodológicos para o letramento literário podem ser traçados face os desafios da transição escolar, em um contexto tão atípico? Estudos de Dias-da-Silva (1997) caracterizam a transição como uma “passagem sem rito”, marcada pela ruptura e descontinuidade, características evidenciadas também por Hauser (2007) e Azevedo (2020). A pesquisa tem como objetivo analisar alguns elementos indicativos da construção da autoria em textos literários

produzidos por crianças, com base em uma prática de leitura e escrita literária, iniciada no primeiro semestre de 2021, com uma turma de 6.º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Curitiba-PR. A proposta é parte de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná (Mestrado).

O processo de relação subjetiva com a obra será acompanhado por meio dos apontamentos do diário de campo elaborado pela pesquisadora e por meio da análise dos registros feitos pelos estudantes nos diários de leitura. Para se atender ao objetivo deste trabalho com relação aos indícios de autoria, serão analisadas as narrativas produzidas pelos estudantes ao longo da intervenção, com a finalidade de identificar quais são os recursos linguísticos e intertextuais mobilizados para a escrita do texto literário.

Quanto aos resultados esperados, por ser esta uma pesquisa em andamento, entende-se que os elementos que denotam autoria nos textos produzidos por crianças, podem estar relacionados às escolhas do autor e à sua singularidade (POSSENTI, 2002). Se na leitura literária há uma relação subjetiva entre o leitor e a obra (ROUXEL, 2013), essa relação pode ser expressa pelos indícios de autoria no momento da escrita. Um texto tem autoria quando tem uma mensagem a dizer, quando ultrapassa a margem gramatical para atingir o nível do discurso (FIAD, 2008), ficando a autoria muito mais centrada no como e não no que está sendo expresso.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, G. V. de. *Transição escolar*. Curitiba: Appris, 2020.

CERRILLO, Pedro C. A escrita criativa dos alunos. *Desenredo*, v. 4, n. 2, p. 177-191, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/698>. Acesso em: 10 fev. jul 2021.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *Passagem sem rito: as 5.ªs séries e seus professores*. Campinas: Papyrus, 1997. (Série Pedagógica)

FIAD, R. Autoria e Ensino. In: TFOUNI, L. V. (org.) *Múltiplas faces da autoria*. Análise do Discurso, Psicanálise, Literatura, Modernidade e Enunciação. Coleção Linguagens. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

HAUSER, S. D. R. **A transição da 4.a para a 5.a série do Ensino Fundamental: uma revisão bibliográfica** (1987- 2004). 2007. 69 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16322/1/Suely%20Domingues%20Romero%20Hauser.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R; ROSING, T. (orgs). **Escola e literatura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura e Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

_____. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor (sobre a importância da experiência estética na formação do leitor). In: ALVES, J. H. P (org.). **Memórias da Borborema 4**. Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pelagestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020. p. 19-35.

TAUVERON, C. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014. Editora UFPR.

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

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE PE ALINHADO À BNCC: UM RELATO SOBRE A MANUTENÇÃO DO EIXO LETRAMENTO LITERÁRIO

Rosimere Pereira de Albuquerque
Christiane Carla Silva Nunes Dias de Araújo

Este trabalho tem como objetivo relatar a construção do novo Currículo do Ensino Médio do estado de Pernambuco, atentando para a manutenção do eixo Letramento Literário. O novo currículo, que agora conduz o trabalho dos professores em sala de aula, está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, a despeito da proposta nacional de organização dos estudos em quatro eixos, a saber - Leitura, Produção de textos, Oralidade (escuta e produção oral) e Análise linguística/semiótica -, o eixo **Letramento Literário** permanece no Currículo de Pernambuco como forma de demarcar território, área que compreende um conjunto de obras cujas especificidades exigem um olhar particular para essa modalidade de discurso. Segundo Bakhtin (2003, p. 262), são muitas as diversidades de gêneros do discurso “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso”. Desse modo, compreendendo o amplo repertório literário, o ensino de literatura não poderia deixar de ser acentuado no currículo.

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2018 para nortear a construção dos currículos dos entes federativos brasileiros, inspirou, assim como em todo o país, a elaboração do Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, aprovado em fevereiro de 2021, pelo Conselho Estadual de Educação (CNE). Este documento passou por um processo de sucessivas consultas e estudos com a participação de diferentes representações das redes de ensino do estado, no intuito de fazê-lo produto de um percurso colaborativo, estabelecendo um diálogo entre educadores para atender às diferentes realidades. Realizado em maio de 2019, o dia D da BNCC propôs aos professores do estado, ora reunidos em suas unidades escolares, o estudo de competências e habilidades apresentadas pela Base para cada componente curricular. Técnicos da Secretaria de Educação - SEE - participaram do momento de apropriação de conceitos e discussão quanto aos novos olhares e demandas da Educação. De julho a agosto do mesmo

ano, professores e estudantes foram consultados, em suas escolas, a fim de que se pudesse compreender o nível de aceitação desses atores quanto às mudanças ora apresentadas. Segue-se a esse momento uma consulta pública, em ambiente virtual, quanto ao que estava sendo elaborado em PE para a Formação Geral Básica - FGB. A consulta, no período de dezembro de 2019 a abril de 2020, teve suas contribuições sistematizadas por técnicos da SEE e consideradas na escrita das habilidades apontadas pelos participantes. Em julho de 2020, aconteceram, então, grandes Seminários, on-line, mais uma vez com a participação de educadores do estado, para a leitura crítica do documento e contribuições. Neste momento, chama-nos a atenção a solicitação dos professores de língua portuguesa em marcar habilidades vinculadas ao **campo artístico-literário**, no documento oficial, e relacionadas à literatura, a fim de associá-las ao eixo **Letramento Literário**, no Currículo de PE.

A BNCC (2018, p. 500) apresenta os eixos para o Ensino Médio com o intuito de promover a continuidade e aprofundamento das **práticas de linguagem** ora vivenciadas no Ensino Fundamental. Assim, a literatura encontrar-se-ia nos quatro eixos - leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica -, cabendo ao Ensino Médio “a consolidação e complexificação” dos estudos.

Marcar o **campo artístico-literário**, neste cenário, significa preocupar-se com “a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (BNCC, 2018, p. 503). A associação dessas habilidades a um campo, para os educadores em PE, ainda não atende à experiência literária que, segundo Cosson (2020, p. 179), é uma “experiência singular de linguagem”, “construção simbólica feita de palavras”, e “experiência libertária e humanizadora”. O que se observa no documento é “a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição” (BNCC, 2018, p. 503), sem considerar outros aspectos da formação como a escrita literária, por exemplo. Como relatado no próprio documento federal, “a escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas.” (2018, p. 503).

Conforme Cosson (2020, p.177), “a literatura é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos”. Assim sendo, o Currículo de PE sinaliza o **Letramento Literário** como eixo estruturante não apenas de modo isolado,

mas como forma de indicar ao professor que a leitura literária está associada também ao eixo escrita.

Todavia, ainda que tenha havido essa preocupação, inevitável perguntar-se: até que ponto a manutenção do eixo estruturante **Letramento Literário** promove uma prática docente que permita ao estudante desenvolver habilidades voltadas à escrita literária?

Considerando os desafios com os quais o docente se depara, a começar pela implementação de um novo currículo, entende-se o Letramento Literário (COSSON, 2019 e 2020; PAULINO, 2004) como uma estratégia eficiente para a ação docente em sala de aula, uma vez que, segundo Cosson (2019, p. 16), “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita”. Paulino (2004, p. 56), também ressalta que para a autonomia do leitor literário, deve-se utilizar de “estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção”.

Assim, por meio de ações sistemáticas, o professor pode associar leitura literária e escrita literária, contemplando o que está proposto no documento norteador de PE, e despertando no estudante a necessidade de prática da escrita literária. Cabe salientar que os eixos, quando associados a uma mesma habilidade - assim acontece, por exemplo, com os eixos Produção Textual e Letramento Literário, permitem ao professor definir as próprias estratégias de ensino.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Nacional**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso feito em: 17/10/2020.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

___ **Paradigmas do Ensino de Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

___ **Letramento Literário**. Glossário Ceale. Disponível no link: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario> Acesso feito em: 15/03/2022

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação [en linea]**. 2004, 17(1), 47-62. ISSN: 0871-9187. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104> Acesso feito em: 15/03/2022

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio**. Pernambuco, 2021. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/> Acesso feito em: 15/03/2022

PERSPECTIVAS DIDÁTICAS DA ESCRITA LITERÁRIA PARA O ENSINO MÉDIO

Sarah Vervloet Soares

As práticas de escrita literária em foco

O desenvolvimento da escrita dos estudantes está inscrito em sua história familiar, social e escolar. Por isso, quando eles escrevem, direcionam-se a si mesmos, aos seus pares, as suas famílias, aos seus professores. Mas é comum ouvirmos declarações de que os jovens não escrevem. São falas tão recorrentes, na escola e fora dela, que os próprios jovens ficam convencidos disso: ainda que eles escrevam, não enxergam legitimidade, não reconhecem suas escritas.

Há uma perda muito grande quando o trabalho de escrita literária não se encontra no Ensino Médio. Os saberes gerados pela escrita literária não são um objeto dado, mas o resultado de um processo, cujas mediações residem nas condições sob as quais se exerce a prática de escrita. Essas condições compreendem não apenas as concepções e disposições do professor e do estudante, mas também a organização que orienta todo esse processo: tempo, espaço, relações sociais e estéticas, formas de abordagem e avaliação, entre outros.

Objetivos e questões teóricas e práticas

Na pesquisa desenvolvida em nível de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, foram nossos objetivos: a) compreender qual escrita literária é possível no âmbito escolar; b) como se dão as práticas de escrita literária dos estudantes no Ensino Médio no que diz respeito às suas reações, comportamentos e atitudes, suas limitações e relações com o texto literário pessoal e do outro; e c) refletir sobre os caminhos possíveis para que as práticas de escrita literária no Ensino Médio aconteçam. Nossos estudos se apoiaram nas teorias da didática da literatura (Rouxel, 2013; Langlade, 2013; Jouve, 2012, 2013; Rezende, 2009, 2013, 2018) e da didática da escrita (Calkins, 1986; Le Goff, 2003, 2005, 2018; Christine Barré-De Miniac, 1998, 2002, 2015; Tauveron, 2007, 2013, 2014; Reuter, 2002; Bucheton, 2014). Além disso, utiliza como referencial histórico-cultural

Vigotski (1926, 1930, 1934); Barthes (1973, 1977, 1984), para estudos sobre o texto literário; e Geraldi (1991, 1997), para discutir questões que perpassam o trabalho com o texto na sala de aula. Foram realizadas observações em duas turmas de primeiro ano de Ensino Médio de uma escola estadual do Rio de Janeiro, o que confere à pesquisa a característica de uma etnografia educacional (André, 2005; Sarmiento, 2011; Rockwell, Ezpeleta, 1983). Juntamente com os dados gerados na pesquisa de campo, os estudos sobre a escrita, em geral, e a escrita literária, em particular, contribuíram para formular possibilidades de práticas efetivas de escrita literária na escola, levando em conta a complexidade desse exercício.

Resultados alcançados

Constatamos que, embora os textos dos estudantes ficassem, quase sempre, no limiar do relato, o processo de suas escritas foi se ampliando à medida que a professora adotava novos métodos. Assim, repensar o tempo destinado às atividades e o valor atribuído aos textos, bem como o diálogo estabelecido com os grupos sobre suas percepções e emoções, foram fatores preponderantes para o desenvolvimento de uma prática voltada ao processo de escrita literária. As formas expressivas dos jovens lançam a urgência da inserção, na escola, de assuntos caros à realidade sociocultural. Constituir a escrita literária como objeto de ensino e de aprendizagem nos permite formular dispositivos próprios dessa prática para que uma perspectiva didática da escrita literária também se consolide.

Entendemos que as representações de escrita e de literatura dos estudantes e da professora foram importantes para as reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita literária. Embora nosso foco tenha sido nas práticas dos estudantes, a relação destes com a professora demonstrou que a disposição para a escrita está ligada à capacidade de escutar os estudantes e promover modificações conforme as experiências escolares vão acontecendo. Trata-se de um exercício de um sujeito-escritor em formação, um autor trabalhando e desenvolvendo atitudes, gestos e comportamentos relativos à criação artística da linguagem. O ponto inicial para o trabalho com a escrita literária na sala de aula é compreender o que e como funciona com os estudantes. Isso significa, portanto, buscar neles suas ideias, concepções e noções sobre o próprio ato de ler e de escrever.

O trabalho da escrita literária é mais importante para o estudante do que propriamente para a literatura. As escritas dos jovens não podem ser

comparadas às dos adultos e nem por isso devem ser estimuladas apenas a partir dos impulsos e espontaneidades. Tanto as teorias e representações de escrita aqui apresentadas, quanto as práticas de escrita dos estudantes, nos ajudam a pensar que suas formas expressivas, sejam elas escritas, sejam pelas vias de outras linguagens, lançam a urgência da inserção, na escola, de assuntos caros à realidade sociocultural, que fazem os estudantes querer dizer e querer escrever. Por isso, garantir uma educação literária que faça sentido para eles, para que possam se dedicar ao trabalho com a linguagem, toca o cerne da representatividade. Com um conjunto de possibilidades criativas, o processo da escrita literária contribui para essa inserção de vozes e representações em sala.

É pertinente que o trabalho com a escrita literária na escola priorize um aprendizado da escrita que combina o domínio linguístico de uma forma literária com seus efeitos sobre o significado. Além disso, a leitura literária é um elemento essencial do modo operatório dessa escrita, com a importância da presença do texto para estabelecer um diálogo criativo e a formação de um sujeito leitor que questiona o texto literário a partir de sua prática da escrita.

Referências

- BARRÉ-DE MINIAC, Christine. **Le rapport à l'écriture**. Aspects théoriques et didactiques. Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq - France, 2015.
- BARTHES, R. [1978]. **A preparação do romance I: da vida à obra**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BUCHETON, Dominique. **Refonder l'enseignement de l'écriture: vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée**. Paris: Éditions Retz, 2014.
- CALKINS, Lucy McCormick. [1986]. **A arte de ensinar a escrever**. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CAMPOS, Anna. **Propostas didáticas para aprender a escrever**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DALLA-BONA, Elisa Maria. **Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental**. Universidade Federal do Paraná (Tese de Doutorado), 2012.

LE GOFF, François. Écrire un portrait d'écrivain en seconde: questions posées à une didactique de l'Écriture d'Invention. *Recherches*, n. 39, Lille, p. 21-36, 2003.

REUTER, Yves. [1996]. **Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture**. Paris: ESF, 2002.

REZENDE, Neide Luzia de. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leituras contemporâneas. *Anais do SILEL*. Vol. 1. Uberlândia: EDUFU, p. 1-8, 2009.

TAUVERON, C.; SÈVE, P. **Vers une écriture littéraire**. Paris, Hatier, 2005.

VIGOTSKI, L. S. [1934]. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Eixo 6

LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este eixo tem como objetivo discutir os desafios que encontram as práticas da leitura literária em sala de aula e seus resultados na formação de leitores e leitoras de literatura. Por meio de pesquisas acadêmicas que tenham como objeto vivências em sala de aula voltadas a novas perspectivas e práticas de leitura literária, abrir-se-á um espaço para a reflexão sobre a presença na sala de aula de textos da tradição, de obras importantes da literatura canônica, das literaturas contemporâneas, bem como das diversas manifestações culturais e literárias, como rap, batalhas de rimas e slams.

Coordenação Chirley Domingues (Unisul)
Eliane Debus (UFSC)

A POÉTICA DE ESCRITORAS CONTEMPORÂNEAS NEGRAS EM SALA DE AULA: SOBRE DIÁLOGO, RESISTÊNCIAS E RECONSTRUÇÕES

Ana Lúcia Maria de Souza Neves
Amasile Coelho Lisboa a Costa Sousa

Este trabalho tem como objetivo descrever experiências de leitura literária vivenciadas no Projeto de Extensão “Nas asas da leitura”, do departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, no ano de 2018, em uma escola pública na cidade de Campina Grande- PB. Propusemos um trabalho com o texto literário a partir da temática da mulher negra como forma de resistência na poética contemporânea. Com isso, buscamos mostrar que, apesar de hoje muitas mulheres negras serem reconhecidas como grandes escritoras, a sociedade de um modo geral ainda não dá a devida visibilidade para a real participação destas na produção histórica e cultural do Brasil. Conscientes dessa realidade e acreditando no papel da escola na desconstrução do racismo e da discriminação racial, planejamos e aplicamos uma proposta de abordagem do texto literário na escola por meio de experiências significativa de leitura literária enquanto construção de sentidos.

Durante séculos, a tradição literária brasileira esteve fundamentada na perspectiva eurocêntrica colonial, que defendia a superioridade da raça branca e das culturas europeias. No texto “A trajetória do negro na literatura brasileira”, de Domício Proença Filho, o estudioso identifica, em textos literários de gêneros diversos, que, até metade do século XX, o negro foi retratado, com raras exceções, como objeto, numa visão distanciada. Só a partir dos anos de 1970, momento de efervescência dos movimentos de autoafirmação da etnia, as representações do afro-brasileiro passam a assumir uma atitude compromissada com a legitimação, apresentando-o como sujeito da produção do discurso. Segundo observa Domício Proença Filho, “Essa tomada de posição literária relaciona-se com os movimentos de conscientização dos negros brasileiros que marcam o início do século atual [...]” (FILHO, 2010, p. 57). Entretanto, é importante lembrar que os desafios para os escritores negros continuam na contemporaneidade, sobretudo no que diz respeito à afirmação e visibilidade, bem como à garantia de direitos.

No tocante à mulher negra, os estudos apontam para a importância do resgate das produções literárias, que, durante muito tempo, estiveram excluídas dos livros didáticos, das antologias e das escolas por serem de autoras negras. Nas palavras da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo, a escrita literária da mulher negra faz parte de um projeto político, que nasce das vivências, memórias, ancestralidades, religiosidades, família. Textos que apresentam marcas da “escrevivência”, ou seja, escrita da existência. Nesse sentido, muitas escritoras têm se colocado como ativistas nos movimentos de mulheres negras. Dentre estas escritoras, estão Cristiane Sobral e Conceição Evaristo.

Estudar os textos dessas escritoras na educação básica é garantir também o exercício da lei 10639/11645, que versa sobre o ensino da história e culturas afro-brasileira e africana, ressaltando a importância da diversidade cultural e do respeito às diferenças étnico-raciais na formação da sociedade brasileira frente a sistemas socioculturais excludentes. Para tanto, é preciso entender o texto literário a partir de pressupostos teóricos e metodológicos fundamentados na concepção de literatura como construção/produção estética, histórica e cultural (ABREU, 2006). Esta dimensão não concebe a literatura apenas como objeto estético, mas problematiza questões de tradição, de texto, de leitura, de gosto e de valor, sem negligenciar as relações de poder/saber imbricadas na tradição historiográfica literária. Neste sentido, estudamos o texto literário no seu aspecto estético e a partir de “uma prática interdisciplinar de leitura em que a intertextualidade literária e cultural não pode ficar de lado nas interpretações contemporâneas.” (GOMES, 2010, p.27).

O resgate dessas vozes negras através de suas produções literárias representa uma maior visibilidade na produção contemporânea, aspecto comprovado na poética de Cristiane Sobral através do poema *Não vou mais lavar os pratos*, que intitula também o seu primeiro livro de poemas, publicado em 2010, colocando em evidência a discussão sobre a mulher negra enquanto pessoa subjugada, com o objetivo de contestar, desestabilizar representações e funções socioculturais construídas em torno da mulher. De outro lado, temos a poética de Conceição Evaristo, no poema *Vozes mulheres*, em que os versos carregam as marcas da escravidão dos seus antepassados, ultrapassando gerações de mulheres- bisavó, avó, mãe e filha. No poema, a autora deixa ecoar vozes, sugeridas pelo próprio título, que durante anos foram silenciadas na história e que parecem libertar-se através dos versos.

Em vista disso, organizamos uma antologia com poemas, baseada na pedagogia da diversidade que contemplou a poesia de escritoras negras brasileiras, como forma de resistência à condição de ocultação que permeia a literatura negro brasileira (Cuti, 2010). Tínhamos, portanto, um grande desafio: proporcionar uma experiência estética com a poesia a partir da recepção dos textos e da reflexão crítica acerca das questões históricas e sociais postas nos poemas. Os alunos se envolveram bastante nas atividades (leitura oral dos poemas a partir da formação de pequenos grupos), procurando “encontrar” o tom certo para a leitura, percebendo com isso que a escolha da forma de ler refletia diretamente na construção de sentidos dos poemas.

Nesse contexto, foi possível vivenciar experiências a partir da escrita afro-identitária, alterando o contexto de sala de aula da escola pública e abordando essa literatura ainda excludente na nossa sociedade. A partir da leitura e discussão dos poemas de Cristiane Sobral e Conceição Evaristo, identificamos a problematização dos preconceitos e discriminações em relação principalmente à mulher negra. Seus versos apontam a luta diária contra os estereótipos e a imposição de papéis sociais relacionados a concepções reducionistas do universo feminino negro, presentes em discursos e práticas discriminatórias e excludentes. Utilizamos, como pressupostos teóricos, Zumthor (2018) e Kefálas (2012) para fundamentar os aspectos performáticos da linguagem através da vocalidade poética; Pinheiro (2018), Gomes (2010) e Cosson (2016), ao apontar aspectos metodológicos para a leitura de textos literários; Proença Filho (2010), Djamilá Ribeiro (2017, 2018) Brito et al. (2005), Duarte (2008), ao refletir sobre o papel da mulher negra na literatura.

Referências

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

BRITO at all, **Kulê Kulê: educação e identidade negra**. Maceió: EDUFAL, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2a. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. - (coleção consciência em debate/coordenada por Vera Lúcia Benedito).

DUARTE, Eduardo de Assis. "Literatura afro-brasileira: um conceito em construção". **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, no 31. Brasília, janeiro/junho de 2008, pp. 11-23. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4846151.pdf>.

EVARISTO, Conceição. **Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face**. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane. (Orgs.) **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Idéia Editora Ltda, 2005. p. 201-212.

FILHO, Domício Proença. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org). **Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

GOMES, Carlos Magno. **Leitura e estudos culturais**. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n.16, 2010. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/downloads/revistas/1415576014.pdf> Acesso em.: 12 de junho de 2017.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo A Corpo Com O Texto Na Formação Do Leitor Literário**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

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

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. Brasília: Athalaia Gráfica e editora, 2010.

ZUMTHOR Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu, 2018.

A LITERATURA DE CORDEL NA FORMAÇÃO DO LEITOR: MEDIÇÃO E RECEPÇÃO

Ana Maria Henrique de Souza
Naelza de Araújo Wanderley

Os estudos disponíveis sobre a Literatura de Cordel e a formação de leitores evidenciam que esse gênero tem importante contribuição para a formação do leitor. O cordel é uma produção artística que precisa ganhar mais espaço em sala de aula, não só como recurso que auxilia na abordagem dos conteúdos das disciplinas, mas também que ele seja trabalhado numa perspectiva metodológica de valorização do leitor. Assim sendo, é necessário que o docente exerça o papel de mediador, nas diversas situações de aprendizagem, e estimule a curiosidade dos discentes, para que, a partir das leituras dos textos de cordéis, o aluno adquira novas experiências e amplie suas vivências de leitura. Dessa maneira, entendemos que, para se trabalhar com a Literatura de Cordel, é necessário que haja um envolvimento afetivo com a cultura popular, considerando tanto a realidade da escola quanto a interação entre educador/educando, além de atentar para a realidade sociocultural, na qual a instituição está inserida.

Nesse sentido, o presente trabalho é um recorte de pesquisa de Mestrado, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE / UFCG), tendo como objetivo investigar as possíveis contribuições dos cordéis *Papo de Sapo*, de Hadoock de Aninha, e *O Bicho Folhral*, de Arievaldo Viana, para a formação do leitor em turmas de 5º ano da primeira etapa do Ensino Fundamental, em uma instituição pública, no município de Gado Bravo/PB. Nossa proposta é responder a seguinte questão de pesquisa: como a Literatura de Cordel pode contribuir com a formação de leitores nas turmas de 5º ano, da primeira etapa do Ensino Fundamental, de uma escola da zona urbana, do município paraibano de Gado Bravo, a partir de cordéis que abordam a temática dos animais?

Diante do questionamento, é fundamental refletir sobre a nossa prática enquanto professores e repensar as nossas metodologias, de modo que os discentes possam desenvolver sua aprendizagem para o exercício da cidadania, pois o docente tem como responsabilidade ajudar seus alunos a

compreender o conhecimento acumulado historicamente pela sociedade, incentivando-os a serem protagonistas diante das ações de seu dia a dia. Ao assumir seu papel como mediador, o docente passa a ser a base para a construção de uma sociedade participativa, em que o conhecimento não é enxergado como ação do sujeito sobre a realidade, mas como mediação feita por outros sujeitos, além de que os textos ofertados precisam favorecer uma convivência mais sensível do sujeito com o objeto de estudo, possibilitando a melhoria de seu relacionamento consigo mesmo e com o outro, diferenciando-se do que ainda se observa no processo de ensino-aprendizagem: um leitor passivo diante das obras literárias, em que a leitura tem como foco as discussões na simples decodificação da superfície textual, bem como se prioriza a ideia de um único viés interpretativo possível à produção artística. Tais aspectos prejudicam a compreensão, por parte do discente, inibindo a aproximação entre leitor e texto literário, de maneira que dificulta a reflexão, o debate e a ampliação de horizontes de expectativa, por parte do aluno, uma vez que se impõe um limite à imaginação do leitor. Dessa maneira, é papel permanente da escola promover a ampliação dos conhecimentos dos alunos, através da leitura dos mais variados gêneros, dentre eles, o gênero cordel, dando-lhes a possibilidade de se deleitar, lendo e refletindo sobre diversas temáticas.

As fontes para o estudo compõem-se das obras de estudiosos como Hans Robert Jauss (1994), sobre a Estética da Recepção, e Paul Zumthor (2007), com a leitura performática. Para a discussão acerca da Literatura de Cordel, recorremos a estudiosos como Abreu (1999), Marinho e Pinheiro (2012), Pinheiro (2013, 2018, 2020), Wanderley e Lima (2021). Sobre a formação do leitor e a mediação em sala de aula, o trabalho fundamenta-se em autores como Vygotsky (2007), Zilberman (2003), Rouxel (2013) e Coracini (2005), bem como a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC-EF, 2017), enquanto documento oficial curricular que versa sobre a ideia de leitura literária. No que tange às discussões no cenário educacional sobre a Literatura de Cordel, notamos que o gênero está em constante mudança, e sua presença na escola se torna cada vez mais frequente, embora a leitura efetiva desses textos, em sala de aula, ainda aconteça de forma tímida.

Nesse sentido, acreditamos que a temática dos animais seja interessante para despertar o interesse das crianças, pois enxergamos nela a possibilidade de as crianças ampliarem seus horizontes de expectativa, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Nessa vertente, enxergamos a relação entre a Literatura de Cordel e a formação de leitores de maneira animadora,

caso seja desprovida de propósitos de dominação do sujeito aprendente, pois, quando este é livre para realizar suas escolhas e tem uma boa variação de textos disponíveis para manusear e folhear, sua formação leitora tende a se desenvolver melhor. O texto poético de cordel, em sua linguagem simples e musicalizada, aguça os sentidos dos alunos, fazendo com que eles despertem para um mundo de sensações, visto que os textos ofertados favorecem a atração pelo texto literário e possibilitam um convívio mais sensível do sujeito consigo mesmo e com o outro, bem como com os fatos cotidianos e com a linguagem.

Perante o exposto, esperamos que este estudo também possa contribuir para ampliar o debate sobre o fortalecimento da escola como espaço prazeroso e de vivência da Literatura de Cordel como expressão da cultura popular nordestina em sala de aula, visto que esse gênero se configura como um importante recurso para instigar, na escola, o gosto pela leitura.

Referências

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

ANINHA, Hadoock de. **Papo de Sapo**. Currais Novos/RN. 2018.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 nov. 2021.

CORACINI, Maria José R. Faria. **Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade**. In: CARVALHO, Regina Célia de.; LIMA, Paschoal. (Orgs.). **Leitura: Múltiplos Olhares**. São Paulo: Ed. Mercado de Letras, 2005.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O Cordel no Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Hélder. **Cordel para crianças e permanência da tradição oral**. In: FERREIRA, E. Ap. G. R.; MARQUES, F. C. A.; BULHÕES, R. M. (Orgs.). **Literatura de cordel contemporânea**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2020.

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

PINHEIRO, Hélder. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M. A.; REZENDE N. L.; JOVER-FALEIROS. R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos de ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE N. L.; JOVER-FALEIROS. R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

VIANA, Arievaldo; OLIVEIRA, Jô. **O Bicho Folharal**. Fortaleza: Ed. IMEPH, 2008.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WANDERLEY, Naelza; RODRIGUES, Lilian. Literatura de cordel: Pesquisa e Ensino. **Revista Leia Escola**, v. 16, n. 2, 2016. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/709>. Acesso em: 19 jun. 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Ed. Global, 2003.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. 2. ed. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2007.

DESENVOLVIMENTO DO REPERTÓRIO LEITOR E AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS MEDIADA PELO GÊNERO POEMA

Cristiane Aparecida Silva Nascimento
Jair Lopes Junior Rosa Maria Manzoni

O baixo índice de desempenho em leitura diagnosticado em avaliações de larga escala justifica a necessidade de investigações que produzam conhecimentos sobre metodologias para a formação de leitor literário. Este trabalho apresenta os resultados de um projeto didático, embasado pelos princípios teóricos e metodológicos da Estética da Recepção e do Método Receptonal. Para Jauss (2011), a obra literária deve promover a experiência estética, um estranhamento, que implica na tomada de posição do receptor em relação ao objeto artístico, produzido em um período distante do leitor. Enquanto Jauss analisa o papel da obra literária, Iser (1996) investiga o efeito do texto sobre o leitor, a partir do princípio de que o seu pressuposto é o leitor e o modo como o indivíduo reage aos percursos determinados por ele. Bordini e Aguiar (1993), considerando os princípios da Estética da Recepção, elaboraram o Método Receptonal, que consiste em proporcionar ao estudante diferentes níveis de leitura, distinguindo entre o uso poético e prático da linguagem.

O método considera que a transformação do horizonte de expectativa do estudante, enquanto sujeito, proporciona alterações no comportamento de outros leitores ao entorno. Para isso, as autoras destacam a necessidade de aproximar os alunos da leitura literária, emancipatória, contrária à literatura de massa, proporcionando ao leitor a comparação de distintas obras, de diferentes épocas, do próximo ao distante, problematizando situações, através de debates constantes, para que haja a reflexão, a interação texto-leitor. E, por isso, os objetivos do método são efetuar leituras compreensivas e críticas, bem como ser receptivo a novos textos e à leitura de outrem. Os alunos devem, ainda, questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural e transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.

O estudo foi desenvolvido com alunos da 1ª série do Ensino Médio, período noturno, de uma escola de periferia do interior do Estado de São

Paulo. Teve por objetivo ampliar o horizonte de expectativa dos alunos sobre o modo como estes experimentam a literatura e apreendem o mundo a partir dessa leitura, por meio da recepção de obras literárias do Classicismo e Modernismo, estimulando-os a produzir sentido, identificar características dos períodos literários, relacionando-as ao seu contexto de produção e à atualidade. Nas situações de ensino-aprendizagem, predominava a interação professor-aluno e texto-leitor.

Por meio da pesquisa participante, a pesquisadora/professora planejou e executou situações didáticas sob a forma de seis oficinas de recepção de textos literários, conforme as etapas do Método Recepcional. Na primeira, Determinação do horizonte de expectativas, em que o professor precisa mapear quais são os gostos, valores, preferências e estilos de seus alunos, foram desenvolvidas duas atividades: um relato de memória, em que os alunos apresentaram recordações sobre o aprendizado da leitura e escrita e sua relação com os livros, atualmente; uma prova referente à leitura e análise de poemas, por meio de questões objetivas e dissertativas.

Nessa etapa, os alunos demonstraram pouco envolvimento com a leitura e dificuldades para compreender os textos. A segunda etapa propõe o Atendimento do horizonte de expectativas, visando proporcionar aos alunos situações de leitura compatíveis às suas experiências com o texto literário, através de estratégias de ensino também conhecidas por eles. Para isso, foram desenvolvidas oficinas de leitura de poemas contemporâneos que apresentam linguagem utilizada pelos alunos. A atividade proporcionou diferentes momentos de leitura, culminando na representação deles em imagem para uma exposição na escola. Os alunos tiveram um envolvimento maior e apresentaram diferentes níveis de leitura dos poemas.

A terceira etapa, Ruptura do horizonte de expectativas, consistiu na apresentação de textos que causassem estranhamento, de modo que os leitores percebessem que as obras apresentavam maior exigência, seja pela temática ou pela composição. Foi realizada uma análise comparativa de poemas de Manuel Bandeira, Ferreira Gullar, Camões e Shakespeare. A experiência causou espanto aos alunos ao identificarem temáticas presentes em diferentes épocas. O Questionamento do horizonte de expectativas referiu-se à comparação das duas etapas anteriores. Nessa situação foram realizadas análises de obras referentes ao Classicismo e ao Modernismo, por meio de questões dissertativas, objetivas e autoavaliação para identificar quais temas e composições exigiram um nível mais elevado de reflexão e quais possibilitaram um grau maior de satisfação. A etapa final, Ampliação do horizonte de expectativas, decorreu das condições dos alunos em

relacionar as leituras realizadas como um modo de analisar possibilidades de atuar socialmente. Para isso, os alunos selecionaram, dentre variadas obras, o poema que mais lhes chamou atenção para produzir um fanzine e uma instalação poética para compor uma exposição monitorada na escola.

Desse modo, os poemas proporcionaram diferentes níveis de leitura, seja do responsável pela montagem da exposição, seja do público envolvido pela monitoria. Assim, o final de uma etapa é o início de uma outra em relação ao Método Recepcional, possibilitando o desenvolvimento do repertório leitor. Os resultados demonstraram que as condições de ensino, mediadas pela experiência da leitura literária, favoreceram aprendizagens e transformações no horizonte de expectativa dos alunos em relação à fruição e compreensão de textos literários, posicionando-se criticamente, pois desenvolveram uma relação mais consciente com a literatura e a vida.

Referências

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor literário: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996. v.2.

JAUSS, H. R. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C.; JAUSS, H. R.; ISER, W.; STIERLE, K.; GUMBRECHT, H. U.; WEINRICH, H. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 67-84.

CORPUS DE ROMANCES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: VALORES, CRÍTICAS E DESAFIOS

Dayb Manuela Oliveira dos Santos

Nesta comunicação, apresentarei resultados preliminares da minha tese em andamento, desenvolvida no Doutorado em Ciências da Educação da Universidade de Montpellier, na França, sob a orientação da professora Brigitte Louichon e coorientação internacional da professora Neide Rezende (USP). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo geral descrever e compreender concepções e práticas ordinárias declaradas de leitura de romances no *ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio* (doravante EMI), do ponto de vista de professores e de estudantes.

O EMI foi autorizado no Brasil através do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Na perspectiva de uma sociedade justa, o EMI tem por objetivo a “formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do estado” (MOURA, 2013, p. 705). A concepção curricular do EMI é fundamentada na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Nessa proposição político- pedagógica, a cultura e a arte são, então, consideradas fundamentais para a formação dos jovens e preparação para o exercício de uma profissão (FERREIRA; GARCIA, 2005). É a partir desta abertura à cultura e à arte que interrogo o lugar da literatura e, especialmente, dos romances, em contextos de cursos de EMI. O caráter relativamente recente desses cursos e a criação dos institutos federais apenas em 2008, lócus dessa pesquisa, indicam a existência de uma pedagogia em busca de si mesma, uma pedagogia em experimentação (ARAUJO, 2014).

A realização desta tese responde à necessidade de construir conhecimentos sobre as práticas didáticas desenvolvidas nos cursos de EMI, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa (LP), no que tange à leitura de romances. Neste sentido, as práticas de ensino podem ser classificadas em *práticas declaradas* e *práticas efetivas*. A partir de Lefebvre (2005), LEPINE (2017, p.66, tradução nossa) afirma que “as práticas declaradas dão acesso às intenções, às escolhas e às decisões do professor em uma dada

situação”. Segundo Marcel et al (2002) apud Lepine (2017), neste caso, trata-se de recorrer a um determinado sujeito, por exemplo, um professor, como mediador do conhecimento de suas próprias práticas e cujo testemunho permite ao pesquisador a entrada em tais práticas. Com base no trabalho de vários pesquisadores como Courally (2007); Dubois-Marcoïn; Tauveron (2008); Garcia-Debanc; Lordat (2004); Lefebvre (2005); Marcel et al (2002), LEPINE (2017, p. 66, tradução nossa) afirma que “as práticas efetivas, práticas que são observadas ou constatadas em ação, testemunham, quanto a elas, o que se passa efetivamente em situação com os alunos”.

Nesse trabalho, restrinjo à análise às práticas declaradas em razão da impossibilidade de acesso às práticas efetivas devido a suspensão de aulas presenciais nos institutos federais provocada pela crise sanitária do COVID 19, a qual coincidiu com o período da coleta de dados desta pesquisa. Assim, realizei entrevistas semiestruturadas com 11 professores de LP (duração média de 1h30) e 10 estudantes (duração média de 50 minutos) de três campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Nesta comunicação, eu me apoiarei nos enunciados de 5 professores do Campus II e, eventualmente, dos estudantes. Para interrogar o corpus de romances no contexto do EMI, parto do pressuposto de que, dada a riqueza de leituras e de possibilidades proporcionadas pelo texto literário, à literatura caberia um espaço prioritário no ensino da leitura em todos os níveis de ensino (DUFAYS; GEMENNE; LEDUR, 2015). Todavia, restaria ainda a pergunta sobre qual literatura propor aos estudantes, o que remete aos critérios, valores, objetivos, concepção de cultura literária defendida, bem como à discussão sobre qual lugar para os grandes autores e para a história da literatura, por exemplo. Convém, então, interrogar quais saberes entram em jogo no ensino de leitura e de literatura.

De um ponto de vista didático, propor leituras literárias não se restringe a propiciar a descoberta da literatura por ela mesma, significa também propor determinados saberes através dela. Os saberes definidos como objetos de ensino e de estudo, por sua vez, são sempre dotados de intencionalidade e de valores ideológicos. Ao mesmo tempo, a literatura presente em contexto de ensino não constitui toda a literatura.

Trata-se, assim, de observar a literatura que entra no âmbito do ensino, as formas de construir o *corpus* de obras ensinadas e a lógica que o fundamenta (LOUICHON; ROUXEL, 2010). Segundo Louichon e Rouxel (2009, p. 7, tradução nossa), estudos com esta perspectiva permitem a construção de “uma ideia da literatura tal como ela é ensinada”, esse é o meu interesse,

especialmente em relação ao romance. Nas práticas ordinárias de leitura, o romance é lido individualmente, em um tempo relativamente longo. Entre os vários prazeres desta leitura, destaca-se o desenvolvimento de uma empatia maior ou menor pelos personagens. A leitura de romances remete ainda a sonhos, à construção identitária e ao desencadeamento de diversas reflexões, assim como é objeto de trocas escritas ou orais (QUET; MASSOL, 2020). Para Guimarães (2011), o romance tem uma presença considerável no ensino médio brasileiro, entre outros motivos, pela proximidade dos exames vestibulares específicos de cada universidade e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, segundo Guimarães (2011), os professores consideram mais fácil didaticamente trabalhar com textos narrativos do que com textos poéticos ou dramáticos, por exemplo. Por outro lado, tal situação não anula o fato de os professores considerarem que os alunos têm dificuldade para compreender a linguagem de romances clássicos, configuração que desafia uma reflexão didática.

Assim, nesta comunicação, a partir dos romances presentes nas práticas didáticas ordinárias declaradas pelos professores entrevistados, interrogarei a constituição do corpus de romances (ou conjunto de obras romanescas) em contextos de cursos de EMI no Brasil; critérios, valores e críticas presentes neste processo, assim como, dificuldades e obstáculos encontrados (LOUICHON; ROUXEL, 2009, 2010); o lugar dos clássicos e da diversidade literária (contemporânea, feminina, negra, regional) (PERETTI; FERRIER, 2012) e dos suportes, especialmente o livro impresso e o documento PDF (CHARTIER, 2018; LOUICHON, 2020). Através das questões elencadas, tentarei mostrar como o trabalho com romances é um verdadeiro desafio para os professores entrevistados.

Referências

ARAUJO, R. M. de L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado** [recurso eletrônico]. Curitiba: IFPR, 2014 (Coleção formação pedagógica; v. 7).

CHARTIER, R. Libros y lecturas. Los desafíos del mundo digital. **Revista de Estudios Sociales** [En línea], 64 | Abril 2018, Publicado el 04 enero, consultado el 22 abril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/revestudsoc/10067>

DUFAYS, J.-L.; GEMENNE, L.; LEDUR, D. **Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe**. 3 ed. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2015.

FERREIRA, E. B.; GARCIA, S. R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do

Paraná. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. (p. 148-173).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado. Concepção e contradições**. São Paulo, Cortez, 2005. (p. 21-56).

GUIMARÃES, R. B. J. Romances em bibliotecas escolares: características do gênero e a consolidação do cânone brasileiro. PAIVA, A.; SOUZA, R. J.; CÔRREA, H. T. (Org.). **Literatura e Ensino Médio**. Acervos, gêneros, práticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

LÉPINE, M. L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Montréal : Université de Montréal, 2017, 451 p.

LOUICHON, B. **Un texte dans la classe: pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France**. Collection ThéoCrite, vol. 15. Bruxelles : Peter Lang, 2020.

LOUICHON, B.; ROUXEL, A.. **Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure**. Rennes : PUR, 2010.

LOUICHON, B.; ROUXEL, A. **La littérature en corpus. Corpus implicites, explicites, virtuels**. Dijon : CRDP de Bourgogne, 2009.

MOURA, D. H. (2013). Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, no 3:705-720, jul./set. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010>. Acesso em: 8 ago. 2019.

PERRETI, I., FERRIER, B. **Enseigner les « classiques » aujourd'hui : Approches critiques et didactiques**. Peter Lang B, Théocrit, 2012.

QUET, F. ; MASSOL, J.-F. Roman. In : **Un dictionnaire de didactique de la littérature**, édité par RANNOU, N. B. T. ; LE GOFF, F. ; FOURTANIER, M.-J. ; MASSOL ; J.-F. . **Didactiques des lettres et des cultures 6**. Paris: Honoré Champion éditeur, 2020.

AS ASSOMBRAÇÕES PERNAMBUCANAS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA ENSINO DE LITERATURA A PARTIR DE CONTOS FANTÁSTICOS PERNAMBUCANOS

Ester Cardoso da Silva

Introdução

A literatura tem um papel de suma importância na formação do indivíduo. Ela é um bem cultural indispensável, pois, além de nos levar a fruição, ela nos forma, nos humaniza: “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2014, p. 17). Através da leitura e da escrita do texto literário somos capazes de refletir criticamente sobre nós mesmos e sobre a sociedade em que vivemos. A literatura nos permite viajar por lugares distantes e desconhecidos, não há limites de tempo e espaço. De acordo com Antonio Candido:

[...] A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2012, p. 35)

Logo, a literatura é mais que um conhecimento a ser apreendido, é mais que entretenimento e vai além da decodificação de um texto escrito. Entrar em contato com o universo literário é mergulhar num mundo de possibilidades, imagens, vivências, memórias e fantasias. Candido (2012), em seu texto *O direito à literatura*, aborda a literatura como um direito, portanto, assim como temos direito à moradia, comida, saúde etc., também temos direito à arte e à ficção literária. De acordo com o autor, estes são “bens incompressíveis, isto é, que não podem ser negados a ninguém” (CANDIDO, 2012, p. 21). No entanto, geralmente, as classes mais desfavorecidas são privadas desse direito, não podendo usufruir e mergulhar no universo literário por diversos fatores. Diante dessa perspectiva, pensemos: se a literatura é um direito de todos, qual o lugar que ela ocupa na vida dos jovens? Ou melhor, qual o espaço que a literatura ocupa na escola? Será que ela é tratada como um bem incompressível?

As novas tecnologias e redes sociais encontram-se arraigadas na vida das crianças e adolescentes. Tendo em vista essa gama de possibilidades,

torna-se necessário repensar o processo de escolarização da literatura, ou seja, pensar numa forma da literatura estar atrelada a esse novo contexto e ter um sentido para os alunos. De acordo com Soares (1999), há dois tipos de escolarização do texto literário: a adequada, que leva em consideração os conhecimentos de mundo dos alunos e que colabora com as práticas de leitura do dia a dia; e a inadequada, que falsifica e deturpa a essência do texto literário. A má escolarização da literatura faz com que os alunos tenham aversão aos livros, que vejam a literatura como algo obrigatório, inalcançável e sem sentido. Comumente, a escola apresenta os textos literários de maneira desarticulada do contexto social dos alunos, seja utilizando a literatura como pretexto para a abordagem de outros assuntos, ou com foco reducionista das escolas literárias. Não há uma diversificação de obras e de autores; existe, na verdade, um alheamento da variedade de produções artístico-literárias. Logo, qual o papel do professor na formação de leitores literários? Como ampliar o repertório literário na escola e não se limitar às obras canônicas?

Resultados e discussões

Os resultados e as discussões a seguir apresentam-se de forma resumida, levando em consideração o caráter conciso de um resumo expandido. Contudo, levando em consideração as problemáticas envolvidas no ensino de literatura, buscaremos, ainda que brevemente, traçar algumas considerações acerca do gênero fantástico e apresentar alguns apontamentos sobre como incentivar a leitura literária a partir da obra de Roberto Beltrão.

Desde tempos antigos, em diferentes culturas e sociedades, as histórias, lendas, mitos e relatos fazem parte do imaginário popular. Tais histórias que tratam de acontecimentos inexplicáveis para o ser humano têm origem na oralidade e foram preservadas até os dias atuais. No âmbito literário, a área que busca analisar e refletir sobre questões inexplicáveis, sobrenaturais e sobre os mistérios que envolvem o imaginário humano é a Literatura Fantástica. Muitos autores buscaram definir o que seria a literatura fantástica, mas, para nos amparar teoricamente acerca do conceito, utilizaremos a obra *Introdução à Literatura Fantástica*, de Tzvetan Todorov. De acordo com o autor, “O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural”. (TODOROV, 2017, p. 30). Podemos afirmar que a literatura fantástica se encontra nos limites do real e do irreal, num acontecimento que não pode ser explicado pelas leis racionais. Vale ressaltar que, quando há alguma

explicação para os fatos inexplicáveis, o efeito do fantástico desaparece, podendo então enquadrar-se entre o estranho e o maravilhoso.

Pernambuco está permeado de histórias de assombração, causos, crendices etc. Gilberto Freyre foi um dos escritores pernambucanos que se dedicou à coleta de narrativas insólitas. No livro *Assombrações do Recife Velho*, ele traz um estudo sociológico e folclórico acerca da presença do sobrenatural na cidade do Recife, assim como apresenta relatos e narrativas fantásticas. Muitos autores se apoiaram nas contribuições de Freyre e propagaram o fantástico em Pernambuco. Entre eles, o autor contemporâneo, Roberto Beltrão, que divulga, nos dias atuais, obras que envolvem o folclore e a ficção insólita.

O escritor recifense Roberto Beltrão é responsável por disseminar a literatura imaginativa e o folclore em tempos tecnológicos. Beltrão é um dos criadores do site *O Recife Assombrado*, que busca divulgar o imaginário pernambucano, unindo o folclore, o fantástico e a tecnologia, alcançando diferentes públicos, de diferentes idades. Além disso, Beltrão também lançou vários livros, entre os quais, a obra *Na Escuridão das Brenhas*, que serviu como base da pesquisa. Uma obra composta por sete narrativas fantásticas que fazem com que viajemos para um Pernambuco impregnado do sobrenatural. Trata-se de uma obra verdadeiramente fantástica, autoral, mas que também preserva elementos do folclore e da memória do povo pernambucano.

Em suma, a brevidade das elucubrações levantadas nos leva a pensar no fantástico como um meio de desenvolver a disposição dos jovens para a leitura literária, um meio para potencializar o letramento literário. Trabalhar com o gênero fantástico em sala de aula é um modo de resgatar a reminiscência de um tempo em que as histórias de assombração se faziam presentes no cotidiano e no imaginário do povo, e também é uma maneira de ampliar o letramento dos alunos. Além disso, a literatura fantástica envolve o leitor numa atmosfera de suspense, estranheza e possibilidades, portanto, acreditamos que os contos fantásticos na sala de aula podem auxiliar na formação de leitores literários, visto que o texto fantástico fomenta a imaginação, a curiosidade e a criatividade dos alunos. Trabalhar com as assombrações pernambucanas em sala de aula é uma maneira de levar os alunos das formas simples da literatura às formas mais complexas. O professor pode trabalhar os contos de diversas maneiras, observando com os alunos aspectos da narrativa, a linguagem, a construção de suspense etc. Ademais, o gênero fantástico é próximo dos estudantes, pois eles consomem muitos filmes, séries e jogos dessa temática. Por que não inserir

as narrativas fantásticas na escola? A literatura fantástica pernambucana é uma excelente oportunidade para trabalhar a leitura literária e resgatar o imaginário popular.

Referências

BELTRÃO, Roberto. Na Escuridão das Brenhas. Recife: Bagaço, 2013.

CANDIDO, Antonio (org.). **O Direito à Literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

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

FREYRE, Gilberto. Assombrações do Recife Velho. São Paulo: Global, 2008.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy,

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA ESCOLA: FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Fabiane Alves da Silva
Epaminondas de Matos Magalhães
Leônia Souza de Paula; Márcia de Souza
Damasceno Marcos Aparecido Pereira

O acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e talvez como o mais valorizado e exigido pela sociedade, dado o caráter de formação integral que se desenvolve a partir do ato da leitura e perpassa pelo aprimoramento de questões sociais, históricas, culturais, cognitivas e emocionais do indivíduo. Nesse sentido, há muito tempo discute-se a importância da leitura literária como uma prática imperiosa no que concerne ao conhecimento, ao desenvolvimento e à humanização das pessoas.

Ante o exposto, esta pesquisa intitulada “Aprendizagem colaborativa na escola: formação de leitores literários” surgiu a partir da seguinte questão norteadora: como favorecer o processo de letramento literário de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental por meio da aprendizagem colaborativa, tendo em vista favorecer o contato do leitor com a obra e o autor?

Desta feita, com intuito de proporcionar aos jovens leitores o contato com o texto literário, esta pesquisa objetivou compreender como a leitura do livro *Uma aventura na terra da magia*, de Marcos Morasck (2021), pode consolidar na construção do processo de letramento e contribuir para práticas colaborativas de aprendizagem na formação de leitores nas séries finais do Ensino Fundamental, ultrapassando, assim, os limites da mera reprodução cultural e social do conhecimento. Outrossim, tal ação foi realizada com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, no município de Primavera do Leste-MT. Na oportunidade, foi realizada uma leitura colaborativa, por capítulo, do livro supramencionado nas aulas de Língua Portuguesa. Durante a apreciação da obra, foram feitos questionamentos com o objetivo de que os estudantes pudessem participar de forma mais ativa e fazer inferências sobre a história. Ao final do texto lido, os leitores escolheram uma forma de registrar o que mais haviam gostado e realizaram a representação, por meio de desenho ou maquete na

caixa, de um ou mais capítulos da história que mais lhe chamaram a atenção, explanando o porquê, tarefa que denominamos “Livro na Caixa”. Ao final, ocorreu uma interação entre o autor Marcos Morask e os estudantes, por meio da plataforma Google Meet. No momento, os discentes aproveitaram para fazer diversos questionamentos sobre a obra, o ato de criação, de produção artística e a vida de escritor.

Para fundamentar a pesquisa, foram utilizados autores como Candido (2011) - discorre sobre a importância de garantir o direito básico de acesso à literatura inerente ao cidadão; Cosson (2009) - denomina o letramento literário como um processo que visa à formação de um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do processo de leitura, ultrapassando a simples decodificação do texto; Kleiman (2004) - enfatiza os três níveis de conhecimentos para que ocorra uma leitura proficiente: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo/prévio; Bordini e Aguiar (1988, p. 15) - comentam que a leitura do texto literário, diferentemente de outros textos, possibilita liberdade e prazer, “uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo e manter-se nas amarras do cotidiano”. Recorreu-se, também, aos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica: PCN (1998), o qual menciona a leitura colaborativa como as atividades em que o docente realiza a leitura de um texto com a classe e, no decorrer, faz indagações aos estudantes sobre as pistas linguísticas, as quais permitem inferências e atribuições de sentidos, considerada excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT), que exploram a leitura em um sentido mais amplo, como uma prática social discursiva, a qual envolve atividades significativas para desenvolvimento de habilidades leitoras, como identificar, relacionar, refletir; fazer apreciações e analisar além do texto escrito, as imagens estáticas (BRASIL, 2017; MATO GROSSO, 2018).

Em suma, a partir das atividades realizadas semanalmente, os resultados mostraram que a experiência realizada proporcionou aos estudantes não só o contato com o texto literário, mas a oportunidade de dialogar com o autor e compreender como ocorre o processo de criação de uma obra, concebendo que o ato de escrever pode ser feito por qualquer pessoa que se propõe a tal ação. Ademais, a experiência evidenciou a importância das práticas colaborativas de leitura e compressão textual para o desenvolvimento de um cidadão crítico, criativo e autônomo, uma forma de (re)pensar e

ressignificar o ensino e aprendizagem da literatura, bem como de promover a alimentação do imaginário e a percepção dos leitores em formação.

Referências

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 08 jan. 2021.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 4. ed. Duas Cidades. Ouro sobre Azul. São Paulo. Rio de Janeiro. 2011.

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

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2004.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para a Educação Básica**, 2018.

MORASCK, Marcos. **Uma aventura na terra da magia**. Goiânia: Alta Performance, 2021. (E-book)

FORMAÇÃO LITERÁRIA NAS ESCOLAS: DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS ÀS PRÁTICAS DOCENTES COTIDIANAS

Fernanda de Araújo Frambach

Tendo em vista todas as múltiplas aprendizagens que a literatura pode propiciar, argumentamos sobre a importância do trabalho intencional e sistematizado com esta na escola para o processo de formação de leitores autônomos e críticos (CORSINO, 2014). Disso decorre que a proposição de políticas voltadas para o incentivo à leitura nos âmbitos nacional, estadual e municipal é essencial. Todavia, estas somente terão sentido se forem analisadas e incorporadas no fazer cotidiano das escolas. Este trabalho apresenta reflexões a partir de uma pesquisa de Doutorado cuja intenção foi compreender como as políticas públicas relacionadas à formação literária são elaboradas e como estas são atuadas no contexto da prática.

No que se refere às questões metodológicas, o trabalho de análise discursiva, ancorado na perspectiva bakhtiniana (2011, 2014), teve o objetivo de analisar a idealização e a realização de políticas que propõem metas e estratégias para o fomento à leitura literária. Para isso, realizamos a análise de documentos legais nos âmbitos federal, estadual e municipal e, partindo do pressuposto de Ball (1992; 1994, 2016) de que as políticas são reinterpretadas e ressignificadas, buscamos compreender como as escolas lidam com as demandas e elaboram suas próprias políticas. Desta forma, realizamos a leitura crítica dos Projetos Políticos Pedagógicos de duas escolas do município de Niterói/RJ (denominadas Delta e Gama), articulada à análise de entrevistas narrativas com profissionais destas instituições.

As análises dos documentos legais apontam que alguns têm uma perspectiva mais abrangente, como a atual Política Nacional de Leitura e Escrita, mas outras legislações apontam uma visão reducionista da literatura e fomentam práticas instrumentais com os livros, como pode ser percebido na atual Política Nacional de Alfabetização e em programas dela derivados como Conta pra Mim e Tempo de Aprender. Porém, tendo em vista que as escolas não “implementam” políticas, mas elaboram as suas próprias, consideramos um movimento importante a constituição de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

No que tange à formação literária, foi possível observar que, nos PPP das duas escolas pesquisadas, a literatura é reconhecida como um recurso potente para o desenvolvimento da leitura e da escrita, devendo ter um lugar de destaque na prática pedagógica. Na escola Delta, a formação literária aparece com um papel de destaque no documento, tendo em vista que, dos 21 procedimentos que orientam as práticas de trabalho com a linguagem, especialmente no processo de alfabetização, onze estão relacionados ao livro e à literatura. No PPP da escola Gama, ancorado na perspectiva vigotskiana, o trabalho pedagógico dos grupos de referência é proposto a partir de projetos temáticos, tendo como pressupostos o “Brincar” e a “Literatura Infantil”, e por isso esta é reconhecida como um importante elemento representante da cultura, capaz de condensar conhecimento, arte e fruição, sendo assim um dos eixos estruturantes de todo o trabalho pedagógico.

Mas, tendo em vista que, tal como os documentos e legislações políticas, os projetos político-pedagógicos das escolas também são passíveis de interpretações, adoções e rejeições, buscamos analisar os discursos dos profissionais das escolas (diretoras, pedagogas e professoras alfabetizadoras), visando compreender como esses documentos são ressignificados na prática.

No que se refere à leitura literária no cotidiano das escolas, foi possível observar práticas que ora se aproximam, ora se distanciam, ou possuem destaques diferenciados. Um exemplo de proposta compartilhada pelas duas instituições é a Mala/Maleta Viajante, em que os alunos levam para casa uma pasta ou sacola com um livro de literatura infantil para ler com sua família, além de um caderno para registros. Uma ação que podemos apontar como importante para o acesso das crianças aos livros literários realizada nas duas escolas, embora com encaminhamentos distintos, é a proposição de que as salas de aula possuam “cantinhos de leitura”. Outra importante proposta voltada para a formação leitora que assume um caráter especial e consta como principal evento das duas escolas, sendo apresentada já nos PPP, é a realização de feiras literárias, embora sejam organizadas de formas diferentes. Além destas propostas mencionadas, outras ações e práticas com a leitura literária vão surgindo do próprio cotidiano das escolas e, por isso, não constam nos PPP.

Todavia, a forma como a formação literária é assumida no cotidiano das duas escolas diferenciam-se. A partir dos discursos, foi possível inferir que, na escola Gama, a leitura literária ocupa um lugar central no trabalho pedagógico, pois está inscrita nos espaços físicos, tanto na decoração externa desta como na exposição permanente de trabalhos dos alunos.

Além disso, os sujeitos apontam que o uso das obras literárias está ligado tanto ao espaço da biblioteca escolar quanto ao espaço da sala de aula e não se configura como pretexto ou recurso para “animar” a leitura, mas é reconhecido como fator de identidade da escola e de seu objetivo central de formar leitores. No caso da escola Delta, embora conste no PPP, a literatura não assume o mesmo lugar de destaque nas práticas docentes, pois a preocupação em dar conta dos conteúdos acaba impedindo o trabalho mais sistemático com as obras literárias em aula, e este fica muito restrito à sala de leitura, responsável por grande parte das propostas voltadas para a formação literária, apesar do empenho da equipe de articulação pedagógica da escola para que a literatura esteja presente.

Neste sentido, podemos depreender que somente disponibilizar um acervo e incluir nos documentos curriculares a intenção de trabalho voltado para a formação leitora não é suficiente para garantir trabalho consciente e sistematizado com a literatura. Os discursos apontam que este é um processo contínuo de convencimento, formação, construção, e a escola precisa se constituir em espaço para a constituição dos professores enquanto leitores literários. Isto nos leva a ressaltar a importância da reflexão e da discussão do coletivo da escola para a valorização de práticas que garantam o direito à literatura (CANDIDO, 1995).

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BALL, S. J. *Education reform - a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CORSINO, P. (Org.). *Travessias da literatura na escola*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

ENTRE LIVROS E O LÚDICO: DEMOCRATIZAÇÃO DA LITERATURA E SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Franciela Silva Zamariam

Os hiatos nas práticas escolares relacionados à formação de leitores são constantemente evidenciados pelas avaliações escolares internas e externas, nacionais e internacionais, nem sempre adequadas, mas norteadoras dos processos educacionais às quais os estudantes são submetidos. Quais seriam os fatores pedagógicos que desencadeiam essas lacunas formativas? Como superar tal imbróglio e promover um ensino de literatura capaz de contribuir para a formação holística dos sujeitos? Até que ponto a (negação da) subjetividade influi sobre o processo de educação literária nas escolas?

Em busca de respostas a tais questões, propusemos a continuidade da pesquisa desenvolvida no Mestrado, com o objetivo de aprofundar os estudos sobre o papel da subjetividade na formação de leitores, dado que muitos estudiosos do campo e mesmo as práticas escolares tendem a conceber a leitura subjetiva/afetiva como um tipo de atividade leitora e não como parte do conceito.

Partindo dos estudos de Barthes (2012) e de Jouve (2002), consideramos ler uma atividade de posicionamento perante o texto, marcada pelo afeto vinculado ao regramento textual, enquanto manifestação da subjetividade do leitor, ao mesmo tempo que formadora dela. Além dos efeitos individuais que pode provocar, enxergamos a leitura literária como fator de pertencimento a uma cultura e parte do que é humano.

Daí a responsabilidade do educador de encontrar o equilíbrio entre a exigência de uma leitura complexa, sem o devido suporte, e o abandono do leitor em formação à tutela dos livros “fáceis”, uma vez que, se o aluno não é leitor experiente, não terá condições de selecionar as obras importantes para sua formação, sequer terá repertório suficiente para saber, de fato, de que gosta ou não, conforme já assinalou a educadora espanhola Tereza Colomer (2009, p. 43-44). Essa análise nos levou a reflexões sobre como a leitura vem sendo tratada no ambiente escolar e sobre as possibilidades de levar a literatura, de modo efetivo, para a sala de aula, pelo que chegamos ao jogo de interpretação de papéis (RPG).

A própria configuração do jogo em questão permite conectar os estudantes à literatura e a si mesmos, por meio do compartilhamento,

conceito amplamente discutido por Colomer (2009). O compartilhamento de leituras, segundo a autora, possibilita tanto a identificação com um grupo, algo importantíssimo aos jovens, quanto a utilização da microcomunidade ali formada para avançar no processo da leitura.

Assim, nesse modelo de trabalho com a literatura na escola, objetivamos a formação de leitores, por meio do resgate ou da elaboração de uma “cultura literária”, “composta às vezes de referências comuns e outras vezes de referências pessoais reconfiguradas por sua subjetividade.” (ROUXEL, 2013, p. 168)

Desse modo, entendemos a necessidade de unir elementos do patrimônio coletivo historicamente construído com noções subjetivas dos leitores reais, sem as quais a aprendizagem da leitura não se efetivaria, permanecendo superficial, apenas voltada às avaliações. Como consequência, podemos expandir o debate em torno da cultura literária com a compreensão da leitura como formação humana, não como um mero item da formação escolar, conforme as ponderações de Jorge Larrosa:

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem relação com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas também com o que é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão com aquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio para adquirir conhecimentos: [...] Ex-per-iência significa sair em direção a fora e passar através. (LARROSA, 1998, p. 16 e 23)

Esse entendimento da experiência, envolvendo a atividade leitora, embasam nossa pesquisa, de modo a fundamentar a prática escolar proposta com vistas à formação de leitores. Tal ideia está alinhada com o conceito de leitor-personagem, de Barthes (2012, p. 40), que transpõe o leitor da condição de receptor para a posição de sujeito, capaz de criar seu texto-leitura (BARTHES, 2012, p. 27), o que, segundo Gérard Langlade (2013, p. 33), implica em “uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências, sempre únicas, dos leitores empíricos”.

Neste estudo, valemo-nos da aplicação do RPG que desenvolvemos com base no conto “A máscara da Morte Escarlate”, de Poe, a alunos do último ano do Ensino Fundamental II, da Educação Básica pública. A pesquisa analisa ainda a leitura do texto pelos participantes, o debate sobre a obra em grupos focais e, na segunda etapa, a criação de RPGs pelos próprios estudantes, alicerçados em obras clássicas da literatura universal. Esta

última fase pretendeu observar quais mecanismos individuais de leitura são mobilizados, como o compartilhamento contribui para o ato de ler e quais aspectos da obra são valorizados ou descartados na transposição para o texto lúdico.

As análises, que estão em fase inicial, têm como objetos os diários de criação, os vídeos dos grupos focais e dos jogos aplicados e os materiais escritos que compuseram os RPGs dos estudantes. Os resultados preliminares apontam dificuldades dos sujeitos em se colocarem em suas interpretações, tendo sempre necessidade de dirigirem-se à professora, inseguramente, perguntando se suas considerações sobre o texto literário estão “certas”, quando não deixam de expô-las, demonstrando possível silenciamento da subjetividade leitora ao longo da carreira escolar, em favor de leituras mais objetivas, analíticas e unissignificativas, comuns em avaliações institucionais. Observamos também o pouco aproveitamento das atividades escolares do ensino de leitura de séries anteriores na formação dos leitores pesquisados, já que os estudantes têm memórias rasas das práticas de leitura em sala de aula, sendo que os principais textos literários lidos, quando citados, são indicações de amigos. Isso demonstra, inicialmente, que as ações escolares em prol da formação de leitores têm tido baixo impacto nos estudantes, indicando a necessidade de considerar as singularidades e afetos discentes nas aulas de leitura, de modo que a atividade leitora se efetive e se solidifique, o que ainda será aprofundado em nossos estudos.

Referências

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2009.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.)

LANGLADE, Gérard. *O sujeito leitor, autor da singularidade da obra*. Tradução de Rita Jover-Faleiros.. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1998.

POE, Edgar Allan. **A máscara da Morte Escarlate**. Tradução de José Jaeger. Free Books, 2017. Disponível em: https://freebookseditora.weebly.com/uploads/1/1/9/3/119330764/1-a_mascara_da_morte_escarlata_-_poe5_2.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, pág. 272-283, abr. de 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de fevereiro de 2021.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. Tradução de Amaury C. Moraes. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (Org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 165-189.

ZAMARIAM, Franciela S. **Cartas à mesa: o ensino da leitura literária através do RPG**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000218592>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE LITERATURA DIGITAL NO BRASIL

Giovana Tavernari Payão
Sérgio Fabiano Annibal

O presente trabalho faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “Literatura digital e ensino: tendências e impasses”, desenvolvida no programa de pós-graduação em Letras da UNESP de Assis, e tem como objetivo geral compreender o panorama dos estudos sobre literatura digital no país, bem como suas tendências e impasses em relação ao campo educacional.

A questão da pesquisa engloba, especialmente, o conceito de literatura digital. O processo de escrita literária acompanhou a modernização e o avanço da tecnologia. O texto não ocupa mais, apenas, o livro impresso. Ao longo das últimas décadas do século XX, ocorreu um movimento de produção de textos literários em computadores de universidades da Europa e dos Estados Unidos.

Ao manipular os códigos dessas máquinas e fazer experimentações poéticas por meio da programação dessas máquinas, pesquisadores começaram a desenvolver breves obras literárias (DI ROSÁRIO, GRIMALDI, MEZA, 2021). Surgiu, então, o que logo denominou-se literatura eletrônica - ou literatura digital.

Ela consiste, basicamente, em um texto literário nascido no meio digital, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e, geralmente, lido em uma tela eletrônica. A Organização da Literatura Eletrônica (ELO, em inglês) define obras literárias digitais como “trabalhos com aspectos literários importantes que aproveitam capacidades e contextos provenientes de um computador independente ou ligado a uma rede”¹.

Chartier (2017) apresenta, justamente, a coexistência entre o texto literário no meio impresso e no digital. Segundo o autor, a literatura não deixa de existir devido ao advento de novos suportes e plataformas; pelo contrário, se fortalece e renova enquanto novas mídias surgem e se relacionam diretamente com a leitura.

1 <https://eliterature.org/what-is-e-lit/>. Acesso em 18 abr. 2022.

Assim, o advento da literatura digital leva a uma revisão de gestos e noções relacionados à leitura e à escrita. O que se tem não são mais páginas, mas composições efêmeras de fragmentos textuais. A ausência de forma material permite novas possibilidades de composição e leitura literária. (CHARTIER, 2017, p. 17)

O texto literário segue sendo produzido e se manifestando nos dias atuais, não mais apenas pelo meio impresso, mas também por meio de dispositivos como computadores e celulares. Apesar de <https://eliterature.org/what-is-e-lit/>. Acesso em 18 abr. 2022. de contar, por vezes, com protocolos de escrita diferentes do texto literário impresso, o processo de escrever o texto literário, em si, ainda se faz presente.

Aarseth (1997), por sua vez, disserta sobre questões relacionadas justamente aos protocolos de leitura nos meios digitais para o discurso literário, ao explorar o conceito de leitura ergódica (termo que o autor importa da física, derivado das palavras gregas “*ergon*” e “*hodos*” e que significam “trabalho” e “caminho”) e sua relação com o *cybertexto*. (p.1)

Enquanto em textos não-ergódicos, ou seja, em livros físicos, as responsabilidades motoras deixadas para o leitor são de baixo investimento, como o movimento do olhar e o ocasional e arbitrário virar de página (1997, p. 1-2), a hipertextualidade e a hipermedialidade de obras literárias digitais exigem um esforço adicional ou “não trivial” necessário para percorrer a nova textualidade, utilizando de uma sequência semiótica, um trabalho de construção física que o conceito de “leitura” não tem em conta. (1997, p.1). É importante considerar essas questões acerca do texto literário digital a fim de compreender o ensino dessa literatura.

A metodologia da investigação consiste no levantamento do estado da arte sobre o assunto, por meio da análise de produções acadêmicas. Tal metodologia tem sido cada vez mais utilizada nas pesquisas em Letras e, também, no campo educacional, posto que é possível “dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade” (FERREIRA, 2002, p.2).

Ao realizar uma investigação sobre o estado da arte de um determinado assunto, é possível compreender não só os referenciais teóricos utilizados pelos pesquisadores, mas também as tendências do tema no âmbito científico.

Optou-se, assim, por analisar a produção científica brasileira sobre literatura digital, como teses, dissertações, publicações e periódicos realizadas no período de 2016 a 2021. Esse recorte temporal justifica-se pelo

fato de tratar-se de anos de consideráveis mudanças e desenvolvimento de teorias, bem como o lançamento de diversas obras literárias digitais e um número considerável de trabalhos sobre o tema.

Além de Ferreira (2002), o trabalho utiliza das contribuições teórico-metodológicas de Chartier (1991), a fim de compreender as práticas e representações dos autores perante a leitura e a literatura digital em seus estudos.

A pesquisa conta, também, com as contribuições de Barthes (2004), a fim de compreender questões teóricas sobre o texto literário e a escrita ao estabelecer relações entre os trabalhos levantados. Além disso, lança-se mão de autores nacionais, como Rocha (2014), entre outros, para elucidar questões relacionadas aos novos suportes e suas relações com a literatura digital, bem como na análise do *corpus* selecionado.

Procura-se pontuar as tendências e impasses do texto literário nesses novos suportes, além de entender o processo de leitura dessa literatura e suas implicações no ensino e na formação de professores. É importante pontuar que a investigação se encontra em fase de delimitação do *corpus*.

O trabalho desenvolvido relaciona-se, diretamente, com a formação de professores de literatura, posto que é de grande importância ler e compreender os trabalhos realizados, recentemente, sobre leitura e literatura digital – e eletrônica – a fim de compreender as novas possibilidades e realidades de ensino do texto literário.

Como resultados esperados, busca-se uma ampliação do conhecimento das discussões sobre o tema realizadas no país, além de um mapeamento das tendências dessa discussão nos estudos sobre literatura digital e formação de professores de literatura. Ao considerar as questões teóricas sobre literatura em contexto digital e suas peculiaridades de leitura e escrita e levantar um estado da arte sobre o tema, é possível compreender e contribuir com as pesquisas relacionadas ao tema no Brasil.

Referências

AARSETH, Espen J. *Cybertext: Perspectives on ergodic literature*. JHU Press, 1997.

BARTHES, Roland. *Aula*. Editora Cultrix, 2004.

CHARTIER, Roger. *Novas tecnologias e a história da cultura escrita*. Obra, leitura, memória e apagamento. *Leitura: Teoria & Prática* 35.71 (2017): 17-29.

_____. **O mundo como representação.** Estudos avançados 5, no. 11 (1991): 173- 191.

DI ROSARIO, Giovanna; MEZA, Nohelia; GRIMALDI, Kerri. **The Origins of Electronic Literature: An Overview.** Electronic Literature as Digital Humanities: Contexts, Forms, and Practices, p. 9, 2021.

ELECTRONIC LITERATURE ORGANIZATION. 2022. To facilitate and promote the writing, publishing, and reading of literature in electronic media. Disponível em <<https://eliterature.org/what-is-e-lit/>>. Acesso em 18 abr. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**Educação & sociedade, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

GAINZA Carolina. **Nuevos escenarios literarios.** In World Editors, pp. 331-350. De Gruyter, 2020.

ROTEIRO DE LEITURA LITERÁRIA - A TESSITURA DO CONTO “DOZE REIS E A MOÇA NO LABIRINTO DO VENTO” DE MARINA COLASANTI

Gustavo Aragão Cardoso
Valter César Pinheiro

A leitura literária é uma atividade extremamente significativa e importante na vida de todas as pessoas que têm a oportunidade de desenvolvê-la, seja ou não no âmbito educacional, por possibilitar uma compreensão mais verticalizada acerca do próprio homem, do mundo que tem em volta e do outro. Todo o homem tem necessidade de ingressar no universo fabulado, pois a literatura humaniza, fazendo-o experimentar diferentes situações, possibilitando o acesso ao conhecimento, propiciando o exercício da reflexão e a vivência de emoções e sentimentos significativos.

A escola, por sua vez, configura-se como um espaço de formação de leitores e de motivação ao consumo de livros, por excelência, uma vez que promove a leitura e o ensino da literatura. Contudo, muitas instituições encontram dificuldades para formar leitores de literatura, especialmente, as que integram as redes públicas, por causa das inúmeras carências de recursos e infraestrutura que as assolam. São inúmeros os motivos e complexos, mas existe uma visão deturpada de que os estudantes, de modo geral, não têm aptidão para desenvolver a leitura literária, perpassando por questões de anacronismos metodológicos do sistema de ensino brasileiro, ou mesmo por questões vinculadas à dificuldade de acesso ao livro, em decorrência dos altos preços. Há também quem atribua ao professor a inaptidão dos estudantes para lidar com o texto literário. Outra questão a ser considerada no ambiente escolar é a questão dos livros didáticos e paradidáticos, que, em sua maioria, trazem narrativas literárias e as exploram de modo descontextualizado e fragmentado, não possibilitando uma leitura plena e satisfatória do texto literário. Em *Literatura em Perigo* (2010), Tzvetan Todorov, renomado crítico, reflete sobre o ensino da literatura e como a prática tem sido conduzida no contexto da sala de aula, restringindo-se, na maior parte das vezes, a métodos e aplicações teóricas esvaziados em lugar da leitura subjetiva das obras literárias. Pode-se afirmar que há uma perda de sentido para o ensino da literatura, por ela se tornar mais tecnicista e hipervalorizar o texto crítico em detrimento de uma leitura que leve em

conta a sensibilidade do leitor. Por vezes, o texto literário é apresentado como um paradidático ou um mero pretexto para o trabalho com a leitura em sala de aula. Segundo Cosson (2006), o contato com obras literárias distintas, completas e contextualizadas no âmbito escolar permitem uma experiência singular com a linguagem, além de colaborar para a construção de uma visão de mundo mais plural.

A proposta do roteiro de leitura literária, aqui mencionada, tomará como *corpus* da análise o conto “Doze reis e a moça no labirinto do vento”, de Marina Colasanti, considerando o texto como âncora. Para este fim, promoverá uma leitura analítica do conto que compõe a obra homônima, com base nas marcas do texto, buscando promover inferências alicerçadas no tecido significativo, simbólico-poético, construído de modo singular pela autora; que remete, interage e ressignifica as narrativas da tradição. Com a finalidade de consubstanciar atividade proposta, serão explorados pressupostos teóricos com base nos estudos culturais, ao abordar o conceito de identidade proposto por Stuart Hall (2000), mas também nos estudos literários ao considerar a leitura paródica, defendida por Linda Houtcheon (1989), nos conceitos de intertextualidade estabelecidos por Tiphaine Samoyault (2008), tudo isso delineado pela proposta de sequência didática, defendida por Cosson, considerando a Pré-leitura, a Leitura e a Pós-leitura do texto.

O presente roteiro tem por interesse estabelecer uma prática de leitura literária, inspirada nos encontros com estudantes do Ensino Médio, frequentadores do Projeto Clube de Leitura, realizado no Centro de Excelência Barão de Mauá, da rede pública estadual de Sergipe. Projeto este de caráter multidisciplinar, criado com a intenção de promover ações de leitura significativas, em favor do desenvolvimento do hábito da leitura entre os estudantes, orientando-os a selecionar textos clássicos e a aprofundar seus repertórios. O roteiro pretende identificar e explorar a camada ideológica proposta pela autora, por meio da leitura do texto, consubstanciada pelas contribuições dos estudos culturais, dos estudos de gênero, a fim de promover um contato mais politizado com o texto literário, fundado em seus aspectos estéticos e ideológicos. Espera-se, com a execução do roteiro no contexto escolar, que os estudantes tenham o senso crítico despertado, assim como aguçada a sensibilidade do olhar-leitor para a promoção de uma leitura construtora de pontes com a realidade, com o cotidiano dos estudantes e com outros textos, ampliando o repertório sociocultural e tornando o ato da leitura ainda mais significativo.

Referências

- BESNOSIK, R. L. **O amor e a feminilidade nos contos de Marina Colasanti.** In: Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, Porto Alegre: PUC-RS, 2009, p. 1-8.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos.** 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.
- COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento.** 6. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1982.
- GOMES, Carlos Magno. **Leitura interdisciplinar e estudos culturais.** In: XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística, vol. 1, 2009. Uberlândia. Anais do SIEL. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 1-6. Disponível em: www.ileel2.ufu.br/anaisdosielel/wpcontent/uploads/2014/04/sielel2009_gt_lto1_artigo_6.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HUTCHEON, Linda. **The politics of postmodernism.** New York: Routledge, 2003.
- HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção.** Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** São Paulo: Ática, 1994.
- SAMOYVAULT, Tiphaine. **A intertextualidade.** São Paulo: Hucitec, 2008.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- ZILBERMANN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

CONFRARIA LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DEMOCRÁTICA PARA A LEITURA LITERÁRIA (RESULTADOS PARCIAIS)

Júlia das Neves Mateus
Chirley Domingues

A comunicação aqui apresentada é parte de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), da Universidade do Sul de Santa Catarina - UniSul. O estudo tem como objetivo principal analisar as atividades do projeto *Confraria Literária* e a contribuição desse para a constituição de jovens leitores. Desenvolvido de 2013 a 2020, o *Confraria* caracteriza-se como uma proposta de extensão do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, idealizado por uma professora de Língua Portuguesa da instituição, com a participação, inicialmente, de alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio.

A pesquisa foi mobilizada por uma inquietação que se faz presente na nossa atuação como professoras de Língua Portuguesa da educação básica nas aulas de literatura, a resistência de parte dos alunos às leituras sugeridas. A partir da realidade com a qual nos deparamos em sala de aula, e do conhecimento das ações do *Confraria Literária*, vislumbramos realizar uma investigação que nos permitisse refletir sobre as práticas leitora dos jovens envolvidos naquele projeto, uma vez que elas se mostraram exitosas.

Definida como qualitativa, nossa abordagem se caracteriza como um estudo de caso que inclui, também, uma pesquisa documental. O percurso metodológico desenvolve-se a partir do levantamento do acervo memorialístico, físico e digital, do *Confraria*, disponível no website e nas redes sociais do projeto, facebook e instagram. Nos debruçamos, ainda, sobre os materiais impressos cedidos pela professora idealizadora do projeto. A metodologia inclui também dois questionários, construídos com questões fechadas e abertas, um deles respondido pela professora responsável pelo projeto e outro por nove confrades. Os dados coletados por esse instrumento possibilitaram o entendimento do perfil dos participantes, com quais leituras eles mais se identificaram, se atualmente se consideram leitores literários, o que os motivava a participar dos encontros do *Confraria*, dentre outras questões.

Uma entrevista com a professora idealizadora também se fez necessária para sanar algumas dúvidas existentes sobre a concepção e sobre o histórico do projeto. Para tanto, elaboramos um roteiro semiestruturado com quinze questões abertas. O recurso possibilitou a descoberta de faces da história do *Confraria* que não estavam nítidas no acervo disponibilizado para a pesquisa. Por meio da entrevista, conhecemos um pouco mais sobre a professora, como foi a sua formação como leitora literária, qual a visão dela sobre a formação de leitores na educação básica brasileira, entre outros questionamentos.

Por fim, foram coletados quatro depoimentos dos respondentes dos questionários. Para a coleta desses depoimentos, elaboramos um roteiro semiestruturado com questões abertas, a partir das respostas dadas às questões do questionário. Com isso, foi possível ampliar as informações obtidas com o primeiro instrumento, bem como mobilizar reflexões sobre o papel do *Confraria* para a ampliação do repertório de leitura e a constituição desses jovens como leitores literários.

O aporte teórico que contribui para a nossa análise contempla discussões de Rouxel (2013), Rezende (2013), bem como Zilberman (2012), cujos estudos abordam o ensino da literatura na educação básica e as práticas de leitura literária no contexto escolar. Pelo viés das discussões das autoras, buscamos entender o espaço destinado à leitura literária dentro das escolas, na atualidade. Sabemos que, na maioria das vezes, no ensino médio a ênfase nas aulas de língua portuguesa recai sobre os conteúdos curriculares que, no caso da literatura, inclui a historiografia, principais autores e obras.

Além das referências citadas anteriormente, incluímos em nosso estudo autores como Candido (2017) e Compagnon (2009), cujas discussões versam sobre a importância do acesso à literatura. Nesse sentido, merece destaque o ensaio escrito por Antonio Candido no início dos anos de 1980, intitulado *O Direito à Literatura*, no qual ele elenca uma série de motivos para justificar a sua defesa ao acesso de todas as pessoas à literatura, reconhecendo-a como um direito fundamental. Compagnon, por sua vez, em uma aula inaugural no Collège de France, aplaudida por uma plateia que lotava o auditório e uma sala adjacente, elenca uma série de respostas à questão título da sua conferência, “Literatura para quê?”. Dentre os argumentos, ganha relevo o que seria um motivo mais do que plausível para a defesa da literatura no escolar, qual seja, “Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo”. (2009, p.31). Ademais, a literatura “liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades [...] cura, em particular, do obscurantismo religioso”

(2009, p. 41), e é “uma arte que cobiça uma inteligência do mundo e liberta das limitações da língua”. (2009, p. 49)

O foco da nossa pesquisa é o leitor literário em ambiente escolar. Nossa proposta, porém, não problematiza apenas a formação do leitor literário naquele contexto. Nossa proposta é refletir sobre a constituição do leitor, entendida esta como possibilidade de levá-lo a se posicionar diante de um texto, ampliar o seu repertório de leitura, ir além da decodificação de uma obra, interpretar, refletir e desenvolver a criticidade, exercendo, assim, a sua subjetividade diante de um texto, atribuindo sentido ao que é lido.

Até o momento, nossa investigação sugere como resultado que, um espaço democrático para o desenvolvimento e compartilhamento da leitura literária contribui sobremaneira para mobilizar jovens leitores. Além disso, a possibilidade de participar da escolha dos textos a serem lidos e socializar a leitura com o grande grupo, também é significativo para os jovens. No entanto, um aspecto tem nos chamado atenção, ao que tudo indica, o contexto social em que os jovens estão inseridos interfere sobremaneira na constituição deles como leitores literários. Mas, precisamos analisar com mais afinco os dados coletados, uma vez que geraram um corpo rico e complexo, para confirmar essa hipótese que se apresenta.

Referência

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

LITERATURA E ENSINO: COMO FORMAR LEITORES CRÍTICOS?

Lara Luiza de Oliveira Santos

A leitura é um processo contínuo de extrema importância para o desenvolvimento global das pessoas, tendo em vista que por meio dela, podemos conhecer novos mundos e adquirir novas experiências. No âmbito da literatura, faz-se necessário mais do que ensinar a ler, ou seja, como mediador, cabe ao professor viabilizar a relação entre os jovens e as obras literárias, de modo que eles sintam prazer durante a leitura. Isso porque a literatura não é apenas uma disciplina do currículo escolar, mas sim um meio de formar leitores autônomos e críticos que devem atuar ativamente na sociedade em que vivem.

Dito isso, é importante ressaltar que não é papel somente da escola garantir o aprendizado do aluno, mas da família também que deve atuar junta nesse processo. Isso porque pode acontecer de a escola deixar em um espaço minimizado a leitura como prazer, essa que é tão importante para a formação dos indivíduos. O que devemos, pois, é buscar meios para conciliar a leitura dita necessária com àquela leitura por prazer.

Podemos dizer, portanto, que a literatura é uma representação da vida e do homem, pois ela engloba nossas vivências e nossas ideologias. Entretanto, percebemos que o acesso a ela ainda é muito restrito quando falamos em literatura dita erudita, como por exemplo, as obras de Machado de Assis e outros clássicos. Dito isso, não objetivo dizer que uma tem menos valor do que a outra, pelo contrário, questiono o direito à literatura que deve ser de todas as pessoas. Isso porque ela permite que nós tenhamos conhecimento das mazelas e dos conflitos existentes entre as classes sociais. Além disso, ressaltamos aqui o seu papel como instrumento de fruição integrado com outros contextos.

Diante do exposto, esta pesquisa tem por objetivo apresentar uma proposta de leitura e compreensão a partir da obra realista Dom Casmurro, publicada em 1899, de Machado de Assis. A escolha dessa obra se deve ao fato de ela trazer em sua narrativa a dúvida se Capitu traiu ou não Bentinho, questionamento que até os dias atuais se faz presente e que possibilita aos docentes trabalhar o senso crítico dos alunos.

Nessa obra, percebemos o brilhantismo de Machado de Assis ao construir uma crítica à sociedade brasileira ao abordar a temática do

ciúme envolvendo umas das maiores personagens femininas da literatura brasileira: Capitu. Em uma narrativa memorialística, Bentinho, um homem de idade, relembra a sua vida desde a infância, ressaltando sua relação com Capitu. O clímax do romance gira em torno das suspeitas de que havia um relacionamento extraconjugal entre Capitu e Escobar, seu melhor amigo.

Apresentando somente a visão de um dos personagens, que no caso é Bentinho, Dom Casmurro deixa margem para muitas discussões. Dessa maneira, uma das formas de despertar e desenvolver o senso crítico dos alunos é fazendo com que eles busquem, nas entrelinhas, indícios que comprovem suas teorias acerca da acusação mais famosa da literatura brasileira. Nesse trabalho propomos a elaboração de perguntas/direcionamentos como sugestões que os professores podem usar em sala de aula para conduzir a leitura e a compreensão da obra.

Sabendo que a leitura é um modo de agir sobre o mundo, é de suma importância que os alunos desenvolvam suas habilidades de leitura a fim de agir estrategicamente sobre o texto, atribuindo e acrescentando sentidos a partir do que lê. Sobre isso, Solé (1998) diz que cabe ao leitor adequar suas estratégias ao seu objetivo de leitura. Dentre as estratégias que auxiliam a compreensão leitora, ela destaca três momentos: i. antes da leitura (para verificar a estratégia de previsão e estabelecimento de hipóteses, incluindo seu conhecimento prévio); ii. durante a leitura (para verificar a realização de inferências, confirmação ou refutação das hipóteses) e; iii. depois da leitura (para verificar a capacidade crítica do aluno, por meio da elaboração de resumo, perguntas e respostas).

Metodologicamente, a pesquisa é bibliográfica, de cunho qualitativo, com base em autores como Candido (2008), Jauss (2002), Souza e Cosson (2011) que dialogam sobre a importância da literatura em sala de aula como instrumento, também, humanizador, posto que ela permite o desenvolvimento da nossa individualidade, o que faz com que ela seja, também, um direito humano.

No contexto realista em que se insere a obra de Machado de Assis, esse direito à literatura torna-se imprescindível, pois a humanização faz com que vivenciemos várias realidades, além de promover uma reflexão acerca do assunto tratado que, no caso, do objeto em estudo, diz respeito à sociedade do século XIX e seus costumes. De acordo com Candido (2011), por meio da literatura o sujeito é capaz de compreender a sociedade e suas mazelas, podendo tomar posição em face dela. Nesse contexto é que surge a literatura social, ou seja, aquela que permite ao sujeito uma visão crítica da realidade política e humanitária e dos direitos humanos.

Os resultados parciais da pesquisa demonstram que, para formar leitores críticos e reflexivos, é necessário, antes de tudo, um trabalho voltado para a leitura crítica e reflexiva. A partir daí, cabe ao professor, na sua função de orientador e mediador, propor práticas literárias que despertem no aluno o gosto e a curiosidade pela leitura. Para isso, faz-se necessária, também, uma participação ativa do leitor na busca por informações implícitas no texto, a fim de construir os sentidos ali presentes. Acredita-se, pois, que estratégias como resumo e questionamentos sobre o que foi lido são fundamentais para o desenvolvimento da compreensão leitora, pois demonstram a capacidade de identificação das ideias mais importantes.

Diante do que foi exposto, concluímos que ensinar literatura é ensinar aos alunos sobre a realidade, sobre as nossas vivências. É mostrar que podemos, sim, agir como seres autônomos e partícipes da realidade. Entretanto, para que esse processo ocorra de maneira efetiva, destacamos o papel de mediador do professor que deve levar o aluno a agir como coautor da obra, ou seja, ele deve ser capaz de produzir sentidos a partir de sua vivência. Cabe ao professor, pois, conciliar o melhor modo de ler às estratégias de leitura e às habilidades de seus alunos.

Referências

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária**. 10a edição revista

pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2008, 204p.

CANDIDO, A. Direito à Literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

JAUSS, Hans Robert. et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução e Organização de Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz E Terra S/a, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp: 2011.

A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA: MEDIADORES E LEITORES EM FOCO

Natália Branchi de Oliveira
Izandra Alves

Muito se fala da importância de se promoverem ações leitoras na escola. É o ambiente escolar, pois, que cumpre o que a maioria das famílias não pode, não quer ou não tem condições de fazer, que é apresentar a boa literatura e as práticas culturais aos estudantes. Se não for através da escola, muitos dos alunos não terão contato com os clássicos, por exemplo. Assim, estar atento à condução das práticas de mediação de leitura que ocorrem nas instituições de ensino é de fundamental importância; uma experiência ruim com o texto pode tanto aproximar quanto repelir leitores. No entanto, a mediação de leitura vai muito além de apenas determinar minutos para ler; exige do professor um planejamento estratégico para despertar e manter o interesse nessa atividade, o que não é fácil. Mesmo com as barreiras sociais, econômicas e tecnológicas, os professores precisam fazer verdadeiros milagres e se reinventar. Criam estratégias e fazem de suas aulas verdadeiros laboratórios com experimentos os mais inusitados possíveis, em busca de resultados que nem sempre vêm. Envoltos nesse cenário, estão os estudantes, à espera das poções mágicas do saber. Estão cada vez mais sedentos por novidades, por descobertas, por provocações. Deve ser este, então, o caminho perfeito para o encontro entre os jovens e a leitura.

Nesse sentido, com o intuito de averiguar até que ponto essa aproximação realmente acontece e em que medida as mediações de leitura movem mediadores e estudantes, criou-se o projeto de pesquisa de abordagem quanti-qualitativa intitulado “A constituição do aluno leitor de primeiros anos do ensino médio, do IFRS, campus Feliz, oriundo das escolas públicas municipais de Feliz/RS”. Como fundamentação teórica que sustenta essa investigação, a pesquisa se vale, principalmente, das ideias de Annie Rouxel (2013), Ezequiel T. da Silva (1983), Magda Soares (1999), Marisa Lajolo (1986) e Vera Teixeira Aguiar (1999), acerca da leitura do texto literário na escola, do letramento literário e dos caminhos possíveis para sua escolarização. Através desse aporte teórico, objetivou-se descobrir o perfil leitor desses estudantes no que diz respeito à quantidade de livros que leem, gênero/

autores escolhidos, quais atividades de mediação leitora na escola mais lhes marcaram e em que medida essas escolhas e memórias têm a influência de seus professores do Ensino Fundamental. Julga-se relevante essa relação, visto que se realizou uma pesquisa anterior com estes profissionais acerca de suas ações de mediação de leitura/transmissão cultural junto aos estudantes das séries finais do ensino fundamental.

Sobre a metodologia empregada, optou-se pela coleta de dados através de um questionário composto por questões abertas e fechadas. Dessa forma, os treze respondentes puderam inserir suas memórias de leitura de maneira livre e subjetiva, o que permitiu uma análise mais aprofundada de suas respostas. Ademais, as pesquisadoras puderam entrar em contato com os estudantes no decorrer da pesquisa, para esclarecimento de dúvidas sobre suas declarações na entrevista. Posteriormente, foram feitas a análise, a descrição e a comparação com os resultados que já haviam sido tabelados no ano anterior pelas pesquisadoras a partir da pesquisa realizada com os docentes.

Assim sendo, esta análise trata de uma investigação de cunho qualitativo, porém não se excluem (e são extremamente relevantes) os dados quantitativos que surgiram durante o processo. Segundo Triviños (1987, p. 133), o pesquisador que utiliza o enfoque qualitativo, poderá contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos. “[...] Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico [...]”. Não são somente os resultados o que importam, mas também o processo de descoberta dos dados.

Como resultados principais, verificou-se que aproximadamente 70% dos estudantes possuem memórias positivas acerca de momentos de mediação literária no ensino fundamental. São, ainda, leitores assíduos de literatura, pois têm a leitura como atividade que realizam frequentemente em seus cotidianos. Ademais, percebeu-se que há uma relação entre estes dados tão animadores e as práticas de mediação cultural de seus professores dos anos finais do ensino fundamental, já que suas experiências com o texto literário se mostraram bastante proveitosas. Ressalta-se que, para além de serem leitores, os mesmos 70% dos estudantes mencionados leem 2 livros ou mais mensalmente, sendo que apenas uma estudante afirma não ler por falta de acesso a livros de seu interesse.

Outra descoberta que merece destaque é que os estudantes realmente possuem gosto pela leitura. Ao serem questionados sobre o que mais

gostavam nas aulas de Português (podendo ser qualquer atividade, como estudo de tópicos de gramática, por exemplo), todos os alunos responderam que apreciavam momentos de contato com textos, seja ler, comentar sobre leituras ou, até mesmo, realizar produções textuais. Essa situação indica que os professores dos entrevistados conseguiram cativar os estudantes pela leitura, firmando-lhes o gosto - um dos pilares básicos para a formação de um leitor.

Considera-se importante destacar, ainda, que, fugindo da realidade nacional, 100% dos estudantes possuem familiares que leem literatura frequentemente, o que evidencia as proposições teóricas do pesquisador Ezequiel T. da Silva (1983), ao afirmar que a convivência com livros e leitores na família é extremamente importante para o amadurecimento e formação do leitor.

Ao final deste comparativo, verifica-se que as ações de mediação proporcionadas pelos professores podem interferir na formação do aluno-leitor. Assim, nota-se que as boas práticas de mediação de leitura podem, sim, formar e transformar os jovens leitores. Para além disso, com este projeto de investigação, acredita-se ser possível cumprir, de certa forma, com o papel dos institutos federais junto a suas comunidades, que é interferir positivamente, através de pesquisas e ações pontuais e efetivas de ensino, pesquisa e extensão em suas demandas e necessidades. Dessa forma, pretende-se realizar futuras ações junto a esses grupos, através de projetos e cursos de formação que possam contribuir para a educação literária de seus estudantes e futuros professores, já que o Campus Feliz também abriga um Curso de Licenciatura em Letras.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura Literária e Escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas metodológicas*. 6ª Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e Realidade Brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

O LETRAMENTO LITERÁRIO E O TEMA DA MORTE: UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rafael Ginane Bezerra
Aline Cristina de Souza Lima Moreira

Iniciamos este trabalho evocando o argumento de Jerome Brunner (1991) a respeito da capacidade humana de elaborar relatos. De acordo com o autor, os acontecimentos descontínuos que compõem nossas vidas só adquirem uma forma legível a partir do momento em que acessamos o espaço simbólico caracterizado pelas narrativas. Algumas experiências, no entanto, são capazes de bloquear o acesso ao simbólico e, por conseguinte, impossibilitar nossa capacidade narrativa.

Em sua obra, Michèle Petit (2009, 2013, 2016) tem inventariado contextos nos quais essas experiências adversas afloram. Simultaneamente, tem refletido sobre o papel que a leitura, em especial a de textos literários, desempenha na restituição da capacidade narrativa. De acordo com a autora, a leitura proporciona um trabalho psíquico que permite o encontro de um abrigo no qual acontece a reconstrução da própria subjetividade e das faculdades de simbolizar, pensar e criar.

Para que esse trabalho psíquico ocorra, no entanto, o encontro entre leitor e texto literário deve ser efetivo. Nesse sentido, ao apresentar o modelo transacional da leitura, Loiuise Rosenblatt (2002) argumenta que o impacto de um texto pode ser amortecido quando o leitor traz consigo um caudal de respostas pré-estabelecidas e firmemente cristalizadas. Essas respostas, disparadas com facilidade, interferem no processo de transação e reforçam atitudes reflexos emocionais automáticos, principalmente quando alguns temas delicados são mobilizados. Dentre os temas destacados por Rosenblatt, encontram-se a infância, a maternidade e a morte.

A respeito deste último, autores como Philippe Ariès (2017) e Norbert Elias (2001) apontam consensualmente que a sociedade moderna operou um giro significativo na maneira como o abordamos: racionalizado, ele deixou de ser tratado como um fenômeno naturalmente associado ao ciclo biológico. Como consequência, consolidou-se uma proibição cultural que impõe obstáculos à verbalização a seu respeito, interdição que é particularmente presente em relação ao universo infantojuvenil.

Levando esses apontamentos em consideração, o presente trabalho, derivado de um projeto de dissertação de mestrado em andamento, estabelece como objetivo principal a montagem e a aplicação de uma sequência didática, seguindo o modelo sugerido por Rildo Cosson (2021) e observando as disposições do paradigma do Letramento Literário, para possibilitar que o tema “morte” seja adequadamente trabalhado em sala de aula.

De maneira simplificada, a escolha do referido paradigma se deve ao seu caráter eminentemente compatível com a necessidade de planejamento pedagógico que uma professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, atuando no 6º ano do Ensino Fundamental II, enfrenta em sua rotina de trabalho. O conteúdo da sequência didática, por outro lado, foi pensado para possibilitar a leitura integral da obra *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo. Antes de iniciar a primeira etapa da sequência didática, que corresponde ao momento da motivação, um conjunto de procedimentos que preparam a entrada do aluno no texto, a presente pesquisa lançou mão de uma atividade diagnóstica, uma vez que os alunos que participam da investigação tiveram sua trajetória escolar afetada pela eclosão do contexto pandêmico.

É justamente o conteúdo da produção escrita derivada dessa atividade, submetido ao procedimento de análise de conteúdo sugerido por Laurence Bardin (2015) e analisado em função dos elementos teóricos alinhavados até aqui, que fundamenta o relato de experiência apresentado a seguir. A produção escrita foi proposta para aproximadamente 60 alunos, entre 10 e 11 anos, divididos em três turmas de 60 de uma escola pública situada em Curitiba, Paraná. Tendo em vista a defasagem causada pelo contexto pandêmico, no qual os alunos foram atendidos por aulas remotas, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná sugeriu a retomada de conteúdos essenciais dos anos anteriores como forma de nivelamento. Além dessa flexibilização curricular, solicitou-se aos professores de Língua Portuguesa a utilização de uma plataforma de redação online que deve ser abastecida com frequência de, ao menos, uma vez por mês. Diante disso, apresentou-se a proposta de um texto autobiográfico guiado, estimulando os alunos a abordarem temas como lugar de nascimento, lugar de residência, experiências marcantes, o último aniversário, o que mais gostava de fazer quando criança e o que mais gosta de fazer atualmente, experiências trazidas pela pandemia, saudades e anseios.

A princípio, cada aluno escreveu em seu caderno e, após correção, os textos foram inseridos na plataforma. É pertinente ressaltar que, nessa

etapa, foram identificados três alunos não alfabetizados. A escolha do texto autobiográfico foi baseada nas opções de gêneros literários contemplados pela matriz curricular. Entre os conteúdos elencados, a autobiografia pareceu uma oportunidade privilegiada para conhecer os alunos e realizar um diagnóstico sobre suas competências de leitura e escrita. Para além do diagnóstico formal, no entanto, chamou a atenção o fato de que os alunos elaboraram menções a respeito do tema “morte”. Uma vez detectada a recorrência dessas menções, formulamos a categoria “evocação” para retornar aos textos e verificar em que medida elas poderiam ser classificadas como “espontâneas”. As menções correspondentes a essa classificação, presentes em aproximadamente 50 % dos textos, resultaram em uma segunda seleção. Nesse momento, formulamos a categoria “explicação” com o propósito de verificar a maneira como os alunos mobilizam elementos para compreender o que é a morte. Em relação a essa categoria, prevaleceu um espaço de silêncio, sendo que os alunos não mobilizam elementos concretos, tais como universalidade, irreversibilidade e não funcionalidade, mas tampouco mobilizam metáforas e eufemismos. Em seguida, formulamos a categoria “causa” e detectamos que os alunos predominantemente dissociam a morte do ciclo biológico, remetendo-a a episódios de ruptura. Por um lado, a experiência do contexto pandêmico contribui para explicar essa manifestação. Mas, por outro, há que se registrar a percepção da morte como decorrência da irrupção de algum tipo de violência. E, por fim, formulamos a categoria “sentimento” para verificar o tipo de reação afetiva que os alunos associam à morte. Para essa categoria, os conteúdos oscilaram entre a ansiedade e o medo.

Em síntese, essa representação vai de encontro ao conjunto de proposições teóricas que elencamos até o momento. Nesse sentido, a título de conclusão provisória, ressaltamos que o texto literário não parece ser necessário apenas para possibilitar que os alunos se expressem a respeito de um tema interditado e distante. Ao contrário, ele é imprescindível para que a experiência do medo não seja naturalizada.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História da morte no Ocidente**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.

BRUNER, Jerome. “A construção narrativa da realidade.” **Critical Inquiry**. v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2a ed. São Paulo: Contexto, 2021.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

_____. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Ed. 34, 2013.

_____. **Leer el mundo - Experiencias actuales de transmisión cultural**. Buenos Aires: FCE, 2016.

ROSENBLATT, Luise M. **La literatura como exploración**. México-DF: FCE, 2002.

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA COM O POEMA “CIDADEZINHA”, DE MÁRIO QUINTANA E “MENINO AZUL”, DE CECÍLIA MEIRELES, VIVENCIADAS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rebeca Moreira Dantas Cunha
Clara Dornelles

Esta pesquisa buscou refletir sobre o valor do letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa, problematizando efeitos específicos da leitura literária para o leitor infante-juvenil. A leitura é ferramenta para aprimoramento cognitivo e compreensão do mundo, sendo assim, este trabalho vem mostrar a importância de incentivar o gosto pela leitura, permitindo interpretações diversificadas e também uma reflexão transformadora.

No contexto de um projeto de leitura de poemas na escola, os estudantes produziram textos que apresentam as interpretações possíveis para o poema “Cidadezinha”, de Mário Quintana, e “Menino Azul” de Cecília Meireles. Analisamos os textos produzidos pelos alunos a partir da leitura literária, para discutir os diferentes olhares para o “mesmo” poema. Pretendemos, a partir dessa análise, apontar sinais de experiências de leitura.

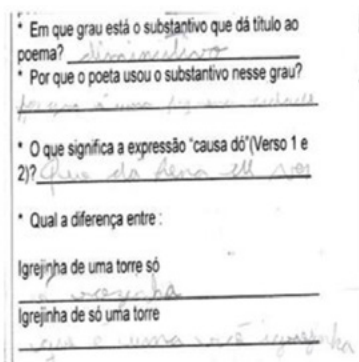
A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006) e exploratório (GIL, 1991), e considerou a percepção da docente-pesquisadora junto à turma participante do projeto de leitura - uma turma de 6º ano do ensino fundamental. Os dados analisados são textos escritos pelos alunos a respeito ou motivados pela leitura dos poemas citados. O referencial teórico se ampara nas concepções de letramento literário (COSSON, 2011, 2014), de leitura literária (COLOMER, 2003) e de experiência de leitura (LARROSA, 2009, 2011).

Após a leitura do poema e, nas primeiras problematizações, percebeu-se, nas interpretações dos alunos, diferentes olhares para determinadas estrofes e termos dos poemas, mostrando que o envolvimento com os enunciados e a constituição de inferências permitiu tais interpretações, as quais, na perspectiva do letramento literário, dependerá da história de leitor do aluno, das relações familiares, e tudo mais que constitui o contexto da leitura. Provocações que incentivam o pensar sobre o poema oferecem oportunidade de o aluno compartilhar interpretações e ampliar os sentidos

construídos individualmente, ganhando consciência de que se faz parte de uma coletividade a qual fortalece e amplia horizontes de leitura.

O destaque dado à interpretação do termo “causa dó”, no poema “Cidadezinha”, na atividade da figura 1, levou os alunos a notarem um sentimento de compaixão e de pesar, mostrando em suas respostas um certo compadecimento à cidade, ao dizer que parece que o poeta tem pena do lugar:

“Tão pequenina que até causa dó!”. Pensar sobre a palavra “só” deslocada no verso, “Sua igreja de uma torre só...”, também aponta possíveis diferenças para o termo “só”, como vemos no exemplo:



Em que grau está o substantivo que dá título ao poema? *Diminutivo*

Por que o poeta usou o substantivo nesse grau?
Porque é uma pequena cidade.

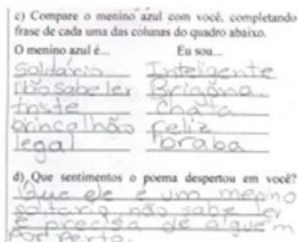
O que significa a expressão “causa dó” (verso 1 e 2)? *Da pena de ver aquela casinha*

Qual a diferença entre:

Igrejinha de uma torre só. *É sozinha*

Igrejinha de só uma torre. *Que é uma só igreja*

Figura 1 – Resposta dos alunos – Poema “Cidadezinha”
Fonte: Cunha (2021)



(Transcrição do texto original)

Solitário - Inteligente
Não sabe ler - brigona
Triste - chata
Brincalhão - feliz
Legal - braba

Figura 2 – Resposta dos alunos – Poema “Menino azul”
Fonte: Cunha (2021)

O exercício de pensar sobre o outro e então relacionar consigo mesmo as interpretações obtidas se torna o ato da ampliação do olhar. Então, ao compartilhar com o próximo sobre suas percepções, tem-se os efeitos sociais que a literatura gera. Na figura 2, a aluna estabelece uma relação de sentido entre as características que percebe no menino azul e em si mesma. Enquanto aproxima-se do menino “brincalhão” por ser “feliz”, distancia-se do menino “legal” por ser “braba”. A aluna também destaca uma condição do menino, saliente ao final do poema: “não sabe ler”. Cosson (2011) explica que a leitura é um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade, pois os sentidos do texto são resultados de compartilhamentos de visões do mundo no tempo e no espaço. Socializar suas ideias e opiniões, trocar suas interpretações com outros leitores, dialogar sobre a construção do sentido literário mostra que a leitura pode aproximar, atrair e transformar o sujeito. É a partir dessa abertura que pode se dar a experiência: “A experiência é um talvez. Ou, o que é o mesmo, a experiência é livre, é o lugar da liberdade. Poderíamos chamar a isso, então, o ‘princípio da liberdade’ da experiência, ou o ‘princípio do talvez’” (LARROSA, 2011, p. 19).

A análise dos registros realizados diante da leitura dos poemas demonstrou que a construção de sentidos do texto se dá diante do protagonismo do leitor, que integra elementos de sua vivência aos processos interpretativos. Também foram identificados sinais de experiências de leitura, quando os alunos elaboraram sobre seus sentimentos diante do processo de leitura literária. Muitos momentos de leitura literária contemplam vivências no nível da simples leitura, outras, no nível do interpretar e, outros, oferecem grande possibilidade de um envolvimento além do texto, mas no nível da experiência, um envolvimento genuíno e subjetivo do leitor. Para isso, o professor tem em suas mãos um grande poder: oportunizar o mundo ao alcance de seus alunos. Essa experiência rica é que permitirá o reconhecimento de si e do outro tornando o mundo mais humano.

Referências

- COLOMER, T. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global Editora, 2003.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, R. M. D. **Experiências de Leitura de poesia nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental**. 50p. TCC (Graduação). Curso de Letras - Português da Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta do Brasil, 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LARROSA, J. **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação**. 2011. – Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes v.19, n2, p.04-27, jul./dez, Santa Cruz do Sul, 2011.

O CÍRCULO DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DA OBRA O KARAÍBA: UMA HISTÓRIA DO PRÉ-BRASIL, DE DANIEL MUNDURUKU

Severino Rodrigues
Cristiane Conde

Este trabalho tem como objetivo propor um círculo de leitura - a partir de uma obra de autoria indígena - como estratégia de letramento literário com foco em alunos do Ensino Médio. Nessa etapa da formação escolar, os estudantes já possuem bagagem de leituras que lhes permite compreender a literatura como uma construção cultural e perceber que há diversas formas de expressão literária diferentes das usualmente trabalhadas em sala de aula.

Muitas vezes, entretanto, os jovens leitores não têm contato com obras literárias contemporâneas e, sobretudo, de autoria indígena. Para Munduruku (2009), o saber indígena, alimento das tradições originárias, tem permanecido fiel aos princípios fundadores e desnorteia desde os primeiros invasores até os invasores do nosso tempo, visto que a educação indígena só pode ser entendida por meio da indissociável tríade corpo-mente-espírito. Ainda que essa relação não seja compreendida pelo pensamento ocidental, é necessário aproveitar este momento atual de maior abertura das experiências culturais para apresentação desses valores que, apesar de tudo, sobrevivem.

Nesse caminho, Alves (2021), analisando a produção literária contemporânea para crianças e jovens, observa que as obras de autoria indígena, como as de Daniel Munduruku, estão relacionadas com a própria cosmologia indígena, abandonando ideologias coloniais e desconstruindo um olhar estereotipado. Além disso, defende a Literatura como materialidade discursiva que colabora efetivamente no reconhecimento e na valorização da diversidade e na luta por igualdade étnico-racial. Thiél (2012) também argumenta nesse sentido ao enfatizar que a inserção da literatura de autoria indígena em sala de aula permite o contato dos jovens com múltiplas possibilidades de leitura e estimula o desenvolvimento da cidadania.

Após refletirmos sobre o urgente (re)conhecimento da literatura de autoria indígena na escola, a proposição que impulsiona este trabalho é:

como o círculo de leitura pode contribuir para o letramento literário de obras de autoria indígena? Para responder a essa questão, desenvolvemos, como sugestão, esta estratégia de leitura a partir da obra *O Karaíba: uma História do Pré-Brasil*, de Daniel Munduruku, com ilustrações de Mauricio Negro, e que recebeu o Selo Seleção da Cátedra UNESCO de Leitura da PUC-Rio.

Esse livro foi selecionado por pertencer à literatura juvenil brasileira contemporânea tendo, além de uma história original, a autoria de uma das vozes mais representativas entre nossos escritores indígenas. O título é um verdadeiro contraponto às demais obras literárias para os jovens leitores. *O Karaíba* trata-se de um romance de (in)formação (YUNES, 2019) em que a história de um povo é contada por meio dos seus saberes e aventuras. A narrativa transcorre desde as lembranças e receios do jovem Perna Solta, que rememora a profecia da chegada dos invasores portugueses feita pelo velho Karaíba, até o dia em que o garoto Cunhambebe, o primeiro filho de Perna Solta, vê “um cisco branco que ‘surfava’ sobre as águas salgadas” (MUNDURUKU, 2018).

Assim, mergulhados na leitura do romance, tomamos como princípios norteadores os trabalhos do professor Rildo Cosson (2016, 2018, 2020, 2021) acerca do círculo de leitura como estratégia para desenvolver o letramento literário. Para ele, “um círculo de leitura é essencialmente o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constituiu para tal fim” (COSSON, 2018, p. 158). Ademais, o círculo de leitura, a depender dos critérios do professor, pode assumir um formato mais estruturado, semiestruturado ou livre. No caso da composição estruturada do círculo (e que sugerimos) são estabelecidas três etapas: a) *modelagem*, na qual o docente realiza a seleção do título a ser trabalhado e a preparação da turma para participar do círculo; b) *prática*, momento em que as leituras e discussões são realizadas com o acompanhamento atento do professor; e c) *avaliação*, protagonizada tanto por estudantes quanto docentes e correspondendo ao momento no qual os rendimentos são verificados (COSSON, 2021, p. 35-36).

A primeira etapa da modelagem é a seleção do título a ser trabalhado. Na sequência, há a divisão da turma em grupos e são estabelecidos cronogramas de leituras e discussões a partir de registros em fichas de função. Então, cada grupo de leitores é orientado a realizar análises específicas a partir das atribuições das fichas de função, que serão compartilhadas no grande círculo. Consideramos pertinente utilizar as nove funções propostas por Cosson (2018). São elas: conector (cujo papel é ligar a obra ou um trecho

lido ao momento presente); questionador (que tem a função de apontar perguntas reflexivas sobre passagens da obra); iluminador de passagens (que deverá escolher uma ou várias passagens para apresentar ao grande grupo); ilustrador (que trará imagens para ilustrar o texto); dicionarista (responsável por selecionar palavras difíceis ou relevantes para a construção da apropriação da leitura); sintetizador (que deverá sumarizar o texto); pesquisador (que pesquisará informações contextuais relevantes para o texto); cenógrafo (que descreverá as cenas principais) e perfilador (responsável por construir um perfil das personagens mais interessantes). A culminância se realiza quando cada grupo apresenta seus cartões de função. Aqui, a ênfase é na discussão impulsionada pelo preenchimento do cartão, visto que essa atividade é ponto de partida para o compartilhamento das impressões geradas a partir da leitura. Ademais, a avaliação deverá ser vivenciada continuamente, por meio das observações atentas do docente e da autoavaliação dos alunos.

Como se trata de um círculo de leitura estruturado, como o que propomos, o acompanhamento do professor no processo avaliativo deverá ser vivenciado ao longo da implementação do círculo, constituindo-se fruto das observações atentas e contínuas do docente e das interações e autoavaliações empreendidas pelos estudantes. Esperamos que vivenciar a leitura de *O Karaíba* por meio da estratégia do círculo de leitura possibilite tanto aos docentes quanto aos estudantes (re)descobrir e (re)conhecer a importância das relações de nosso povo com sua ancestralidade indígena.

Referências

ALVES, Thiago Moessa. *Índigenas na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira: Cenografia, Ethos Discursivo e Ideologia*. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Letras de Assis. UNESP, 2021. 141p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. UNESP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214349> Acesso em: 24 Abr. 2022.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

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

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **O Karaíba: uma história do pré-Brasil**. Ilustrações de Maurício Negro. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

YUNES, Eliane. **O Karaíba. Taína: Literatura Infantil e Juvenil de Etnias Indígenas Brasileiras**. 2019. Disponível em: <https://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/munduruku/> Acesso em: 24 Abr. 2022.

THIÉL, Janice. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. **Educação & Realidade**. 2013, v. 38, n. 4, pp. 1175-1189.

CONHECENDO MACHADO DE ASSIS POR MEIO DAS OBRAS “A CARTOMANTE” E DOM CASMURRO: UMA ESTRATÉGIA DE INCENTIVO À LEITURA E PROMOÇÃO AO LETRAMENTO LITERÁRIO

Valéria de Oliveira Lima

A leitura é um dos principais recursos que existe como meio de formação do indivíduo e da sociedade. Grande parte dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento pessoal e cognitivo são obtidos por meio dela. A leitura também auxilia os indivíduos a se tornarem cidadãos mais críticos e ativos na sociedade. Lendo, os estudantes despertam o interesse em buscar respostas para seus questionamentos e se relacionam melhor com o que está ao seu redor, permitindo que se posicionem diante de qualquer situação.

E para que a leitura apresente o processo de apreensão, compreensão e reflexão crítica, apresento o letramento literário, definido por Cosson (2014) como “o processo que se faz via textos literários e compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.” Esse processo é importante na escola, pois o contato dos alunos com o texto literário oportuniza o contato efetivo com as práticas sociais de leitura e escrita.

A motivação para realizar estas reflexões surgiu a partir da aplicação de um projeto de pesquisa realizado por meio do Programa Ciência na Escola (PCE) com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) no ano de 2021. Com a realização desse projeto pude perceber a falta de interesse e contato dos estudantes com textos literários em sala de aula.

Logo, o projeto justifica-se no estudo das obras literárias de Machado de Assis, tendo como objetivo geral, proporcionar aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Antônia Pereira da Silva/DDZ/Norte, o contato com as obras literárias de Machado de Assis, particularmente “A Cartomante” e **Dom Casmurro**, a fim de promover o letramento literário e compreender a leitura machadiana como importante para a formação do indivíduo como um todo. E como objetivos específicos, despertar nos alunos participantes do projeto a curiosidade e o prazer

pela leitura, sensibilizando o gosto por textos literários e possibilitando a formação de leitores; estimular a criticidade do aluno por meio da discussão de temas polêmicos de forma ética; e, por fim, perceber e discutir a importância da história e da cultura na sociedade e as diversas faces do comportamento humano e valores éticos.

Metodologia

A pesquisa teve como sujeitos os alunos da rede municipal de ensino de Manaus/AM, em especial, os alunos do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Antônia Pereira da Silva, DDZ - Norte. Tendo como base teórica o contato com a língua portuguesa, ancorada nos estudos sobre leitura e letramento literário norteados por Cosson (2014), Nascimento (2018), dentre outros. Este, que ocorreu por meio das leituras das obras “A Cartomante” e **Dom Casmurro**, de Machado de Assis. As interações ocorreram por meio de encontros semanais de forma presencial, na escola, e remota por meio do aplicativo WhatsApp e ferramenta Google Meet.

Para alcançar os objetivos propostos, foi utilizada a sequência básica para trabalhar letramento literário na escola norteadada por Cosson (2014). Para o autor, essa sequência é constituída por quatro passos: a motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa sequência fará com que o letramento literário aconteça e possibilitará a análise dos textos machadianos.

A primeira é a motivação, que consiste em preparar o aluno para entrar no texto, onde será discutido os temas abordados no texto que será lido. A segunda é a introdução, onde será apresentada a biografia do autor trabalhado e a obra escolhida por meio das observações da capa, contracapa, orelha, prefácio e outros elementos paratextuais que introduzem a obra, a fim de mostrar a importância e a escolha da obra para que o aluno a receba de maneira positiva. O terceiro passo: a leitura. A primeira obra lida foi “A Cartomante” de Machado de Assis, para isso os alunos efetuaram as leituras e tiveram encontros com o professor para acompanhamento e verificação dos objetivos propostos e auxílio nas dificuldades encontradas pelos alunos. Para Cosson (2014), essa etapa é essencial para a proposta de letramento literário. Por fim, a quarta etapa: a interpretação. Esta etapa é o momento de construção do sentido do texto nesse momento, os alunos poderão exteriorizar o que compreenderam por meio das interpretações escritas, orais e da exposição de registros como vídeos, debates, produções, dentre

outros. A segunda obra trabalhada foi **Dom Casmurro**, com ela também foi trabalhada a sequência básica para se trabalhar o letramento literário na escola, norteadas por Cosson (2014). Com esta obra procurou-se abordar também as diversas faces do comportamento humano e valores éticos.

Por fim, foi realizada na escola a culminância e compartilhamento das ações e resultados. Nesta última atividade, a professora e os estudantes compartilharam os resultados alcançados, as competências desenvolvidas e as aprendizagens conquistadas por meio da apresentação de banner e realizaram a apresentação teatral da obra “A Cartomante”, de Machado de Assis.

Discussão e resultados

De acordo com os PCNs, (1997. 41), uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. A implementação do projeto buscou atender as necessidades da leitura literária, por meio das obras “A Cartomante” e **Dom Casmurro**, de Machado de Assis, visando a promoção do letramento literário, a formação de leitores críticos e o interesse pela prática leitora, aguçando a curiosidade e a criticidade do aluno, melhorando também sua prática social.

No início da aplicação do projeto, houve uma receptividade muito grande com a apresentação da primeira obra, “A Cartomante”. Observou-se que a sequência proposta por Cosson (2014) auxiliou no interesse dos alunos em realizar as leituras das obras indicadas. Nos intervalos de leitura, houve grandes discussões sobre os temas de forma ética, a reflexão sobre as próprias vivências dos estudantes e a curiosidade em partir para a realização da segunda obra indicada, **Dom Casmurro**. Devido ao engajamento dos alunos, foi sugerida pelas pesquisadoras a realização de um júri simulado com o julgamento de Vilela, personagem de “A Cartomante”, pois os estudantes relacionaram o assassinato de Rita, esposa e Vilela, com os feminicídios ocorridos atualmente.

Essa prática possibilitou a discussão de temas polêmicos de forma ética, como a violência contra a mulher, a traição em um relacionamento, as crenças religiosas, dentre outros. Com o projeto, os estudantes puderam conhecer um pouco da história do nosso país e compreender um pouco da sociedade atual por meio desse aprendizado. Com a aplicação das etapas da pesquisa, os estudantes puderam exteriorizar o que compreenderam por

meio das interpretações escritas, orais, debates e da exposição de registros de produção textual. Com as interpretações, os alunos puderam trazer a aprendizagem para suas vivências cotidianas.

Assim, considera-se que os objetivos foram alcançados. O projeto despertou a curiosidade e o prazer pela leitura, sensibilizando o gosto por textos literários e a compreensão da leitura machadiana como importante para a formação do indivíduo como um todo, promovendo o letramento literário e a formação integral dos estudantes participantes.

Considerações finais

De acordo com a nona competência específica de língua portuguesa para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o aluno deve envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição e humanização da experiência com a literatura.

A leitura machadiana vem de encontro com essa competência, pois estimula a criticidade do aluno por meio da discussão de temas polêmicos e reflexões sobre os assuntos abordados. Assim, os estudantes desenvolverão as habilidades necessárias para a promoção do letramento literário e terão o estímulo para efetuar novas leituras dentro e fora da sala de aula.

Nascimento (2014, p. 43) reforça que “é preciso reconhecer o valor do texto literário enquanto arte e rica fonte de conhecimento, como lugar de múltiplos saberes, de persuasões e de humanização.” E para que isto seja possível, faz-se necessário o contato dos estudantes com os textos literários. Esse contato auxilia no processo de letramento, levando o aluno a ter o contato efetivo com a leitura e escrita, possibilitando que o mundo se torne mais compreensível para os alunos, desenvolvendo seres críticos e sociais.

Observou-se que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Antônia Pereira da Silva, DDZ/Norte, mostraram grande interesse pelo projeto e que os objetivos propostos para a realização foram cumpridos.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22.09.2020

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

NASCIMENTO, C. M. B. **A complexidade nos estatutos do homem Thiago de Mello**. 2014. 310 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

O “EU POÉTICO” EM SALA DE AULA: DESAFIOS E DESDOBRAMENTOS DA INSERÇÃO DE POESIA NA ROTINA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Yasmim Oliveira dos Santos

O principal objetivo da pesquisa realizada é descrever a importância dos textos poéticos no cotidiano escolar da Educação Básica, tendo em vista os benefícios da ampla abordagem da poesia e de suas esferas em salas de aula. Desse modo, o estudo desenvolvido se dedica à análise de práticas pedagógicas fundamentadas no trabalho com obras líricas clássicas e contemporâneas, ao passo que defende a inclusão dos textos poéticos nas matrizes curriculares de Língua Portuguesa e Literatura das escolas. Esta pesquisa aponta, ainda, a importância do trabalho com tais textos em suas manifestações orais, e, por fim, salienta alguns dos desafios que cerceiam a proposta apresentada, de modo a compreender o porquê de os textos poéticos, em comparação às narrativas, serem colocados em posições secundárias.

O trabalho visa a relatar a essencialidade da inserção de textos poéticos em salas de aula de Educação Básica, compreendendo a importância do estudo e da declamação de poemas canônicos e contemporâneos para o aprimoramento da leitura, escrita, compreensão e interpretação textual.

No decorrer da análise, buscou-se demonstrar que alguns fatores se configuram como impedimento para essa prática, a exemplo da preferência pela abordagem de textos narrativos como objetos de estudo nos planos de aula. Sob essa perspectiva, constatou-se, durante as pesquisas bibliográficas, a existência de materiais didáticos, artigos científicos e métodos que se dedicam à análise de textos narrativos em número consideravelmente maior quando comparados às ferramentas de estudo e às metodologias focadas nos textos poéticos, atribuindo ao trabalho com obras de poesia um espaço secundário, ou mesmo complementar, nos planejamentos das aulas de Literatura.

Nesse viés, percebeu-se outro fator de impedimento da prática pedagógica proposta: o ensino emergencial remoto, que implicou, de forma justificada, no tolhimento da interação integral do aluno em sala de aula. Ao se tratar deste último, a questão de saúde pública acabou por prejudicar indiretamente a

prática de leitura e a oralidade dos alunos de Educação Básica, visto que os planos de aula das escolas enfrentaram severos reajustes, tendo em vista a adequação do tempo de aulas e das metodologias experimentadas às ferramentas digitais utilizadas nas aulas remotas. Assim, as práticas de leitura e o trabalho com a interpretação de textos foram limitadas às aulas síncronas virtuais, o que engendrou a diminuição da quantidade de obras literárias trabalhadas e, desenvolvimento de atividades pedagógicas voltadas ao estudo de poemas.

Constatados tais fatores, foi notada a necessidade de ferramentas que fomentem a imersão no universo da leitura, escrita e da construção de saberes a partir da Literatura. Com isso, propõe-se, nas salas de aula, o esquadrinhamento coletivo e a análise semanal de produções poéticas clássicas, a exemplo das obras em sonetos ou em versos alexandrinos, e de poesia contemporânea, como os poemas em rap e os textos de slams, os quais contribuem para formar, nos alunos, um panorama literário da poesia referente às diferentes épocas e, ainda, facilitam a aquisição de saberes relativos às linguagens, à língua e suas variações. Além disso, a pesquisa sugere, como recurso de aprimoramento das práticas pedagógicas propostas, a promoção de saraus de poesia e de declamações de poemas no ambiente escolar, como forma de tornar comum a compreensão de que a literariedade está presente, para além dos textos narrativos, nos versos dos textos poéticos.

A realização da pesquisa contou com a análise bibliográfica de pressupostos teóricos que averiguam a relação entre os textos literários - com ênfase em poesia - e o ensino. Dessa forma, tendo em vista resultados que confirmam a importância dos textos poéticos em sala de aula, foi compreendida a função humanizadora da Literatura (Antonio Candido, 1972); a poesia como um exercício de liberdade pela educação (Ana Mariza Ribeiro Filipouski, 2006); a importância da formação de um público leitor (Regina Zilberman, 2004) e os caminhos para inserção do gênero poesia nas escolas (Elias José, 2003). Além disso, a fim de averiguar a viabilidade da prática pedagógica estudada, analisou-se a proposta curricular das aulas de Língua Portuguesa e Literatura estipuladas pela versão de 2018 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como resultado da proposta, espera-se a desenvoltura das competências textuais e orais dos alunos da Educação Básica de rede pública e privada, sobretudo em aspectos que concernem às habilidades de oratória, escrita e interpretação de textos, de modo que a poesia seja entendida e implementada como um elemento indispensável nos projetos pedagógicos

das aulas de Literatura e dos eventos extraclasse das escolas. O estudo se justifica pelos resultados esperados: a inserção de textos poéticos como ferramentas-chave em sala de aula. A execução da atividade proposta beneficia o espaço escolar na diversificação das práticas pedagógicas e favorece a constante formação de um público leitor.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMédio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 04 abr. 2018.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Ciência e cultura. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

DEBUS, Eliane; ZILBERMAN, Regina. O leitor, esse conhecido: Monteiro Lobato e a formação de leitores. Santa Catarina: UNISUL/UFSC, 2004.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. “Para formar leitores e combater a crise da leitura na escola: acesso à poesia como direito humano”. In: *Ciências e Letras: Revista da Faculdade Porto- Alegrense de Educação, Ciência e Letras*. Momentos da Poesia Brasileira-Dossiê Mario Quintana. Porto Alegre, JUN./JUL. 2006.

JOSÉ, Elias. *A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas*. São Paulo: Paulus, 2003.

NECROPOLÍTICA EM “CERTIDÃO DE ÓBITO” DE CONCEIÇÃO EVARISTO: UM CAMINHO METODOLÓGICO DE LEITURA QUE SIRVA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eider Ferreira Santos

Pretende-se, na presente proposta, realizar leitura do poema *Certidão de óbito*, de Conceição Evaristo, a partir de três etapas de leitura, a saber: experiência de leitura do texto, o texto em suas relações com outros e, por fim, em uma perspectiva que seja possível novas atualizações de sentido da referida poética a partir de um posicionamento crítico do leitor. A partir dessa perspectiva de leitura, o principal questionamento é: em que medida a experiência ledora apresentada pode significar um caminho metodológico que sirva para a formação de leitores no contexto da educação básica? Partindo do princípio de que a experiência de leitura se dá a partir de diferentes “horizontes de expectativas” (JAUSS, 1979), a referida proposta experiencia três possibilidades de leitura da poética de Evaristo, compreendendo que a proposta acaba por significar um caminho metodológico de leitura que sirva para a formação de leitores no contexto do letramento literário. Esse movimento de estar em contato com o texto, produzindo sentidos, ao mesmo tempo, estimula o leitor a se colocar numa posição de jogador que joga o “jogo do texto” (ISER, 1979). Sendo, pois, o texto um jogo, o leitor é peça fundamental nessa dinâmica e, como tal, “ele permite que a inter-relação autor-texto-Leitor seja concebida como uma dinâmica que conduz a um resultado final” (ISER, 1979, p. 107). Entendendo a leitura como ato de jogar, e todo jogo vem acompanhado de suas instruções, o jogo da leitura aqui se constrói a partir da poética e perseguem-se as seguintes etapas, distribuídas em três etapas, a saber: 1. Leitura da poética escolhida seguindo as pistas do próprio texto: A leitura deve se dar de modo que se explore as pistas do próprio texto; o movimento é “intratextualmente” (ISER, 1979), fazendo as devidas articulações, observando aspectos temáticas, estilísticos, ou seja, as “constelações semânticas construídas no texto” (ISER, 1979, p. 107), de modo a compreender o gênero textual em questão em seus aspectos estéticos, temáticos e que no que se refere às construções o eu lírico faz de si. Nessa perspectiva situa-se um movimento de leitura que Hall (2003) chama de codificação por estar atrelado a uma experiência já consolidada pela tradição e, por isso, é, muitas vezes,

reprodutora dos sentidos. A leitura é de codificação porque está centrada no código e não há leitura que não se inicie por ele: “a recepção não é algo aberto e perfeitamente transparente, que acontece na outra ponta da cadeia de comunicação” (HALL, 2003, p. 354). Todavia, faz-se importante considerar que os sentidos são sempre “multiferenciais”, conforme Hall (2003), e estão relacionados aos contextos e sentidos ideológicos. 2. Leitura a partir de uma perspectiva extratextual, situando outras textualidades: Se dá “extratextualmente” (ISER, 1979, p. 107). A ideia é um movimento “Entre o texto e um mundo extratextual, assim como entre o texto e outros textos” (ISER, 1979, p. 108). Por esse viés de leitura, a experiência interpretativa caminha, quando chamada aqui de “relação entre texto e um mundo extratextual”, no intuito de situar os valores e contextos políticos de produção, vez que por detrás de qualquer materialidade linguística há sempre um sujeito que escreve e que, inevitavelmente, é tomado de ideologias que o constitui e, tais ideologias, refletem a historicidade do homem, atrelado a seus contextos históricos. Na esteira de Hall (2003) compreendemos que a produção não determina os sentidos, ao contrário, produz uma “articulação” entre o momento de produção e o momento de consumo” e, é esse consumo momentâneo que tomamos como terceira estratégia de experiência ledora empreendida aqui, conforme observa-se a seguir. Em suma, textos podem ser aproximados nas relações entre si no que se refere a aspectos temáticos, estéticos, ideológicos. 3. Leitura ampliada dos sentidos do texto em que seja possível o transgredir e produzir novos sentidos de leitura a partir de um posicionamento crítico do leitor numa perspectiva necropolítica. Tal proposta ancora-se no entendimento de Iser (1979) de que o texto é diferente daquilo que existe fora dele e tal diferença se dá “extratextualmente, intratextualmente e Entre texto e leitor”; na perspectiva de Hall (2003), buscando transpor uma leitura de codificação para a decodificação para alcançar uma multirreferencialidade de sentidos e as questões ideológicas que as conduzem, chegando a uma proposta de leitura estética e cultural (GOMES, 2010). Após essa discussão teórica, empreende-se uma proposta de Pré-leitura, seguida da Leitura do texto poético, a partir das orientações metodológicas de Iser (1979), Hall (2003) e Gomes (2010), para, ao final, transgredir, ampliar e produzir novos sentidos de leitura, pensando a cultura em que estamos inseridos numa perspectiva necropolítica (Mbembe, 2003), ou seja, “um projeto material de corpos humanos e populações” (MBEMBE, 2003, p. 125) onde o Estado não apenas dita, mas cria as condições para definir quem deve viver e quem deve morrer. Enquanto experiência de pós-leitura, faz-se uma aproximação

da poética de Evaristo com outras produções líricas como as de Castro Alves, bem como com as linguagens fílmica e musical. Por fim, considera-se, então que, o poema Certidão de óbito, de Conceição Evaristo, assim como as demais poéticas em diálogo nessa proposta de análise, caminham no sentido de uma proposta estética com intervenções políticas e ideológicas que denunciam a política de morte do corpo negro instaurada pela sociedade brasileira de ontem até os tempos atuais. Além disso, ao final, considera-se que a referida experiência de leitura pode se constituir enquanto uma proposta significativa para a formação de leitores no contexto da educação básica, tendo em vista a observância dos aspectos intrínsecos ao texto, intertextuais, extratextuais, de novos sentidos produzidos pelos estudantes no seu contato com a produção literária, sem desconsiderar seus transbordamentos subjetivos.

Palavras-chave

Formação de leitores. Leitura literária. Experiência de leitura. Letramento literário. Necropolítica.

Referências

EVARISTO, Conceição. Certidão de óbito. Disponível em: <https://www.centroloyola.org.br/revista/bagagem/um-poema/2136-certidao-de-obito>. Acesso em 16 de agosto de 2022.

GOMES, Carlos Magno. Leitura e estudos culturais. In: Revista Brasileira de Literatura Comparada, n.16, 2010, p. 25-44.

HALL, Stuart. Codificação e decodificação. In: HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Tradução: Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa. A Literatura e o leitor. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1979, p. 105-118.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Org. e Trad.). A Literatura e o leitor. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1979, p. 67-84.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em 19 de novembro de 2021.