

**ISABEL CRISTINA VIÉGAS GUION**

**A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS LETRADAS: uma contribuição ao  
desenvolvimento de jovens leitores**

**ASSIS  
2018**

**ISABEL CRISTINA VIÉGAS GUION**

**A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS LETRADAS: uma contribuição ao  
desenvolvimento de jovens leitores**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramento)

Orientador: Dr. Odilon Helou Fleury Curado

Agência de Fomentos: CAPES  
Processo Número: 5649495

ASSIS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

G964c Guion, Isabel Cristina Viégas  
A construção de práticas letradas : uma contribuição ao desenvolvimento de jovens leitores / Isabel Cristina Viégas Guion. Assis, 2018.  
155 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis  
Orientador: Dr. Odilon Helou Fleury Curado

1. Leitura. 2. Dialogismo (Análise literária). 3. Gêneros textuais. I. Título.

CDD 028.55

**Isabel Cristina Viegas Guion**

**A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS LETRADAS: uma  
contribuição ao desenvolvimento de jovens  
leitores**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestrado Profissional em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Data da Aprovação: **28/02/2018**

COMISSÃO EXAMINADORA



Presidente: Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado - UNESP/ASSIS



Membros: Profa. Dra. Lucia Regiane Lopes Damasio - UNESP/ASSIS



Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto - UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE

## DEDICATÓRIA

*Às pessoas que tanto amo: minha filha, Yasmin;  
aos meus pais e ao Rodrigo, pela paciência e  
amor com que percorreram esse longo caminho  
comigo, sempre de mãos dadas.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que até aqui me sustentou e proveu para o início e término dessa jornada. Toda honra e toda glória a ti, Senhor.

À minha filha, Yasmin, que é preciosidade na minha existência, meu amor, mesmo na sua meninice soube compreender os momentos de ausência; agradeço os inúmeros abraços, flores e beijinhos que me presentearam e ajudaram a prosseguir.

Ao Rodrigo Alves de Oliveira, que me incentivou a fazer o mestrado, acompanhou toda caminhada, encorajando, orando, sendo porto seguro e ouvindo as inúmeras teorias. Agradeço imensamente a leveza, o entusiasmo, a generosidade, que é tão nobre em seu coração, e por todos os momentinhos de alegria. Benção de Deus na minha vida, exemplos de união, fé, perseverança e amor.

Aos meus pais, Nivaldo e Lisenor, espelhos de força, coragem e determinação. Obrigada por sonharem comigo, pelo suporte necessário e pelo amor incondicional.

Aos meus corações Maringaenses: vô Paulo, Fábio, Vera e Maurício, pela doçura e ternurinhas, pelo incentivo e carinho compartilhado.

Ao professor Dr. Odilon Helou Fleury Curado, pela competência e boa vontade com que conduziu essa orientação. Sem o seu auxílio e paciência eu não conseguiria realizar esse trabalho.

Aos Professores Dr. Márcio Roberto Pereira e Dr<sup>a</sup>. Lucia Regiane Lopes Damasio, pelas observações, direcionamentos e presteza, principalmente na banca de qualificação.

A todos os professores do programa Mestrado em Letras, pelas contribuições e pela condução eficiente e precisa das aulas.

Aos amigos do mestrado Vinícius, Fabiana e Karen, pelo apoio, compreensão e pelos inúmeros momentos de estudos compartilhados.

À equipe de funcionários da biblioteca e pós-graduação da UNESP de Assis, pelo maravilhoso trabalho que desempenharam.

Aos meus alunos, que com muita alegria participaram deste trabalho, pela confiança e dedicação.

À amiga de trabalho, Professora Alessandra Venâncio Zulian, por me auxiliar e acreditar na mudança da educação por intermédio da leitura.

GUION, Isabel Cristina Viégas. **CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS LETRADAS: uma contribuição ao desenvolvimento de jovens leitores**. 2018. 155 f. (Dissertação em Mestrado Profissional, Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

## RESUMO

A presente pesquisa procura investigar, em uma escola pública, certas práticas de leitura aplicadas a estudantes concluintes do ensino fundamental. Alicerçados em um aporte sociointeracionista, partimos da convicção de que a leitura crítica é geradora de significados, para cuja atividade o leitor cria seu próprio texto com base no que foi lido, concordando ou discordando da ideia principal. Isto faz com que as ações de linguagem aí empreendidas sejam diferenciadas das implicadas em uma mera decodificação de sinais ou reprodução mecânica de informações, procedimento que, por muito tempo, foi considerado como interpretação textual, transformando, em prática habitual nas aulas de Língua Portuguesa, a cópia de fragmentos do texto para servir de resposta aos questionamentos avaliativos feitos a respeito do que estava escrito. Nossa proposta vem trabalhar a necessidade de buscar significados que vão além do decifrar, pois entendemos a leitura como uma prática dialógica. Tomando os multiletramentos, que são intensificados pelas culturas locais, vemos a possibilidade de colocar os alunos em contato com diversos gêneros textuais que fazem parte das práticas sociais, contribuindo para formar um cidadão crítico e reflexivo, capaz de compreender e atuar no mundo que o cerca, afinal, como declara Lopes (2016), o desenvolvimento do homem ocorre em sintonia com o desenvolvimento da linguagem.

**Palavras-chave:** Práticas de leitura. Dialogismo. Habilidades letradas. Letramento. Mediação de Cultura.

GUION, Isabel Cristina Viégas. **CONSTRUCTION OF PRACTICES**: a contribution to the development of young readers. 2018. 155 f. (Dissertation in Professional Masters, Letters). - State University of São Paulo (UNESP), Faculty of Sciences and Letters, Assis, 2018

#### ABSTRACT

The present research seeks to investigate, in a public school, certain reading practices applied to high school students. Based on a socio-interactionist contribution, we start from the conviction that critical reading generates meanings, for whose activity the reader creates his own text based on what has been read, agreeing or disagreeing with the main idea. This makes the language actions undertaken there differentiated from those implied in a mere decoding of signals or mechanical reproduction of information, a procedure that for a long time was considered as textual interpretation, transforming, in the usual practice of Portuguese Language classes, the copy of fragments of the text to serve as answer to the evaluation questions made regarding what was written. Our proposal comes to work the need to look for meanings that go beyond the decipher, because we understand reading as a dialogical practice. Taking the multilevels, which are intensified by local cultures, we see the possibility of putting pupils in touch with various textual genres that are part of social practices, contributing to a critical and reflective citizen, able to understand and act in the world that surrounds him, after all, as Lopes (2016) states, the development of man occurs in tune with the development of language.

**KEYWORDS:** Reading practices. Dialogism. Literate skills. Literature. Mediation of Culture.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Capa do livro “ <i>Whatever</i> ”	97
Figura 2	Capa do livro “Negrinha”	101
Figura 3	“Direitos da Criança”	101
Figura 4	“As transformações resultantes do tráfico”	102
Figura 5	“Capa do CD”	106
Figura 6	Foto de “Cecília Meirelles”	113
Figura 7	Homenagem do Banco Central	113
Figura 8	Poema “Tanta Tinta” de Cecília Meirelles	115
Figura 9	Li e indico	144
Figura 10	Apresentação de <i>power point</i>	147

## SUMÁRIO

<b>OS PRIMEIROS PASSOS</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I</b> .....	14
1.1 O projeto “café literário”.....	14
1.2 A leitura dialógica e a formação do leitor .....	18
<b>CAPÍTULO II</b> .....	37
2.1 Os letramentos autônomo e Ideológico.....	37
2.2 O letramento literário.....	42
2.3 A construção da leitura por crianças em meio iletrado.....	51
2.4 Flexibilidade comunicativa.....	55
2.5 Gêneros textuais em sala de aula.....	57
<b>CAPÍTULO III</b> .....	68
3.1 Para percorrer caminhos.....	68
3.2 Análise do <i>corpus</i> .....	75
3.2.1 <i>Whatever</i> : perspectiva discursiva do protagonista João Pedro.....	75
3.3 Biografia breve de José Renato Monteiro Lobato.....	81
3.3.1 Uma breve análise do conto “Negrinha” .....	82
3.4 Análise da música “Índios” (banda Legião Urbana).....	87
3.5 Biografia condensada de Cecília Meireles .....	90
3.5.1 Análise do poema “Tanta Tinta” (Cecília Meireles).....	91
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	94
4.1 Interagindo com a leitura.....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	121
<b>ANEXOS</b> .....	125

## OS PRIMEIROS PASSOS

A atividade habitual de leitura traz inquestionáveis avanços tanto na área do conhecimento quanto na das relações sociais. Novos paradigmas estão sendo elaborados nestas relações interpessoais, alterando a concepção de tempo e espaço do mundo real, em um novo ambiente de organização de sentidos por meio de habilidades letradas e práticas de letramento, estas orientadas pelas chamadas representações sociais (cf. ASSIS, 2016, p. 68), correspondentes a formas de conhecimento que existem no e pelo discurso, construídas por um sujeito inscrito social e historicamente. Conforme Pêcheux (1995), todo discurso está inserido em uma formação ideológica, entendida como um conjunto de atitudes e representações determinadas pelas ideologias presentes na sociedade, que permitem ao sujeito dizer sempre de um lugar marcado social, histórica e ideologicamente; por isso que os modos enunciativos, os discursos, produzem sentidos conforme a posição que o sujeito vive ou ocupa nas esferas sociais em que está contido.

A leitura, ou melhor dizendo, as diferentes atividades de leitura, como práticas de letramento, são uma ferramenta indispensável à vida em sociedade, pois estão ligadas às mais diferentes (complexas ou simples) tarefas do cotidiano, como fazer compras e escolher produtos em um supermercado, ler uma bula de remédio, descobrir as regras de um jogo, procurar um endereço utilizando a internet ou lista telefônica. Na escola ela é vista, erroneamente, como uma atividade que faz parte apenas das grades curriculares, utilizada como critério de avaliação.

O objetivo geral abordado neste trabalho diz respeito à investigação de como (e se) os alunos do 9º ano do ensino fundamental público da Escola *Professor Ayrton Busch*, onde atuamos no ensino da língua materna, poderiam tornar-se leitores habituais e, se possível, críticos por meio de determinadas práticas letradas. Sob tais práticas, fundamentadas em seus princípios pela abordagem sócio-interacionista, que tem em Vygotsky (cf. Capítulo 1) um de seus principais representantes, sabemos que o sujeito assim se constitui pelas suas interações sociais; nelas, já que são mediadas pela linguagem, é que se desenvolve e se aprimora a competência linguística, a partir das apropriações, interiorizações dos signos de uma língua natural. O desenvolvimento do homem, esclarece-nos Lopes (2016, p. 91), “acontece em sintonia com o desenvolvimento da linguagem, ou, mais propriamente, as capacidades de ação do homem se desenvolvem à medida que se desenvolvem modos de socialização por meio de ações de linguagem”.

Nosso estudo procura expandir a leitura, principalmente a leitura literária, que nas escolas costuma ser vista como algo enfadonho e pouco relevante para a vida dos alunos. Enfrentar a indiferença e o desconhecimento em relação à leitura literária é um desafio válido. O projeto de leitura aplicado “*Café Literário*” foi a resposta que encontramos para isso. Ele auxiliou de modo relevante na ampliação do repertório cultural e na formação do aprendiz, que teve contato com diversos textos, pode perceber que a leitura é uma prática social vital para conseguir autonomia, e ela nos remete a outros textos e novas leituras numa rede dialógica.

O estudo empreendido, uma pesquisa bibliográfica de análise qualitativa, sendo fundamentada em base documental e bibliográfica, teve como objetivo geral (1) investigar as propriedades da leitura compreendidas para além do ato de decodificar e (2) ainda reconhecer a importância da leitura na formação do sujeito e na sua efetiva participação social. Nosso objetivo específico é basicamente trazer ao professor propostas que possam auxiliá-lo no que se refere ao desenvolvimento de atividades de leitura em sala de aula, considerando para isso, de modo especial, o aspecto dialógico da linguagem, a partir da relação do sujeito com esta linguagem e com os outros sujeitos, significando e ressignificando nessas interações.

Importa a este estudo, sobretudo, contrapor-se ao fato de as escolas em geral, quando se trata particularmente do ensino do português, estarem se distanciando do verdadeiro sentido de educar, preocupadas meramente em transmitir conteúdos, alfabetizar e ensinar a decodificação, dificultando aos alunos/sujeitos a participação em uma gama de práticas sociais, uma vez que, sabemos, há uma enorme diversidade de situações que requerem habilidades de leitura e escrita. A ausência de tais habilidades constitui-se como autêntico entrave a propósitos de inclusão e mobilidade sociais. Temos como objetivo específico também, buscar formas de apropriação de tais habilidades em diferentes práticas sociais, que estão a elas relacionadas, considerando os diferentes tipos de letramento.

A discussão realizada nesse trabalho gira em torno da possibilidade de se formar um novo sujeito, autônomo, apto a posicionar-se criticamente, na medida em que consegue avaliar o espaço que ocupa na sociedade e possui consciência de que não existe uma “verdade única”. Para tanto, ele deve ser capaz de analisar os discursos e avaliar se os mesmos são válidos diante da sua realidade. Este seria, sem dúvida, o maior ganho.

Para tentar implementá-lo, protagonizamos um estudo cujo relato agora é oferecido, dividido em nove seções. A primeira, de caráter introdutório, apresenta o trabalho. O capítulo um traz as considerações iniciais, discute algumas relevantes legitimações, entre justificativas, objetivos e bases teóricas, como a importância da leitura literária, revelando o projeto de

leitura literária desenvolvido na escola, em torno do qual centramos nossas investigações, a partir de referenciais teóricos como o de Cândido (1995) e Cosson (2006). Procuramos fundamentar nossa pesquisa acrescentando na sequência outros teóricos, entre eles Orlandi (1996, 1999), Leffa (1996,1999), Aguiar (2011), Ferreira(2009), Kuezen(2002) e Goes (2005), que examinam a importância dos primeiros contatos com a palavra e versam sobre a formação do leitor. Aprofundando o estudo, observamos que o discurso é concebido como efeito de sentidos entre sujeitos, nas bases de Marcuschi (2011), Curado (20011, 2016), Bakhtin (1988, 1993), Geraldi (1997), Brait (1997), Travaglia (1996). Apresentamos as perspectivas dialógica e sociointeracionista, que direcionaram nosso foco de trabalho, e estavam presentes nos textos, na palavra em si, nas formas como o sentido e a significação vão pontuando a linguagem. Para complementar a discussão, trouxemos os especialistas Leffa (1996), Fisher (2006), Koch (2002) e Grice (1975), destacando, entre outros, que a assimilação de um segmento de texto exige determinados conhecimentos do leitor, a saber, os linguísticos, enciclopédicos e sociointeracionais.

O capítulo dois trata do letramento. Auxiliam-nos nesta tarefa conceitos formulados por Soares (2001), Rojo (2009), Kleiman (2006), entre os quais salientamos a discussão acerca dos diferentes tipos de letramento, em particular as bases que distinguem o autônomo do ideológico. Nesta mesma seção buscamos certos princípios que regem o letramento literário, especialmente por meio de orientações teóricas de Cosson (2006), Calvino (1993) e Barros (1999), que discutem a importância de tal letramento para a formação de leitores capazes de vivenciar toda força humanizadora da literatura, enfatizando a necessidade do sujeito ter esta herança para atingir a maturidade leitora, favorecendo-lhe a tarefa de conhecer e dominar as práticas de leitura e escrita no ambiente escolar. Ainda na mesma seção, com os fundamentos propostos por Terzi(2006) e Signorini (2006), estudamos a construção da leitura por crianças em meio iletrado e a necessidade de a escola considerar as diferenças quanto ao modo de isso ocorrer, criando mecanismos para que tais crianças se desenvolvam.

O capítulo três traz uma breve discussão dos gêneros textuais em sala de aula, à luz das reflexões de Dionísio (2013), Carvalho (2012), Marcuschi (2004), Orlandi (1996), Bakhtin (1992, 1988) e Bazerman (2011). Discute, embora um tanto resumidamente, a multimodalidade como traço constitutivo do discurso oral e escrito.

Já o capítulo quatro apresenta o contexto e os caminhos metodológicos percorridos na tentativa fundamental de se criar uma relação mais próxima com o livro, de se buscar alternativas de construção de alguma ordem de intimidade entre o aluno e o livro. Vamos

encontrar ainda nesta seção a configuração ilustrativa do *corpus* trabalhado no quarto e último bimestre e suas respectivas análises.

O quinto capítulo traz uma sugestão de atividades que aplicamos nos alunos no quarto bimestre; foram planejadas pensando na interação autor-aluno-texto e visam motivá-los à prática da leitura considerando os diferentes gêneros textuais.

A seção seguinte revela as nossas palavras finais; na sequência, temos as referências bibliográficas e, por fim, os cinco anexos, com o material trabalhado na escola. O primeiro dá acesso ao conto extraído do livro “*Whatever*”, de Leonardo Brasiliense; o segundo traz o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato; o terceiro transporta a música “Índio”, da banda Legião Urbana; o quarto contém as atividades de leitura desenvolvidas em sala e registradas como “Li e indico”; e, finalmente, o quinto, com os slides elaborados pelos alunos para realizar a apresentação das obras lidas por eles.

## CAPÍTULO I

### 1.1 O projeto “Café Literário”

A atuação como professora de L.P. revelou-nos que o trabalho usualmente desenvolvido na escola no campo da leitura, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, tende a distanciar o aprendiz de textos diversos. Como núcleo oficial de formação leitora, papel que lhe é socialmente instituído, a escola não tem conseguido executar com êxito essa tarefa. Isso ocorre por uma diversidade de razões, entre as quais, sobretudo, porque, para o jovem, na abordagem em sala de aula, com tempo restrito, o texto costuma transformar-se apenas em uma ferramenta burocrática, de fins avaliativos, para buscar um determinado conteúdo escolar, artificial, longe de sua realidade concreta, circunstância que dificulta ao estudante uma identificação do seu idioma materno como mecanismo cultural de interação sociocomunicativa. Sob essa prática, o sujeito aprendiz acaba por não ser considerado em suas percepções, sentimentos, criatividade; enfim, tem o seu repertório subestimado. O quadro se agrava quando observamos que os professores que orientam e intermediam o trabalho nessa área nem sempre são leitores, o que os impossibilita de direcionar seus discípulos ao exercício constante de uma leitura pragmaticamente norteada.

Como desdobramentos, o espaço da sala de leitura é pouco visitado, e a distância do acervo (por não terem acesso as obras que gostariam de ler), e mesmo por desconhecimento deste, dificulta aos jovens aventurarem-se nessa rica experiência, que é de indiscutível e fundamental importância para a formação educacional e, além disso, para a vida.

O desinteresse do aluno tem origem e até justificativas, mas a questão é como ajudá-lo a enxergar na leitura novas fontes de conhecimento, percepções e emoções, ou como desenvolver nele o gosto pela leitura, uma vez que não criou o hábito desde a infância, subvertendo e, pois, comprometendo a sua relação, de sujeito leitor, com o texto.

Na busca de respostas, ainda que de forma empírica, e até mesmo sem nenhuma orientação específica, utilizamos as nossas turmas como fonte de estudo desde o ano de 2007. Algumas escolas pelas quais passamos não tinham um espaço separado para armazenar os livros, estes ficavam empilhados em caixas ou laboratórios. Facilitar o acesso ao material foi o primeiro desafio. A qualidade dos livros e a sua quantidade constituíram-se no segundo

desafio; o terceiro era como colocar os alunos em contato com as obras e como trabalharíamos isso.

Foi o início de um projeto bem simples, mas pragmático, intitulado “Café Literário”, no qual os alunos teriam uma aula por semana para desenvolver leituras (na escola). Na tentativa de motivá-los, promovemos sessões de “contação” de histórias. Líamos com a classe o primeiro capítulo de uma obra escolhida pelos próprios alunos. Percebemos que o simples fato de sair da sala de aula já era decisivo para os alunos e nesse dia montávamos um espaço para recepcioná-los. Algumas leituras compartilhadas de contos, poesias, teatro, romances ajudaram no começo desse processo de apresentação.

Vale destacar que o trabalho foi árduo; contudo, exequível. Os alunos do 9º ano da escola *Ayrton Busch*, já nos primeiros dias de aula, mencionaram o não apreço pela Língua Portuguesa, porque eles tinham que ler e interpretar textos. Na concepção deles, em aparente contradição, a leitura serve para instruir, melhorar o vocabulário, realizar exercícios e montar uma redação. Logo, a leitura era vista como um meio para a aprendizagem de certas habilidades, aquelas que seriam exigidas no “Saresp”: ler e interpretar, localizar mensagens explícitas, localizar mensagens implícitas, retirar informações dos textos (quem é o sujeito, os tempos verbais, um pronome relativo que retome a ideia anterior). Quando os interrogamos sobre o porquê liam, quando liam e se gostavam do que liam, alegaram que liam quando eram cobrados, para fazer um trabalho; e se a turma do ano anterior não tivesse um pronto para eles copiarem, liam textos para responderem a uma série de perguntas numa prova. Pouquíssimos disseram que liam revistas, mangás ou gibis. Somente uma aluna apreciava ler romance, poesia e literatura de cordel.

Observando o perfil da sala, uma sala com alguns alunos eram interessados (sequiosos por mudanças), mas a grande maioria era desinteressada, com comportamento agressivo, e indisciplinada. Observávamos a apatia e o descaso com a leitura e o que ela lhes representava. Pouquíssimos alunos conheciam a sala de leitura e, mesmo estes, não tinham contato com as prateleiras de livros (perdemos muitas obras por mau uso). Constatamos que o trabalho com a leitura era emergencial; porém, o contato com todo o acervo da sala de leitura, a princípio, foi monitorado. Pelos depoimentos dos alunos observamos que o trabalho com a leitura ficava restrito aos fragmentos de textos presentes nas apostilas. O pior é que eles nem tinham mais a curiosidade nata de buscar saber o contexto da história ou de simplesmente finalizá-la. Respondidas as perguntas, davam a tarefa por vencida.

Os projetos de leitura não partiam da sala de aula. Eram realizados pela professora responsável pela sala de leitura para as crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I.



O distanciamento dos alunos da sala de leitura e a falta de interesse por realizar as leituras eram as barreiras maiores a serem transpostas. O que poderíamos fazer para mudar as concepções que eles traziam até nós? Qual seria a nossa motivação para ensinar literatura na escola? O que esse ensino poderia favorecer? Por que ler livros? Com qual finalidade?

Nossa intenção era que, por meio do contato com textos literários, os alunos ampliassem sua visão de mundo, vissem a realidade em que estão inseridos sob novos ângulos. Segundo os pensamentos de Diana Pessoa de Barros (1999, p.7), os discursos literários, por serem dotados de ambivalência intertextual interna e proporcionarem a multiplicidade de vozes e de leituras, permite a substituição da verdade “universal”, única, pelo diálogo de “verdades textuais”, contextuais e históricas. Assim, os alunos poderiam ter subsídios para avaliar e reavaliar, a partir do diálogo com textos diversos e de diferentes autores, a “verdade única” que possuíam, ou que lhes transmitiram.

No início das visitas à Sala de leitura, fazíamos uma apresentação do autor a ser trabalhado, mostrávamos a obra. Juntamente com os alunos, tirávamos algumas informações que seriam ou não confirmadas no decorrer da leitura; eles poderiam anotar algo que não entenderam, poderiam fazer comentários após encerrarmos a leitura coletiva do texto. O material era distribuído a todos os alunos; após este momento, eles poderiam dar início à leitura que escolhessem, porém, com um detalhe de grande importância: que dessem sequência a essa leitura em casa, ou na escola, utilizando as aulas vagas ou, ainda na escola, no período inverso ao dos estudos regulares. A Sala de leitura começou a ser um ambiente frequentado pelos alunos, os livros comentados em sala eram procurados pelos alunos.

As famílias não foram muito participativas neste processo; apenas dois pais compareceram ao Sarau Cultural que elaboramos para que os estudantes pudessem apresentar um pouco do que desenvolveram no decorrer dos bimestres. Acreditamos que, por conta da própria subsistência, os responsáveis pelas crianças estavam sempre trabalhando ou ocupados com outros afazeres.

Com o passar do tempo, foram surgindo novas dinâmicas e com elas o interesse por obras literárias. A busca por autores do movimento realista e modernista foi, sem dúvida, a nossa melhor surpresa. Acreditamos que o amadurecimento na leitura deu seus primeiros passos, conduzindo os alunos por novos saberes.

Uma sequência de atividades foi planejada a cada bimestre; no entanto, somente mencionaremos, neste trabalho, as realizadas no último, pois foi preciso delimitar e reduzir o material de análise utilizado na pesquisa.

Foi em vista deste contexto de práticas leitoras, e na busca de respostas das perguntas expostas anteriormente, que elaboramos o projeto “Café Literário”, o qual consistia, em essência, na leitura e apreciação de vários tipos de textos. No final do bimestre, o fechamento do projeto era um café com a apresentação de todas as obras lidas pelos alunos e professores. Os alunos concordaram em participar; ninguém era obrigado a ler algo com o que não se familiarizasse. Fazíamos intervenções pontuais a fim de que o aluno não desistisse de uma obra mais trabalhosa. Uma vez por semana, íamos até a sala de leitura.

Para valorizar o processo de leitura, uma ação preliminar simples que surtiu grande efeito foi a de lermos uma poesia, ou uma fábula, uma pequena crônica, ou um conto logo no início das aulas de língua portuguesa. Procurávamos levar o livro, pois percebíamos que a materialidade do objeto era importante naquele momento.

Intercalar os gêneros textuais foi outra estratégia de grande valia. Ajudou-nos muito Rubem Alves, com “Quarto de Badulaques”, contendo 67 textos bem curtos, contudo bem reflexivos, sobre diferentes assuntos, questões que inquietam a maioria das pessoas: casamento; democracia; depois da vida; Deus; os diários; divórcio; família; tempo; perdão; poesia; política; povo; a recuperação do criminoso; prisão; terrorismo; a velhice; vestibular; vida e morte; entre outros. Usamos também as poesias de Cecília Meireles, poemas de Carlos Drummond e algumas de Gonçalves Dias. Lemos algumas crônicas de Luis Fernando Veríssimo e algumas fábulas de Monteiro Lobato. Os alunos poderiam participar trazendo, para a aula seguinte, uma leitura que considerassem interessante.

Desejávamos cativá-los, pois sabemos da relevância do texto literário para a formação do indivíduo, o quanto é indispensável, principalmente se vivido como instrumento de libertação. Procurávamos atingir um processo de humanização por meio da literatura, cuja característica básica se define, segundo Cândido (1995, p. 249), como um

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Conforme os pensamentos de Antônio Cândido, pretendíamos que a literatura pudesse contribuir para que os nossos alunos se tornassem sujeitos mais compreensivos, mais acessíveis à sociedade, e ao outro. Almejávamos desenvolver sua consciência crítica, por que não?

## 1.2 A LEITURA DIALÓGICA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Sem querer polemizar ou, neste momento, entrar no mérito desta ou daquela corrente teórica, embora tenhamos nos alicerçado convenientemente na leitura dialógica, partimos aqui de um sentido mais geral para o ato de ler. Com Leffa (1996, p.10), entendemos que

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.

A leitura em foco. Embora seja corriqueira, não é um processo natural. Aguiar (2011, p. 104), à luz das reflexões de Chartier, afirma:

Não lemos como comemos, respiramos ou dormimos. Para tanto precisamos aprender o código escrito, socialmente aceito, e ter o domínio sobre ele em todas as suas modalidades, quer práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações), quer estéticas (como narrativas e poemas). Mas, como afirma o pesquisador Chartier (2001), não basta fazer uma divisão grosseira entre analfabetos e alfabetizados, pois todos aqueles que podem ler textos não o fazem do mesmo modo.

A forma de compreensão, apropriação e utilização do texto interferem na leitura que cada indivíduo faz. No desenvolvimento da comunicação e da leitura a nossa formação passa por uma trajetória, que tem início nas canções de ninar. Para Aguiar (2011, p.110),

A importância, pois, dos primeiros contatos com as palavras é fundamental para a formação da sensibilidade linguística, isto é, a capacidade de prestar atenção nos sons e nos sentidos, no ritmo e na melodia de cada frase que ouvimos ou, depois, lemos, vai, gradativamente, aproximando-nos do texto escrito em todos os suportes e da literatura, especificamente.

Nesta citação, podemos ver a importância da família na formação do leitor. O norte para a criança será as pessoas com as quais ela tem contato, os pais, irmãos, avós, tios, e todas as pessoas com as quais têm acesso são vistas como modelos a serem seguidos.

A criança estar rodeada de materiais escritos não se mostra condição suficiente para garantir-lhe a formação leitora, mas certamente bons exemplos de leitores podem ajudá-la e aproximá-la do livro. A criança que tem a oportunidade de estar num ambiente familiar com pais, irmãos e avós leitores apresenta uma excelente oportunidade para se tornar um leitor futuramente, porque desde a tenra idade ela pode observar a relação que a sua família tem

com a leitura e possivelmente irá construir uma significação mais prazerosa ao ato de ler. Entretanto, esta não é a realidade da maior parte das crianças que estão nas escolas públicas periféricas. Nestes casos, o ambiente familiar, muitas vezes, carece de material escrito, e os adultos têm um baixo grau de alfabetização. Eles conseguem ler, decodificar pequenos enunciados; contudo, não compreendem o que leem, ficando restritos a comandos mais simples, panfletos e propagandas.

A sociedade está repleta de materiais impressos, mas estar rodeado de material escrito não é o suficiente. Como educadores, devemos demonstrar, por meio da leitura conjunta, da troca de experiências, de leituras realizadas individualmente, de um diálogo sobre o assunto, da troca e indicação de livros e relatos de experiências leitoras, que é possível tornar-se um leitor proficiente e o quanto isso é fundamental para a formação de um indivíduo.

Para estimular o aluno para a leitura, o ensino da literatura, um bom caminho (cf. COSSON, 2006) precisa ser democrático, precisa ter acesso a obras e fontes de cultura. Possibilitar ao aluno contato com textos variados no contexto escolar (sala de aula e laboratório de informática) auxilia na ampliação do repertório cultural, solidificando a formação do aluno. Segundo Ferreira (2009, p 4), “a interação com textos diversos permite ao leitor perceber que a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras, ou seja, dialógica”

É possível dividir os leitores em grupos. Usando a classificação feita por Vera Teixeira de Aguiar (2011, p.110), teríamos o *não leitor*; o *leitor apressado*; o *leitor superficial*; o *leitor compulsivo*; o *leitor técnico*; o *leitor escolar* e o *leitor profissional*.

Nas escolas nos deparamos com “*não leitores*”; estes indivíduos apresentam uma aversão à leitura, em particular, à literária. Têm um contato esporádico com jornais e revistas, e quando os leem é para se informar dos acontecimentos corriqueiros. Embora em contato direto com muito material impresso, não conseguem interpretar o que leem e estão distantes de uma leitura crítica na qual possam elaborar seus juízos de valor.

O *leitor apressado* utiliza a leitura como um recurso para se atualizar dos fatos recentes que compõem o seu dia; as leituras são rápidas e geralmente sobre assuntos diversos (religião, psicologia, horóscopo, política). Procuram artigos, jornais e revistas.

Já o *leitor superficial* não privilegia um tipo de leitura e não faz as escolhas de seus livros levando em consideração o valor estético das obras. A escolha do texto é motivada pela mídia, literatura de massa. A leitura não visa ao aprimoramento profissional; é atraído por obras “palatáveis” de autoajuda, biografia de artistas e esoterismos. A leitura não é prioridade em sua vida.

O *leitor compulsivo* é curioso e eclético, sempre mantém um livro ao seu alcance, gosta de frequentar bibliotecas. Ele ocupa as suas horas livres com leitura, lê tudo que lhe chega às mãos. É crítico e tem suas preferências quanto a obras e autores.

O *leitor técnico* usa seu tempo de leitura para estudo; essa leitura é mais densa e minuciosa, o que a torna cansativa.

Com relação ao *leitor escolar*, podemos dizer que ele usa a leitura para buscar a didatização do que precisa aprender para ensinar. Essas leituras são rápidas e geralmente sem fruição.

Finalmente, o *leitor profissional* tem grande repertório; sabe analisar estilos e busca o valor estético das obras; valoriza a leitura literária; e a produção de texto faz parte da sua rotina profissional. Frequenta livrarias, integra círculos de leitores. A leitura é prioritária em sua vida e dela tira momentos de prazer.

Aguiar (2011, p. 112) sustenta que

A idade do leitor influencia seus interesses: a criança, o adolescente e o adulto têm preferência por textos diferentes. Mesmo dentro de cada período da vida humana, essas preferências em idade de leitura, desde a mais simples até a mais complexa, considerando a fase do desenvolvimento em que a pessoa está. Essas etapas não são necessariamente rígidas e podem se manifestar em momentos diferentes na vida de cada um. O que importa é pensar que todo sujeito o qual se torna leitor passa por essas fases e volta a elas quando sente necessidade.

A autora, na mesma página, esclarece ainda que o leitor consegue praticar a leitura em vários níveis: *pré-leitura*, *leitura compreensiva*, *leitura interpretativa* e *leitura crítica*.

Adotamos como *pré-leitura* o período preparatório para a alfabetização. Neste momento, a criança construirá os símbolos e desenvolverá a linguagem oral e uma relação entre as imagens e palavras. A *leitura compreensiva* é o período que se inicia na alfabetização; a criança começa a decifrar os códigos escritos. Nesta fase, a escolha do texto deve valorizar a fantasia, a criatividade e o raciocínio do leitor.

A *leitura interpretativa* é o momento da compreensão imediata e da busca pelas ideias do texto. Nesta fase são muito importantes os contos de fada, as lendas, as fábulas e mitos. Já a *leitura crítica* é aquela em que o leitor elabora seus juízos de valor e consegue desenvolver a percepção dos conteúdos estéticos.

Na fase adulta, a leitura está focada em temáticas relacionadas, sobretudo, à profissão, à religião, à cultura, ao entretenimento, entre outras. Existem também preferências associadas ao sexo do indivíduo, o que corresponde à necessidade de cada um cumprir o papel social que

lhe é confiado, segundo Aguiar (2011) a nossa cultura. As mulheres tendem mais para os romances e os homens, para ficção científica..

Segundo Kuenzer (2002, p.101), “ler significa, em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção”.

A leitura crítica é geradora de significados, em que ao ler, o leitor cria seu próprio texto com base no que foi lido, concordando ou discordando da ideia principal. Isto faz com que seja diferenciada da decodificação de sinais, reprodução mecânica de informações que por muito tempo foi considerada como interpretação textual, virando prática habitual nas aulas de Língua Portuguesa, a cópia de fragmentos do texto, para servir de resposta aos questionamentos feitos a respeito do que estava escrito.

Aguiar (2011, p.114) complementa dizendo que

O ato de ler significa diálogo com o texto, descoberta de sentidos não ditos e alargamentos dos horizontes do leitor para realidades ainda não visitadas. Por isso quanto mais contato com a literatura e com o universo dos livros tanto maior a chance de formarmos leitores competentes, capazes de saber buscar o texto de acordo com seus horizontes de expectativas, selecionar a obra segundo seu interesse e necessidade; conhecer os locais em que os livros e os demais materiais de leitura se encontram [...]; frequentar os espaços mediadores de leitura: lançamentos, exposições, palestras, debates, depoimentos de autores, sessões especializadas, revistas [...]; reconhecer a estrutura que o texto apresenta, preenchendo a posição tematicamente vazia, segundo sua maturidade de leitura e de mundo; ser capaz de dialogar com os novos textos, posicionando-se crítica e criativamente diante deles, por meio de um processo hermenêutico que envolve compreensão, interpretação e aplicação; trocar impressões e informações com outros leitores, posicionando-se com respeito aos textos lidos, fornecendo indicações de leitura e acatando os novos dados recebidos; integrar-se a grupo de leitores, participando ativamente de práticas de leitura oral e expressão dos conteúdos lidos de diferentes linguagens; conhecer e posicionar-se diante da crítica [...] ampliar seu horizonte de expectativas através de leitura desafiadora para sua condição atual; dar-se conta por meio da conscientização, do que acontece no processo de leitura, de seu crescimento enquanto leitor e ser humano.

Ao pensarmos em leitura, é oportuno levar em conta que a linguagem escrita contribui, de modo relevante, para o desenvolvimento de habilidades leitoras de natureza crítico-reflexiva. Para tanto, uma condição a se considerar reside em o leitor estabelecer uma relação mais profunda com a linguagem e as suas significações, de bases dialógicas<sup>1</sup>, pois apenas um

---

<sup>1</sup> Estamos tomando como dialógica (cf. BRAIT, 1997), conforme veremos adiante, a linguagem que não é interpretada apenas como expressão do pensamento ou instrumento de comunicação (bases monológicas, que prescindem do “outro”, das situações concretas de comunicação), mas, sobretudo, como processo de inter-ação

relacionamento mecânico e superficial com o texto não favorece o trabalho de compreensão efetiva, no qual geralmente se dá a constituição de leitores analíticos (aquele que tem condição de entender).

Nessa relação de profundidade, o aluno que sabe identificar os vários pontos de vista presentes nos textos também sabe discernir, pressupõe-se, as razões que os fundamentam. Somente dessa forma, o aluno poderá submetê-los à crítica e optar por um ponto de vista que lhe pareça mais adequado. As justificativas que sustentam a adesão a determinado ponto de vista são exercícios que favorecem concomitantemente a produção de textos e o desenvolvimento do senso crítico. Acreditamos que este seja um caminho seguro para o aluno desenvolver a habilidade destacada.

Góes (2005) analisa os indicadores da capacidade da criança de planejar a escrita e antecipar o texto, a princípio em pequenas unidades e posteriormente em blocos de sentença. A criança tem dificuldade em exercer a revisão, que requer identificar um ponto de vista objetivo sobre os próprios pensamentos e sentenças. Tanto o ato de ler quanto o de escrever envolvem aspectos retóricos e de conhecimento. Na observação destes aspectos, o leitor ou escritor examina a adequação dos enunciados, busca novas relações e transforma seu pensamento. Estas ações são uma instância propícia para a emergência e elevação dos níveis de reflexividade na esfera da linguagem e, por decorrência, da atividade mental.

Para Góes (2005), o percurso do desenvolvimento do leitor/escritor iniciante se faz tanto pelas atividades do sujeito, baseada em estratégias e conhecimentos já adquiridos por eles, como por agentes mediadores, em especial os presentes na escola.

A ação reflexiva pode ser entendida não só como saber fazer, mas pensar como se faz e interpretar o processo como ponto referencial do que se conhece.

Leffa (1999, p 14) acrescenta, no campo da leitura, que:

Muito do que acontece em nossa mente quando lemos está abaixo da superfície da consciência, onde as tarefas são executadas de modo extremamente rápido e automático, no que se convencionou chamar de processamento em paralelo. Trabalha-se com muitas hipóteses e poucas certezas neste nível mais profundo, mas é um ponto de partida necessário, principalmente por compor a imensa base inconsciente do que poderíamos chamar de iceberg da leitura [...]. A construção do significado não é feita a partir do texto, num processo de extração, mas a partir do leitor, que atribui ao texto um significado. Poderíamos dizer que é um processo ilusoriamente consciente de construção do texto.

Segundo Aguiar (2011) o leitor precisa encontrar-se com o “outro” indivíduo na leitura e isso pode levar algum tempo. A revelação surge pelas regras de convivência de um grupo social; então, temos que considerar a leitura – portanto, a linguagem – como um processo de interação, de natureza dialógica. Nas atividades de leitura destacamos a relação de alguns elementos: o leitor e o texto; o leitor e o autor; as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento do mundo e conhecimento linguístico; o leitor e outros leitores.

Retomando o que disse Aguiar (2011, p.104), a leitura, embora esteja presente no dia-a-dia, principalmente em regiões urbanas de maiores aglomerações humanas, não é um processo natural e para executá-la precisamos aprender o código escrito e ter o domínio dele em todas as modalidades, tanto as práticas, como uma receita, uma notícia, uma propaganda, como também as estéticas, como narrativas e poemas.

Observando um pouco mais a sociedade brasileira, nosso país é de cultura tradicionalmente oral. Somente no final do século XIX, tivemos a inserção de livros e de material escrito de forma geral. Tal fato nos inseriu no compasso da modernidade.

Aguiar (2011) considera que a partir deste momento surge a necessidade de conhecer a diversificada realidade brasileira com o intuito de definir-lhe o perfil. O aparato científico trazido da Europa contribuiu para a compreensão dos fenômenos sociais brasileiros: daí surgiu a valorização do saber, da análise, da reflexão e, por conseguinte, da escolarização. Em contrapartida, menosprezam-se as manifestações culturais populares, espontâneas e orais. A literatura diversificada e rica existente no Brasil ficou com a missão de alçá-lo ao patamar da civilização europeia. Segundo a autora, no fim do século XIX, o Brasil vê-se obrigado a abrir espaço para o livro e o material escrito em geral. O interesse na modernização dá aos escritores a missão de encontrar um discurso adequado, utilizando símbolos e metáforas que constroem a nova imagem. O parnasianismo e o simbolismo contribuem ricamente. A escrita ainda se apresenta no molde conservador e a oratória convive com obras que estão voltadas inteiramente para a investigação nacional, buscando a construção de uma linguagem que represente as raízes brasileiras.

Aguiar (2011) entende que o aumento de leitores está diretamente relacionado à função da escola como promotora da leitura. A lei 5692/71, que reforma a escola fundamental e média, incentiva o uso da literatura infantil no colégio. Considerando o fato da abertura da escola a todas as camadas da população, é crescente o número de leitores em potencial. Entretanto, de que leitores estamos falando exatamente? As habilidades para caracterizá-los



incluem o domínio de que competências? Quais delas nos permitem configurar como leitor o indivíduo que ultrapassa os limites do texto, sem simplesmente reproduzi-lo?

As questões são múltiplas. É importante pontuar que precisamos estabelecer relações complementares entre a escrita e a leitura, pois, para se compreender um texto, exigem-se habilidade e trabalho. Podemos dizer que compreender um texto não é apenas uma ação linguística ou cognitiva. Segundo Marcuschi (2011, p 89), é “muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. Sendo assim, um único texto pode suscitar várias compreensões.

Quando produzimos um enunciado, desejamos que ele seja compreendido; entretanto, não podemos garantir que o seu entendimento seja único. Uma das razões principais está na circunstância de a linguagem verbal não funcionar como uma fotografia da realidade, mas, sim, como fruto de um trabalho conjunto entre leitor –texto- autor ou ouvinte-texto-falante.

Curado (2011, p.27) destaca esse caráter social da linguagem verbal, sustentando que ela deve ser vista como um processo de “inter-ação”:

O indivíduo, ao fazer uso da língua, não apenas exterioriza o seu pensamento, nem somente transmite informações; mais do que isso, realiza ações, age, atua, orientado por determinada finalidade, sobre o outro. A linguagem passa a ser vista como um lugar de interação, inclusive comunicativa, a partir da produção, construção de efeitos de sentido entre os falantes, em certa situação de comunicação e em um contexto específico.

Sob semelhante ponto de vista, o diálogo (na perspectiva da interação, da relevância do “outro”, ao qual denominamos ouvinte/leitor) compõe-se como característica decisiva da linguagem verbal.

O funcionamento dessa linguagem, particularmente em sua modalidade oral, é tão espontâneo que não nos damos conta da sua complexidade; quando falamos (ou mesmo escrevemos, embora a escrita deixe de ser, em termos de sua aprendizagem e utilização, natural), utilizamos uma diversidade de regras que são empregadas de forma inconsciente. Tal mecanismo gera uma série de impasses: por exemplo, ao pensarmos (falante/escrevente) no “outro” (ouvinte/leitor), não somos tão lineares, e a compreensão humana depende da cooperação mútua. Na visão de Marcuschi (2011, p. 90), relacionada à escrita,

Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e este é um aspecto notável quanto à produção de sentido.

Assim, conforme os propósitos deste trabalho, se deslocarmos nossa atenção para, em específico, o processo de leitura, perceberemos que entender um texto<sup>2</sup> não é simplesmente compreender palavras ou frases. Para que ocorra o entendimento textual, é preciso produzir sentido e não extrair sentido de um conteúdo pronto, pois do entendimento de um texto é possível inferir em uma relação de vários conhecimentos. A motivação que leva à leitura de um texto é bem diversa. Dependendo do capital cultural do leitor, ele produz sentidos diferentes para um mesmo texto, até porque o texto não tem uma compreensão ideal, estática e única; contudo, as diversificadas compreensões devem ser compatíveis. Traremos, então, de algumas noções básicas importantes para este estudo.

Da perspectiva de sua dialogia, em uma linha sociointeracionista, cujo fundamento veremos adiante, a língua torna-se mais que um código ou sistema de sinais a serem desvendados:

A língua é mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Não é um sistema monolítico e transparente, para “fotografar” a realidade, mas é heterogênea e sempre funciona situadamente na relação dialógica, como ensina Bakhtin (1992). Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código. Assim, a produção textual não é simples atividade de codificação e a leitura não é simples processo de mera decodificação. (MARCUSCHI, 2011, p. 91).

Usamos a língua também para expressarmos pensamentos, sentimentos, ideias, para nos comunicarmos; além disso, ela pode ser caracterizada como uma forma de (inter)ação que se manifesta no processo discursivo. Não se confina à palavra isolada e nem se limita ao enunciado solto, isto é, não possui plena autonomia significativa. Nesta mesma direção, Marcuschi (2011, p. 91) é categórico:

A língua é mais que um simples instrumento de comunicação, mais do que um código ou uma estrutura. Como atividade, ela é indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático. Por isso, as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas nem podem ser confundidos com conteúdos informativos. A língua é semanticamente opaca e os textos podem produzir mais de um sentido. A língua permite a pluralidade de significações e as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto.

---

<sup>2</sup> A depender da vertente teórica, podemos encontrar concepções distintas de texto. Para além destas distinções, entretanto, adotamos o substantivo “texto” aqui apenas em alusão à modalidade escrita da língua.

O processo de leitura, portanto, não é tão simples, uma vez que o texto se torna uma grande armadilha. Inclusive por brevidade, o autor de um texto sempre deixa muitas informações subentendidas, a serem inferidas pelo leitor ou ouvinte. Um bom texto é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem-entendido. Nesta forma de ver o funcionamento da língua, não é justificável buscar todos os sentidos de um texto, como se eles estivessem relacionados ali de modo estático e objetivo.

O texto também funciona como evento comunicativo. A escola utiliza os textos como produtos. Ainda conforme Marcuschi (2011, p 92),

O texto não é um produto, nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo produto acabado e objetivo, nem depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo da sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. O texto deve preencher alguns requisitos para a sua formulação, mas estes não são condições necessárias nem suficientes. A textualidade se dá como um sistema equilibrado de relações entre forma e conteúdo e não como a observância de uma gramática ou conjunto de regras de boa-formação.

O texto, desse modo, pode ser visto como uma surpresa a cada nova leitura. Nestes termos, a coerência de um texto é uma perspectiva interpretativa do leitor. É preciso o conhecimento individual, que é importante para auxiliar o leitor a perceber e elaborar um sentido para o que está sendo escrito, lembrando que o sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor separadamente, mas ele se dá na relação entre eles. E por este fato ele terá um alto grau de instabilidade e indeterminação, por ser um sistema complexo e com muitas relações que se completam na atividade enunciativa. Assim, de acordo com Marcuschi (2011, p 93), “pode-se dizer que os textos são sistemas instáveis e sua estabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto”.

Tanto a produção textual como a leitura e a fala são situadas em contextos cognitivo, social, cultural, histórico, nos quais se balizam, pelos quais são determinadas e elaboradas e se tornam parte integral no ato de escrever, falar, ouvir ou ler.

Daí se dizer, com Bakhtin (1992), que os textos sempre se realizam em algum tipo de gênero textual; pode ser um poema, uma notícia, uma carta, um artigo científico, entre tantos outros, e que cada gênero tem uma maneira especial de ser entendido. Não podemos ler uma carta como lemos um poema. Os gêneros são formas de ação social.

O gênero textual, complementa Bakhtin (1992), é a concretização, a realização efetiva da linguagem verbal sob a forma de uma ampla e rica pluralidade de textos (orais e escritos),

cujas variações, múltiplas, são definidas pela sua funcionalidade social, estando, pois, vinculados à enorme gama das atividades humanas.

Para que o ato de fala ou a atividade de comunicação atinjam os objetivos pretendidos pelo locutor, é preciso que o interlocutor, entre outros, seja capaz de perceber a sua intenção e as circunstâncias situacionais do processo, fator que expõe as naturezas colaborativa e, sobretudo, interativa da linguagem. Segundo Curado (2011, p.29),

A abordagem sócio-interacionista proposta por Vygotsky está fundamentada no desenvolvimento como processo de apropriação pelo Homem da experiência histórica e social<sup>3</sup>. O organismo e o meio exercem influências recíprocas (biológico e social estão associados). O sujeito constitui-se como tal por meio de sua interação social: logo transforma e é transformado nas relações produzidas em sua cultura e mediadas pela linguagem. As características do indivíduo vão sendo formadas a partir de sua constante interação com o meio (mundo físico e social, incluindo-se as dimensões interpessoal e cultural). O sujeito simultaneamente internaliza as formas culturais (que o transformam cognitivamente, isto é, propiciam-lhe novos conhecimentos), transforma-as para si e intervém em seu meio (atua nele com base nestes novos conhecimentos). Salientam-se aí a mediação linguística, especialmente devido à circunstância de a linguagem ser um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos.

A linguagem é mediadora das relações do homem consigo mesmo e com o seu meio. O próprio pensamento humano é mediado por ela; os nossos órgãos sensitivos auxiliam nesse processo de conhecimento, pois a realidade não existe independentemente de nosso modo de acessá-la (e o fazemos empírica e linguisticamente) e é isso que institui em nós os objetos que a constituem. Do ponto de vista linguístico, somente podemos internalizá-los quando se nos apresentam a partir de práticas de linguagem.

Curado (2011, p 33), inteligentemente, sintetiza afirmando que:

Equivale dizer que a língua, enquanto sistema simbólico, torna-se significativa por nos remeter a um sistema de referências, produzido histórica e socialmente nas relações interativas. A Linguagem vai, portanto, configurar-se como trabalho de constituição dos sistemas de referência e dos sujeitos, cujas consciências se formam no conjunto de categorias que vão se incorporando, enquanto signos, nos processos interlocutivos de que participam.

As relações dialógicas, em seus contextos sócio-históricos, em suas diversidades culturais, são as definidoras de sentido e, neste processo, construímos significações e

---

<sup>3</sup> Psicólogo russo, Lev Vygotsky, defensor entusiasta de que a linguagem é, a rigor, uma competência exclusiva dos seres humanos, desenvolvida e aprimorada por meio das interações sociais (Cf. VYGOTSKY, 2005), tentou validar experimentalmente a tese de que é a apropriação e a interiorização dos signos de uma língua natural a base constitutiva do pensamento humano consciente. Salientou a diversidade das línguas em correlação com a diversidade das formas de organização social e das formas de cultura; aí fundamentado, sustentou o pensamento consciente marcado pelo sociocultural. Considerou, pois, o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural.

ressignificações, implementando visibilidade e versatilidade aos sentidos. A construção ou produção propicia a ampliação – elaboração - de recursos linguísticos caracterizadores do repertório interpretativo do indivíduo.

Nesse delineamento, o caráter fundamental da linguagem é o diálogo, instituído na interação verbal (contudo, não podemos descartá-la no processo da leitura), é nela que a interlocução define-se como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeito. Então, precisamos entender que a língua não está pronta e engessada, como um sistema do qual o indivíduo se apropria. No processo interlocutivo, na atividade de linguagem, o indivíduo a cada vez a (re)constrói e se constitui como sujeito à medida que interagem com os outros; sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Nele se reelaboram e também se formam à medida que se interagem; portanto, o sujeito também se (re)constrói nas suas falas.

As interações se dão dentro de um amplo contexto social, histórico (político), ideológico. Podemos considerar que tais interações, produtivas, definem sempre novos limites de sentido. Neste processo, opera-se a construção, produção de conhecimento novo e não apenas o “reconhecimento” de algo pronto. Sim, porque entendemos (cf. CURADO, 2016) que novas construções interagem com as anteriores, as quais constituem um acervo de repertórios interpretativos, necessários para dar sentido ao “mundo”, pois neles o sistema simbólico se torna significativo. O sentido aqui não se restringe apenas no âmbito da linguagem (semântica e sintática), mas inclui a proposta de práticas discursivas e produções de sentido, uma linguagem como ação, prática social. O processo da leitura surge como essencial, sob tal perspectiva, para esta formação, uma vez que o texto é escrito orientando-se para um leitor que possa interagir com ele e, a partir daí, construir ou reconstruir novos sentidos.

Nessa medida, como já mencionamos, a língua, de base representativa, ideologicamente sêmica (BAKHTIN, 1988), nos permite significar histórica e socialmente nas atividades interlocutivas. A linguagem, assim, deriva de um trabalho de constituição desta base contextual pelos sujeitos, que também aí se constituem ao incorporarem uma diversidade de categorias conceituais. Tendo em vista tal dinâmica, entendemos que as crianças de diferentes dimensões sócio-históricas realizarão leituras também diversificadas, com interesses específicos, nos quais tendem a apresentar maior facilidade para compreensão.

No processo interlocutivo (dialógico) observam-se três tipos de ações que põem em relação sujeito e linguagem: ações da linguagem, com a linguagem e sobre a linguagem (cf. GERALDI, 1997, p. 15). As ações da linguagem estão direcionadas diretamente à construção

dos sistemas de referência, do repertório interpretativo, do conhecimento, construindo o sujeito via interação. Já as ações com a linguagem dependem do jogo da interação verbal com objetivos a serem atingidos: os sujeitos interagem, agem uns sobre os outros, organizando-se as representações que se fazem do mundo, de suas mesmas realidades em função do interlocutor, ou da ação que pretendem realizar sobre ele. As ações sobre a linguagem dizem respeito à produção de sentidos, via recursos expressivos, referem-se a deslocamentos do sistema de referência, na busca de novas formas de objetivação da realidade, de novos efeitos de sentido.

Esses três tipos de ações se entrecruzam e se concretizam nos recursos expressivos. A possibilidade destas ações está na flexibilidade da própria língua, ou seja, na capacidade que ela oferece de refletir sobre si mesma, uma vez que as ações linguísticas praticadas nas interações demandam esta reflexão, favorecendo a compreensão do dizer do outro e a compreensão pelo outro, em seu universo interpretativo, o que configura o diálogo, como já nos esclarece Bakhtin (1992): quando compreendemos o outro, fazemos corresponder para a sua palavra uma série de palavras novas; quando nos fazemos compreender pelos outros, temos a certeza de que por nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas.

O interlocutor tem um papel essencial no dialogismo; ele se orienta em relação à palavra do locutor. Podemos observar o processo de negociação de sentido, como consequência de um trabalho de reflexão sobre as expressões linguísticas usadas, já que a língua não é um mero código e a compreensão não é uma decodificação presumível e mecânica, lembrando que as interações têm um sentido definido e único, pois não se repetem, são singulares.

Assim, nos processos de compreensão ativa, o dizer do outro deflagra uma busca de sentido e esta deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação daquele. Ora, como o locutor a constrói nos elementos da situação e nos recursos expressivos, a compreensão destes resulta de um trabalho de reflexão que associa ambos e os recursos usados pelo interlocutor para, entre aqueles, estabelecer uma correlação.

Para compreender um texto e captar o discurso nele contido é preciso aprender a língua. Ela desenvolve a competência comunicativa, que se resume em saber empregá-la adequadamente em diversas situações de interação comunicativa, o que inclui a competência linguística, isto é, a geração de uma sequência gramatical aceitável e inteligível, além da competência textual, que seria a habilidade de produzir e compreender um texto, em

determinada situação, a qual retrata a situação discursiva de enunciação. Tal procedimento dá-se particularmente no campo da leitura.

De acordo com Curado (2016), os textos orais ou escritos estão repletos de discurso, que podemos considerar qualquer atividade interativo- comunicativa produtora de efeitos de sentido, o que inclui os enunciados produzidos e o processo de enunciação regulados por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica, capaz de determinar as regularidades linguísticas e seu uso, sua função. A soma da exterioridade, o sujeito e as regularidades linguísticas são a condição de produção daquela atividade (interativo-comunicativa), da ação pela linguagem – discurso - que resulta no texto, unidade complexa de sentido, um todo linguístico, significativo em relação à situação, concreto (perceptível pela visão, ou audição) de qualquer extensão, portanto, o produto da atividade comunicativa.

Os processos semânticos, que seria o mesmo que dizer os processos de significação, são determinados sócio- historicamente, pois é estabelecidos em cada sociedade, no decorrer de sua história, construindo regularidades significativas caracterizadas em recursos linguísticos. Os recursos da língua não significam o que se quer, mas o que está fixado pelas leis discursivas, pelo discurso propriamente dito.

Na inter-ação comunicativa, na sequência produzida, seja ela escrita ou falada, observam-se os efeitos de sentido: há um conteúdo, semântico, o significado linguístico. Este (cf. AUSTIN, 1990) caracteriza-se pelo ato locucionário, o de enunciar, produzir a sequência; realiza-se uma ação, um ato de fala. Há também, conforme o mesmo autor, o ato ilocucionário, associado à intenção do locutor (afirmar, ordenar, desejar, advertir, etc.). Isso produz uma reação que pode ter sido pretendida ou não, o efeito da enunciação, que não se realiza na linguagem, mas por ela. Temos, ainda com Austin, o ato perlocucionário. Como, por exemplo, um “Você não vai dizer nada?”. Essa pergunta, em diferentes situações (cujos contextos devem ser percebidos pelo leitor, na escrita), terá a realização de diferentes ações (atos e falas), levando a diferentes efeitos de sentido, que provocarão diferentes reações (ato perlocucionário). Cada reação possível, em cada situação, representa um ato perlocucionário, vai nos esclarecer Austin (1990).

O discurso engloba enunciados e o processo de sua enunciação, que seriam acontecimentos sócio-histórico-ideológicos na produção do enunciado. Esta exterioridade, determinando os processos semânticos, é constitutiva da linguagem e, por isso, se manifesta no texto. O processo de significação e o uso de elementos linguísticos mantêm uma forte interação com o sócio-histórico.

Um fragmento de um texto de Rubem Alves, em “Mais badulaques” (2004, p.20), exemplifica bem isso:

Sou feliz pelos amigos que tenho. Um deles muito sofre pelo meu descuido com o vernáculo. Por alguns anos ele sistematicamente me enviava missivas eruditas com precisas informações sobre as regras da gramática, que eu não respeitava, e sobre a grafia correta dos vocábulos, que eu ignorava. Fi-lo sofrer pelo uso errado que fiz de uma palavra no último “Quarto de Badulaques”. Acontece que eu, acostumado a conversar com a gente das Minas Gerais, falei em “varreção” — do verbo “varrer”. De fato, tratava-se de um equívoco que, num vestibular, poderia me valer uma reprovação. Pois o meu amigo, paladino da língua portuguesa, se deu ao trabalho de fazer um xerox da página 827 do dicionário [...]. O certo é “varrição”, e não “varreção”. Mas estou com medo de que os mineiros da roça façam troça de mim, porque nunca os ouvi falar de “varrição”. E se eles rirem de mim não vai me adiantar mostrar-lhes o xerox da página do dicionário (...). Porque para eles não é o dicionário que faz a língua. É o povo. E o povo, lá nas montanhas de Minas Gerais, fala “varreção”, quando não “barreção”. O que me deixa triste sobre esse amigo oculto é que nunca tenha dito nada sobre o que eu escrevo, se é bonito ou se é feio. Toma a minha sopa, não diz nada sobre ela, mas reclama sempre que o prato está rachado.

Alves explicita o uso da linguagem nos termos “varreção”, utilizado pelos mineiros da roça que nunca ouviram falar “varrição”, e o povo das montanhas de Minas Gerais ainda usam outro léxico “barreção”, que para eles formou um sentido. A determinação sócio-histórica e ideológica, no contexto de produção, afeta não só o efeito de sentido, mas também a possibilidade de produzir o texto em dada situação. Se o texto fosse escrito para os mineiros, poderíamos considerar que “varreção” ou “barreção” não seria um equívoco, ao passo que se o texto fosse produzido para uma circunstância comunicativa formal, como, por exemplo, para uma conferência, certamente geraria estranhamento. Tratando-se de um texto literário, é permitida ao leitor a apreciação de seus vários efeitos de sentido, pois entende-se a enunciação como acontecimento sócio-histórico-ideológico da produção do enunciado. O termo “produção” está relacionado com a possibilidade de se dizer de uma determinada maneira, em certas condições, para se obter determinado efeito de sentido.

A forma como o locutor constrói seu texto (elementos usados) depende não só da sua intenção, mas de uma “série de elementos” presentes na situação de enunciação, quais sejam, a exterioridade, que nada mais é que o próprio contexto; o sujeito, que apresenta uma posição e função social, e ideologia; as regularidades linguísticas, que são constituídas sócio-histórica e ideologicamente como mecanismo de significação. Para a construção dos sentidos do texto, ao leitor cabe, entre outras, a tarefa, nada simples, de recompor, a partir de seu repertório, a representação contextual tecida pelo autor.



Brait (1997, p.99), em seu artigo “Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem”, afirma que:

É também a partir da seleção e montagem desses mosaicos constitutivos da concepção da linguagem de Bakhtin, das formas como sentido e significação vão pontuando os textos, que é possível resgatar mais um elemento desse disperso conjunto, isto é, a ideia de que a linguagem funciona diferentemente para diferentes grupos, na medida que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação

Em nosso cotidiano, encontramos diferentes práticas sociais de produção e interpretação textuais. As circunstâncias enunciativas (situação interativo-discursiva, prática social de produção de texto, oral ou escrito) é composta por elementos que se articulam (cf. GERALDI, 1997, e TRAVAGLIA, 1996). Nas atividades interlocutivas de produção/interpretação de sentido necessariamente observamos: (1) os papéis que os participantes desempenham, levando em conta suas características pessoais, personalidade, interesses, crenças e emoções, e também ao grupo social que pertencem, podendo estar relacionado à classe social, ao grupo étnico, ao sexo, à ocupação e até mesmo à idade; (2) as relações que desempenham: sociais, pessoais, além da extensão do conhecimento partilhado; (3) contexto; (4) propósito do evento; (5) tópico discursivo, que é o assunto ou tema a ser desenvolvido; (6) avaliação social do evento comunicativo, os valores partilhados entre os indivíduos; (7) nível de envolvimento do sujeito com o texto; (8) aspectos linguísticos e/ou prosódicos, que incluem a organização e estruturação morfossintática de sentenças e, no caso da fala, mostram algumas variações de altura, tempo e ritmo, além de entonação e acento.

Considerada sob a perspectiva sociointeracionista, a escrita<sup>4</sup>, levando-se em conta os respectivos graus de formalidade e os registros quanto às variedades padrão, regional e coloquial apresenta, segundo Curado (2016), dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência, dinamicidade próprios, na conjunção e participação daqueles fatores. A constituição dos sentidos do texto, portanto, na sua produção e no seu processamento leitor, demanda a atenção e a operacionalização, o manuseio, de preferência consciente, conforme Landsmann (1998), de tais fatores.

Para Leffa (1996, p.15), “a riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto”. Ou seja, “o significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.”

---

<sup>4</sup> Está claro que a fala também, mas nosso foco neste trabalho centra-se na modalidade escrita da língua.

É o autor (1996, p.17), ao descrever concepções de leitura, quem afirma que “ler é interagir com o texto”. A leitura, acrescenta, não deve ser vista como extração de significado, com ênfase posta no texto, e nem tampouco como um processo de atribuição de significado, com ênfase no leitor. Na verdade, defende o pesquisador, a complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com a exclusão do outro. E vai além ao explicar que não basta apenas somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso ampliar para um terceiro elemento que consiste em entender o que acontece quando o leitor e o texto se encontram.

Segundo Leffa (1996, p. 17), na mesma linha de Cosson (2006), “para compreender o ato da leitura temos que considerar, então, (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre leitor e texto.” E nisso, o leitor precisa possuir algumas competências fundamentais para o ato da leitura, entre elas, decifrar o que está escrito, mas, além disso, precisa ter uma intenção de ler, que pode ser a busca de um equilíbrio interno, ou uma necessidade que precisa ser satisfeita, ou ainda a busca de precisão sobre determinado objeto em relação a um determinado texto. A intencionalidade é característica intrínseca do ser humano, nem mesmo os computadores mais eficientes conseguem desenvolver tal capacidade de se entreter durante horas na leitura de um romance ou na procura de conhecimentos específicos de determinada área de conhecimento.

Não podemos deixar de considerar que a leitura é um fenômeno cognitivo e social. Cosson (2006, p. 39), em consonância com Leffa (1996), também traz, sob esse aspecto, as três diferentes teorias sobre leitura, com centralidade no texto; no leitor; ou na interação entre ambos.

Pela primeira vertente, leitura como processo de extração do sentido que está no texto, quando se extrai esse sentido, entende-se que a leitura foi feita, ou seja, trata-se de um mero processo de decodificação:

O domínio do código é a condição básica para a efetivação da leitura, já que feita a decodificação o leitor terá aprendido o conteúdo do texto. Os críticos dessa teoria, chamadas ascendentes porque partem do texto para o leitor e das letras para o significado do texto, argumentam que elas estão equivocadas na ênfase que dão ao processamento linear da leitura. Ler é bem mais que seguir uma linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto. (COSSON, 2006, p. 39)

Para a segunda, o leitor como centro da leitura, o ato de atribuir sentido ao texto parte do leitor, o responsável por criar e testar hipóteses sobre o que está no texto. Neste procedimento, importa mais o que ele busca no texto do que as palavras que ali estão (COSSON, 2006).

Como vimos, de acordo com Leffa (1996, p 14), na explicitação dessa vertente, “Ler é atribuir significado ao texto”. A acepção põe a origem do significado não no texto, mas, sim, no leitor. Um mesmo texto pode provocar, em cada leitor, uma visão diferente da realidade.

A visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura. O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo. (LEFFA, 1996, p.14)

Conforme este pensamento de Leffa, a riqueza da leitura está na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que se desencadeiam na mente do leitor, que, para formar sentido, precisa preencher as lacunas.

A terceira vertente trata das teorias conciliatórias, o leitor é tão importante quanto o texto. A leitura aqui é entendida como um resultado de uma interação, pois o ato de ler é uma atividade social. O significado não está centrado só no texto, nem tampouco só no leitor, mas passa a ser controlado pela sociedade, na relação dialógica entre autor e leitor via texto.

Segundo Cosson (2006, p. 40),

A leitura é resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunidade entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir hábito ou uma atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas.

Para o autor, os três modos de compreender a leitura devem ser considerados como um processo linear.

Iniciamos pela antecipação. Como o próprio nome diz, o leitor realiza uma série de operações antes de entrar no texto propriamente dito, pois não lemos da mesma maneira uma bula de remédio e um conto; é o objetivo da leitura que conduz o leitor a ter uma postura diferente ante o texto. A leitura se inicia pela antecipação: a capa, um título, uma ilustração que chamou a atenção etc.

A segunda etapa é da decifração das letras e das palavras. Quanto maior é o domínio das palavras, mais tranquilo será o processo de decifração, afirma Cosson (p. 40). O leitor iniciante precisa de mais tempo para decifrá-las. A importância da alfabetização está em ele conseguir decifrar as letras e palavras para dar sequência à sua leitura. Esse é um grande obstáculo dentro da sala de aula, pois nós temos alunos que já possuem essa habilidade e outros que estão iniciando. Os textos a serem trabalhados precisam ser compatíveis com o conhecimento dos alunos, para não se tornarem uma muralha intransponível e acabar por

desmotivá-los, mas isso não quer dizer que os textos mais simples sejam também os mais pobres e menos desafiadores. O leitor maduro tem fluidez e consegue recuperar uma palavra “perdida”, sem um significado específico para ela naquele momento, pelo contexto e não vê a decifração como uma etapa da leitura.

Na terceira etapa, Cosson destaca a interpretação. Ela é entendida por muitos como a leitura em si. Não é um processo tão simples, pois o seu centro são as inferências que levam o leitor a tecer as palavras com o conhecimento que ele tem do mundo, seu repertório, ou capital cultural (o “conhecimento prévio” de que nos fala Koch, 2002). A interpretação depende do que o autor escreveu; depende também do que conseguiu ler e interpretar o leitor e das convenções que regularizam a leitura em uma determinada sociedade. Para interpretar, o leitor tem que dialogar com o texto, tendo como limite o contexto que tem as duas dimensões, tanto aquele dado pelo próprio texto, como o dimensionado pelo leitor; porém, os dois precisam convergir para que a leitura tenha sentido. Para Cosson (2006, p. 41), “o contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura.”

Levando em consideração o princípio da dialogicidade e considerando a importância do ensino da leitura e a valorização da leitura de textos literários nas escolas públicas, temos alguns desafios pela frente, entre eles a falta de preparo teórico dos professores para a elaboração de projetos que atinjam os alunos. Por outro lado, contamos apenas com o apoio da própria escola, nem sempre os professores são leitores de literatura, o que dificulta um pouco mais este processo. Conduzir o aluno pelos caminhos da leitura talvez seja o nosso maior desafio, o letramento literário e a valorização da leitura na escola são nossos pontos de partida para a formação do jovem leitor.

É consenso entre os teóricos (como o próprio LEFFA, 1996, além de FISCHER, 2006) que a assimilação de um segmento de texto exige vários conhecimentos do leitor: o conhecimento ortográfico e as possíveis combinações silábicas, e tal conhecimento interage com o lexical que forma uma unidade lexical viável; o conhecimento sintático, que coloca as palavras numa categoria gramatical específica; e o conhecimento semântico que informa em que acepção, entre tantas possíveis, deve ser tomada a palavra num determinado contexto.

Para o processamento adequado do texto, alerta-nos Koch (2002, p. 48), apoiada em Heinemann & Viehweger (1991), são requeridas, para o leitor, três ordens de conhecimento (chamado “prévio”), quais sejam, o linguístico (gramatical e lexical); o enciclopédico (geral, “armazenado na memória de longo tempo, também denominada semântica ou social”); e o

sociointeracional (relativo às “formas de inter-ação através da linguagem”), que inclui “os conhecimentos do tipo *ilocucional*, *comunicacional*, *metacomunicativo* e *superestrutural*”.

Como nos fundamentamos na perspectiva dialógica de linguagem (vista, portanto, como forma de interação social), convém esclarecer (com KOCH, 2002, p. 49) que o conhecimento do tipo *ilocucional* (supracitado com Austin, 1990) “permite reconhecer os objetivos ou propósitos que um falante, em dada situação de interação, pretende atingir”; o do tipo *comunicacional* refere-se “às normas gerais da comunicação humana, como as máximas descritas por Grice (1975)”, isto é, a quantidade de informação necessária, a seleção da variante linguística adequada e a adequação dos tipos de texto às situações comunicativas. Já o conhecimento *metacomunicativo* diz respeito aos “vários tipos de ações linguísticas que, de certa forma, permitem ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação, pelo parceiro, dos objetivos com que é produzido”. Finalmente, o conhecimento *superestrutural*, pertinente aos gêneros textuais, possibilita “reconhecer textos como exemplares adequados aos dos eventos da vida social.”

A complexidade do processamento textual na leitura não termina aí. Leffa (2006, p. 45) defende que a metacognição é uma das suas características fundamentais, pois consiste na capacidade de monitoramento feito pelo próprio leitor à medida que avança na leitura, certificando-se da qualidade da própria compreensão. O leitor eficiente é capaz de avaliar quando está tendo problemas com determinado texto; se a compreensão está sendo parcial ou o texto não faz sentido, sabe que não está preparado para atender às exigências encontradas, tem a noção da tarefa necessária para a resolução do problema, consegue avaliar se o esforço a ser gasto é válido tendo em vista os possíveis resultados.

Notória a relevância dos diversos aspectos cognitivos envolvidos no ação de ler, circunstância a exigir certas habilidades do leitor, reclamando, pois, uma aprendizagem formal e sistemática, vem-nos à mente, inevitavelmente, como as escolas em geral desempenham essa função.

Nas instituições educacionais públicas, periféricas (a realidade na qual trabalhamos), a leitura é um privilégio de poucos, pois raras vezes os alunos possuem leitores na família. Assim, o acesso a livros fica restrito à escola; muitos conseguem até ler com certa fluência, mas apresentam dificuldades em interpretar o que leem.

## CAPÍTULO II

### 2.1 LETRAMENTOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO

O termo letramento é um neologismo que já foi dicionarizado. As pesquisas sobre letramento colaboraram e abriram uma nova visão na investigação dos alfabetizados e não-alfabetizados, escolarizados e não-escolarizados. Essa vertente não leva em conta o ponto de vista individual ou sócio-econômico. Agora, a questão a ser analisada volta-se para as práticas de linguagem que circulam na sociedade, não exclusivamente na escola, como também fora dela. Por exemplo, o letramento visual que está diretamente relacionado com a organização social das comunidades.

Magda Soares (2001, p. 44) entende que o letramento é muito mais que alfabetização:

O letramento é um estado, uma condição: um estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas de leitura e de escrita.

A autora (p. 45), em complemento, destaca que as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente adquirem a prática da leitura e da escrita; podem não se tornar competentes para fazer uso da leitura e da escrita, não conseguir redigir uma simples carta, não encontrar informações em uma bula de remédio.

Roxane Rojo (2010, p.53) defende que a “fala letrada” está relacionada à inferência ou à projeção de aspectos da oralidade na escrita do sujeito, que ainda se encontra em desenvolvimento. À luz das reflexões de Garton e Pratt (1992), ela diz que “letramento é o domínio da linguagem falada e da leitura e da escrita” Porém, não podemos esquecer que a linguagem oral é elemento determinante no campo do outro e é por meio dela que se têm as construções de uso, discurso e significação próprias da escrita e concretizadas na fala letrada.

O letramento, portanto, vai além do uso social da leitura e da escrita. Um trabalho efetivo sobre letramento deve permitir a capacidade de refletir sobre a própria língua, o sujeito alfabetizado versus o sujeito analfabeto.

Rojo (2010, p.57), embasada nas reflexões de Scarpa (1987, p. 126/7), defende uma estreita relação não linear entre o processo de letramento e a construção social do discurso

oral, afirmando uma continuidade processual de caráter descontínuo, por ser um processo de construção que envolve idas e vindas, reorganização e reestruturações, bem mais complexo do que se supunha.

Sobre a inserção do sujeito no universo letrado, Kleiman (2006, p. 20) menciona que:

[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabéticos, numéricos), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, o lugar de trabalho, mostram orientação de letramento muito diferente.

Nas escolas, ainda hoje, existe a prática do letramento dominante na sociedade, na qual somente quem sabe ler e escrever consegue se desenvolver satisfatoriamente (KLEIMAN, 2006, p.21, apoiada em Brian V. Street).

Segundo Kleiman, essa é a concepção do letramento denominada modelo autônomo por Street (2014), concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que esta forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.

O modelo autônomo, complementa Kleiman (2006), contrapõe-se ao que Street (2014) denomina modelo ideológico, o qual afirma que as práticas do letramento são social e culturalmente determinadas; logo, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não seria possível, a rigor, estabelecer uma relação entre letramento e progresso ou civilização. Aqui não se faz a divisão entre grupos orais e letrados.

Pelo modelo autônomo, ainda prevalecente nas escolas, a escrita seria um produto completo em si mesmo, ou seja, não teria qualquer vínculo com o contexto de sua produção para ser escrito e interpretado. Tal prática pedagógica, bastante comum nas escolas em geral, acaba por se tornar uma das principais causas de muitas disfunções no processo de ensino, aprendizagem e domínio da escrita.

De fato, como a linguagem pode ser dialogicamente fundamentada, isto é, concebida de modo a apresentar-se sócio-histórica e culturalmente situada, dissociar a escrita do seu contexto discursivo específico de produção, determinante de seus sentidos, confinando-a a atividades burocráticas e avaliativas, contribui de forma decisiva para que o aprendiz tenha a percepção da língua portuguesa como uma simples disciplina da grade escolar, circunstância bastante favorável à ruptura, à dicotomização da relação (que deveria ser natural) entre estudante, sujeito discursivo e leitor. A língua materna, nestes termos, tem a sua **consciente**

apreensão (cf. LANDSMANN, 1998) como mecanismo cultural de interação sociocomunicativa muito dificultada.

A produção e, sobretudo, a interpretação são determinadas apenas pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, dependendo do interlocutor, mudam-se rumos, utilizam-se outros princípios, diferentes dos regidos pela lógica, pela racionalidade, ou pela consistência interna do texto, que acabam por modificar a forma da mensagem. Neste aspecto, a escrita representa uma ordem distinta de comunicação, bem diversa da oral, na qual a interpretação depende mais diretamente das relações interpessoais (dialógicas), das relações que os interlocutores constroem e reconstróem durante a interação.

O desenvolvimento da humanidade, por muitas décadas, esteve relacionado à capacidade cognitiva de se aplicar a linguagem em sua forma escrita. Segundo Kleiman (2006), as experiências relacionadas a grupos alfabetizados e não alfabetizados comparavam as estratégias de resolução de problemas utilizados por grupos letrados e não letrados (entendendo não letrados aqui como não alfabetizados). Tais experiências partem do pressuposto de que existe um grande divisor entre grupos ou povos que usam a escrita e aqueles que não a usam. O argumento da abstração relacionada à escrita aponta diretamente para esse divisor, pois teria a capacidade de mudar dos signos para os conceitos. Os indivíduos escolarizados conseguiam, consistentemente, explicar os princípios que estariam envolvidos na resolução de diversas tarefas a eles solicitadas.

Associar o desenvolvimento cognitivo à escrita traz pelo menos um inconveniente: ao se confrontarem os grupos não-escolarizados, não alfabetizados, por um lado, com os alfabetizados, escolarizados, por outro, considera-se este último o normal, o esperado, mesmo porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas. Aqui foram criadas duas espécies cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não o sabem. Nas escolas essa divisão é claramente apontada quando crianças chegam à 6º ano do ensino fundamental e ainda não estão alfabetizadas, contudo, apresentam uma oralidade desenvolvida. São consideradas crianças com falhas no desenvolvimento cognitivo exatamente por não estarem alfabetizadas. O letramento aqui é visto como autônomo.

Há um engano em se tomar a escrita e a oralidade como polares, pois nem toda escrita é formal e planejada e nem toda oralidade é informal e sem planejamento. Importante ressaltar aqui as considerações de Kleiman (2006, p.28).

Para a autora, a escrita teria mais traços em comum com a fala quando o foco muda de “função ideacional para função interpessoal”, isto é, quando a identidade dos participantes, e a



relação que se quer estabelecer com a audiência ou com o interlocutor são mais relevantes para a comunicação (por exemplo, uma propaganda para se vender um produto, no jornal).

A Análise do Discurso, em suas diversas vertentes, entende que a prática social é constitutiva da linguagem e inviabiliza a redução da dimensão interpessoal na escrita. De acordo com Kleiman (2006, p.29), tomando por referência as reflexões de Bakhtin,

A linguagem, seja qual for a sua modalidade de comunicação é, por natureza, polifônica, incorporando o diálogo como vozes outras que as do enunciador. Estabelecendo o enunciado, ou o que nós chamaríamos de texto, como a unidade real da comunicação discursiva, Bakhtin insiste na necessidade de focalizar o linguístico como denominador comum dos mais diversos tipos de texto, apesar de suas grandes diferenças textuais formais e da complexidade intrínseca dos gêneros a que eles possam pertencer.

Já os gêneros discursivos secundários são mais complexos, isso porque surgem em situações mais complexas (por exemplo, um romance, uma tese, reportagens) e por absorverem e reelaborarem os gêneros (primários) mais simples da comunicação discursiva imediata, como o diálogo entre interlocutores por meio da oralidade. Relativamente são mais desenvolvidos e organizados, sobretudo na escrita.

Adotamos o pressuposto do dialogismo na linguagem e da polifonia do texto. A oralidade e a escrita podem ser investigadas, não apenas na perspectiva da diferença, mas também na perspectiva da semelhança. Na concepção dialógica da linguagem, temos a incorporação do outro no texto do autor, e isso nos permite pensar numa outra dimensão para o ensino da escrita, como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, inovando a prática escolar.

O auxílio do adulto, nesse evento de letramento, é fundamental, tanto quanto no processo de aquisição da oralidade. Também é essencial que o livro (a escrita) seja elemento significativo nessas interações. Faz mais sentido reencaminhar o ensino da escrita na escola, priorizando o que há de comum entre a oralidade e a escrita, ampliando a utilização das diferentes linguagens no contexto social.

A aquisição da escrita tem um poder libertador. A posse da escrita permite que o sujeito, podendo ser ele um indivíduo ou um povo, dedique suas faculdades mentais ao exercício de operações mais descontextualizadas (cf. DENNY, 1995, p. 75-99), favorecendo a realização de diferentes escalas estilísticas (em relação à oralidade) e expandindo o espectro de atividades intelectuais para além do que é possível com a modalidade oral da língua. Se o comportamento linguístico caracteriza-se por uma questão de multiplicidade de escolhas, pode-se dizer (cf. COULMAS, 2014) que a escrita, por assim dizer, pela sua natureza mais

reflexiva (também quando confrontada à oralidade), requer o monitoramento **consciente** destas escolhas, circunstância que tende a estimular a condição do ser ciente.

Como já mencionamos, as práticas de letramento na escola, infelizmente, em sua maioria, seguem o modelo autônomo de letramento, que vê o processo da aquisição da escrita como neutro, ou seja, independentemente de considerações contextuais e sociais. Uma sequência de atividades poderia ser pensada com o objetivo de auxiliar no aluno o desenvolvimento da capacidade de interpretar e escrever textos dotados de maior autonomia, isto é, menos dependentes do contexto, da situação imediata. Uma prática escolar que visa ao domínio da escrita para, por exemplo, a produção de texto expositivo, internamente consistente, tende a produzir uma polarização entre a oralidade e a escrita, não as considerando complementares. De acordo com Kleiman (2006, p.46),

Segundo essa mesma concepção de letramento, que analisa a escrita enquanto objeto, o ensino teria como objetivo iniciar, e avançar, um processo que culminaria na produção de um objeto já definido de antemão através de suas diferenças formais com o texto oral. Como esse objeto tem características lexicais e sintáticas que o diferenciam da oralidade, o ensino teria que estar baseado num conhecimento contrastivo das duas modalidades. Esse objeto revelaria também marcas estruturais de um planejamento prévio que resultasse num texto ordenado, sequenciado, amarrado num tecido que constitui alguma forma estrutural reconhecível, do gênero narrativo, expositivo, argumentativo.

No campo ideacionário esse objeto seria mais “descontextualizado” (isto é, menos depende do contexto imediato de produção) que o texto oral, sobretudo pelo distanciamento espaço-temporal do interlocutor, tendo assim um texto com menos marcas de interpessoalidade. A “descontextualização” também pode ser determinada pelo rito de iniciação à escrita e sem o apoio da interlocução imediata, que permite a construção conjunta de texto.

Não é difícil detectar hoje a existência de muitas falhas no sistema educacional brasileiro em geral, e elas não provêm apenas da circunstância de os professores não serem representantes plenos de uma cultura letrada, nem de um currículo que não os instrumentaliza adequadamente para o ensino. Com Kleiman (2006 p. 47), acreditamos que as falhas “são mais profundas, pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar”

Enquanto o ensino da escrita estiver focado preferencialmente no desenvolvimento das habilidades necessárias para se produzir uma linguagem teórica, abstrata teremos um contraste com outros modelos que veem a aquisição da escrita como prática discursiva.

Freire (1991, p.68) apud Kleiman (2006, p.48), sustenta que tal aquisição,

[...] na medida que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.

Resgatar o verdadeiro valor da educação e promover a cidadania exige uma profunda transformação nas práticas sociais tão excludentes como as das escolas brasileiras, que aplicam até hoje a concepção de um letramento dominante, que assola e marginaliza crianças por não terem pré-requisitos que favoreçam seu desenvolvimento.

A concepção do modelo ideológico do letramento permite a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera como universalmente confiável, por ser proveniente de uma instituição de prestígio ou por ser considerado universalmente confiável. Muitos alunos confiam plenamente no que é dito nos telejornais, artigos de revistas e livros; porém, é necessário refletir sobre as práticas discursivas provenientes de grupos majoritários. As práticas discursivas que reproduzem práticas sociais dominantes devem ser examinadas a fim de desnaturalizar os pressupostos do modelo de letramento dominante, ou seja, o modelo autônomo.

## **2.2 O LETRAMENTO LITERÁRIO**

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido amplo, pois engloba todos os textos que apresentem proximidade com a ficção ou a poesia, mas esse conceito é equivocado, uma vez que é dado pela temática e pela linguagem. Lembrando que, segundo Cosson (2006), o ensino da literatura é uma forma de construir e reconstruir a palavras capazes de nos humanizar.

A leitura de qualquer texto não pode ser considerada literatura; no entanto, é importante o direcionamento do leitor para boas obras. A leitura da obra literária pode ocorrer de forma prazerosa e com o compromisso de conhecimento que todo saber exige; contudo, essa leitura, de acordo com os princípios de Cosson (2006), não pode ser feita de forma assistemática e apenas em nome de um prazer absoluto de ler. É fundamental que seja organizada em consonância com os objetivos da formação do aluno, compreendendo-se que a literatura tem um papel no âmbito escolar.

O letramento literário, explicita-nos Cosson (2006, p.23),

[...] é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer uma escolarização sem

descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Para se promover o letramento literário devemos ir além da simples leitura de obras literárias. Cosson (2006, p.26) entende que não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário.

Ítalo Calvino (1993, p 10), na mesma linha, mostra a importância de se lerem os clássicos:

Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. [...] Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas da leitura que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou na cultura que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes).

Um pouco adiante (p. 12), acrescenta:

Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe. Os clássicos não necessariamente nos ensina algo que não saibamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber), mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro ( ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). E mesmo esta é uma surpresa que dá muita satisfação, como sempre dá a descoberta de uma origem, de uma relação de uma pertinência.

A nossa leitura está condicionada à forma como aprendemos na escola; os mecanismos de interpretação que usamos são aprendidos na escola, em sua maioria. A leitura literária vai além do entretenimento que a leitura de fruição proporciona e deve ser vista como um “*locus* de conhecimento”, mas para tanto deve ser explorada de maneira adequada. Cabe à escola ensinar o aluno a fazer esta exploração, pois as dificuldades em dominar o discurso literário é tamanha que muitos desistem por não compreenderem seus mecanismos.

Realizar a leitura na escola com o acompanhamento de um professor facilita desvendar esses mecanismos. Embora a leitura seja um ato solitário (a leitura silenciosa), quando compartilhada, a interpretação desta se torna um ato solidário e enriquecedor. Sobre isso, Cosson (2006, p 27) ilustra: “Ler implica troca de sentidos não só entre escritor e o leitor, mas

também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

A leitura só faz sentido quando abre portas entre o meu mundo e o mundo do outro. Nesse processo dialógico, temos a real significação da leitura; o sentido do texto somente se completa quando esse trânsito se efetiva. O abrir-se ao outro para compreendê-lo não implica aceitá-lo, necessariamente. Esse gesto solidário é exigido pela leitura de qualquer texto, pois a leitura, principalmente a que compartilhamos, apresenta muitas vozes; estas são capazes de enriquecer todo o grupo escolar (em uma sala de aula). Tratar o processo de leitura como um ato individual que não pode ser compartilhado é um equívoco. Afirma Cosson (2006, p.28) que “o efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de uma inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com o outro”.

Um mesmo texto pode nos oferecer inúmeras leituras. É por essa razão que lemos um mesmo livro de maneiras diferentes, considerando-se as diferentes etapas das nossas vidas. E o que expressamos no final de uma leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os diversos sentidos que o texto traz, e é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão rica e significativa quando formamos uma comunidade de leitores. Calvino (1993, p 11) complementa esta ideia afirmando:

Por isso deveria existir um tempo na vida adulta dedicado a revisitar as leituras mais importantes da juventude. Se os livros permaneceram os mesmos (mas eles também mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente), nós com certeza mudamos, e o encontro é um acontecimento totalmente novo. [...] Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira. [...] Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura.

Não podemos ver a literatura como algo admirável e inalcançável, pois distante do leitor ela se torna inacessível. Já a análise literária toma a literatura como um processo de comunicação. Tal análise exige respostas do leitor; essa leitura o convida a entrar na obra de diferentes maneiras e é desafiante, pois ele precisa explorá-la sob os mais variados aspectos. Segundo Diana Luz de Pessoa de Barros (1999, p.1), o texto literário interessa tanto como objeto de significação organizado e estruturado quanto como objeto de comunicação, ou seja, objeto de uma cultura, cujo sentido depende do contexto sócio-histórico.

Além disso, aprendemos a ler as entrelinhas de um texto literário. Essa aprendizagem pode ser bem ou mal sucedida; porém, não poderá voltar vazia, ou seja, não deixará de trazer consequências para a formação do leitor.

Quem somente preencheu fichas observando o nome dos personagens e um ponto do enredo, possivelmente terá grandes dificuldades em apreciar a beleza de uma obra literária mais complexa, e possivelmente desistirá de continuar a leitura se ela lhe apresentar muitos obstáculos.

A literatura nos proporciona um envolvimento único com as palavras, que, combinadas, formam inúmeros sentidos. Sobre isso, vale ressaltar as palavras de Cosson (2006, p 29):

O segredo maior da literatura é o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes, o fortalecerá porque está apoiado no conhecimento que ilumina na escuridão da ignorância.

Cabe ao professor de língua portuguesa criar condições viáveis para que o encontro do sujeito leitor (que a escola insiste em tratar apenas como aluno) com a literatura seja significativo e repleto de sentido, pois, se almejamos formar leitores capazes de vivenciar toda força humanizadora da literatura, não basta apenas ler, decodificar letras, mesmo porque a leitura simples, de livros paradidáticos, traz consigo toda complexidade do ato de ler e de ser letrado.

A escolha livre dos alunos nas bibliotecas geralmente os afasta dos livros literários; ou por não saberem onde encontrá-los; ou pelo simples fato de estes apresentarem uma linguagem mais complexa e uma estrutura estilística que dificulta a sua abordagem; ou ainda por aqueles serem direcionados aos livros paradidáticos, que vêm viciados com ideologias de determinadas sociedades ou de determinados grupos sociais. É neste momento que o professor deve encorajar o aprendiz a uma leitura mais rica.

As habilidades da competência leitora e escritora não se resumem a interpretar pequenos contos e crônicas, textos de jornal e artigos de revistas. Não podemos pensar em letramento literário abandonando o cânone; ele traz preconceito sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural. Não podemos atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja com o objetivo de recusá-la, seja com o intuito de reformá-la, ou ainda com a intenção de ampliá-la. Toda vez que selecionamos textos estamos exercendo um processo de canonização. Esse processo e os critérios nele usados devem ser democráticos, assim como contemplar a diversidade cultural e os valores da comunidade de leitores. Entretanto, não há como escapar de algum tipo de seleção prévia, pois o que chega até nós já foi selecionado anteriormente pelo mercado da comercialização. O que podemos e devemos fazer é uma seleção a partir do que nos é apresentado.

Considerar e conhecer o cânone como herança cultural que precisamos adquirir não significa engessar-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. A literatura vai muito além de um conjunto de obras valorizadas pelo capital cultural de um país.

Os alunos rejeitam obras “antigas” por não entenderem bem os conceitos entre contemporâneo e atual, pois obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são obras que, independente do tempo em que foram escritas, têm um significado em meu tempo. Deste modo, muitas obras contemporâneas não serão válidas ao aluno e outras vindas do passado, por serem repletas de sentido, são válidas para a formação do leitor.

De acordo com Cosson (2006, p.34), “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”. Este autor defende que não é a diversidade de livros que irá ajudar a promover o letramento literário, porque as obras selecionadas não podem ser um espaço fechado e de representação unívoca. Isso impulsiona as obras a serem diversificadas, porque cada uma delas traz somente um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo. No entanto, não podemos considerar a prática destas leituras como letramento literário.

Nas palavras do autor (p. 35),

A diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é do papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.

O professor de língua portuguesa que entrou nesse desafio de formar leitores precisa observar a importância do cânone para se promover o letramento literário, não buscar a contemporaneidade dos textos, mas sim a sua atualidade, e precisa aplicar o princípio da diversidade, indo além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo. A leitura literária é uma atividade de prazer e conhecimentos singulares.

Com a interpretação, o leitor fecha o primeiro ciclo da leitura. Deixar os alunos escolherem o livro que lhes agrada pode ser um bom caminho para sondar suas práticas de leituras e descobrir o que precisam desenvolver para evolui-las. Já é um grande avanço

proporcionar aos alunos diversas leituras significativas, mas é necessário ir além. O professor precisa contemplar o processo de letramento literário e não apenas mera leitura de obras. Conforme Cosson (2006, p. 47), “a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno”. Então, cabe ao professor apresentar e fortalecer essa disposição crítica, possibilitando que os alunos ultrapassem os limites da leitura de textos. O ensino da Literatura está vinculado ao exercício da leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do texto mais simples para os mais complexos, do semelhante para o diferente, com o intuito de ampliar o repertório cultural do aluno. Para que ele não perca a motivação, é necessário que a seleção de obras e a prática de sala de aula acompanhem este movimento.

Um aluno só tomará gosto pela leitura se tiver contato com ela, é a máxima que “somente se aprende fazer, fazendo”. Ensinar o aluno a construir seu repertório cultural não é tão simples assim, pois para cada atividade de leitura é preciso uma atividade de escrita ou registro. O professor é o mediador, sustenta as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos. Estas atividades visam à reconstrução do saber literário, que envolve pesquisa. A documentação de tudo por meio de portfólios facilita a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, podendo ser individual ou coletivo. O portfólio auxiliará o fortalecimento do leitor à medida que ele participa da sua comunidade aplicando novos conhecimentos e experimentando novas experiências com a leitura e a escrita.

O primeiro passo ao trabalhar um texto, um poema ou um conto é contextualizá-lo. Tal dinâmica vai além da exploração do próprio texto e título, pois o sentido do texto não é dado apenas pelas palavras escritas, mas também pelo modo como são organizadas. Essa leitura é mais rica por apresentar textos extratextuais, ganhando uma perspectiva mais abrangente.

A leitura demanda uma preparação, uma antecipação e isso favorece o processo de leitura como um todo: observar a ilustração da capa, o título do livro ou alguns aspectos importantes para que o aluno possa compreender melhor a obra, considerando o contexto histórico.

A motivação (vista no cap. 1) é um quesito fundamental para a leitura, preparar o aluno para entrar no texto, fazer uma antecipação é o primeiro passo da sequência básica do letramento literário. O sucesso de uma boa leitura depende de uma boa preparação, lembrando que a motivação não precisa ser sempre de ordem temática, embora esta seja a ligação mais usual.



Ao apresentar, por exemplo, o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, o professor pode levantar traços da história, explicando como era a vida dos negros e quais papéis desempenhavam na sociedade. Pode fazer um paralelo com os dias atuais e pedir para que levantem os pontos mais importantes, o que gera inconformismo. Pela riqueza da obra, é possível explorar recursos estilísticos e os múltiplos sentidos. A motivação prepara o leitor, mas não silencia nem o texto, nem o leitor. Cosson (2006, p.55) assinala que “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação.”

Pedir aos alunos que anotem pontos importantes no decorrer da leitura auxilia para a discussão em grupo. Neste momento, eles podem indicar alguma passagem que não compreenderam e, por intermédio do professor, podem aprofundam a leitura da obra.

Outro ponto marcante da motivação é que ela exerce uma influencia sobre as expectativas do leitor, mas não tem a função de determinar a sua leitura, embora sejamos influenciados em qualquer processo de leitura, e é importante salientar que não deve ser muito extensa, para não perder o seu propósito.

A segunda etapa para uma leitura é a introdução, uma breve apresentação do autor e da obra. A leitura aqui não deve buscar a fiel interpretação da intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor. A biografia é um entre vários contextos que acompanham a obra. Usa-se o momento da introdução para transmitir informações básicas sobre o autor, priorizando aspectos que ajudem na compreensão da obra.

Ao apresentar uma obra, o professor deve ser cauteloso. Fazer sua síntese pode quebrar o prazer da descoberta, mas essa estratégia pode ser usada se o nosso interesse naquele momento for despertar no aluno a curiosidade não sobre o fato, mas sim sobre como aconteceu.

Apresentar a obra aos alunos, mostrando-a fisicamente é essencial, o manuseio do livro é o primeiro contato. Neste momento, o professor pode chamar a atenção para a leitura da capa, orelha e outros elementos paratextuais, que servem para introduzir a obra.

Ao analisarmos as capas, observamos uma série de elementos que serão retomados no decorrer do texto. Algumas obras apresentam uma pluralidade de capas e nessa diversidade podemos observar as várias maneiras pelas quais os editores encaminham a leitura. É importante considerar as apreciações críticas presentes nas orelhas e na contracapa, que facilitam a introdução e muitas vezes ajudam na interpretação.

Esta etapa da leitura não pode ser muito longa, o objetivo aqui é que o aluno receba a obra de uma maneira positiva, tendo alguns novos caminhos a explorar.

A leitura em si é um processo. Diferente de ler um texto curto é o desafio de acompanhá-lo com o intuito de esclarecer quaisquer dúvidas, e se essa leitura for feita na escola é interessante que o ambiente seja apropriado, como uma sala de leitura. Ao final de cada momento de leitura, cabe ao professor conversar com a turma sobre o andamento da história.

Segundo Cosson (2006, p 62),

Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo de leitura.

O professor pode utilizar algumas estratégias para dinamizar a leitura. Pode selecionar um fragmento do livro para lerem coletivamente, e a partir de tal leitura surge a possibilidade de explorá-lo estilisticamente em microanálises de recursos expressivos que interessem tanto ao professor quanto aos alunos.

O professor deve negociar com os alunos o tempo de leitura para que todos consigam concluí-la. Os intervalos são fundamentais para uma “calibragem”, com o propósito de se sentir o quanto da obra os alunos estão compreendendo, e ainda para algumas intervenções que se fizerem necessárias, mas não deve tomar tempo demais, pois é apenas um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Durante este processo, o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos, problemas com o vocabulário e a estrutura composicional.

O professor atento pode utilizar este momento não apenas para sanar dúvidas; pode observar as dificuldades dos alunos ligadas à decifração, à interação com o texto, à interpretação, ao ritmo da leitura, ao desinteresse. Neste momento, uma intervenção pontual pode ser eficiente no resgate do aluno e decisiva na sua formação dele como sujeito leitor.

A interpretação de uma obra literária não é uma tarefa simples. Como indica Cosson (2006, p 65), “sem ignorar a complexidade da interpretação, e também sem transformá-la em um obstáculo a ser ultrapassado, propomos no cenário do letramento literário pensá-la em dois momentos: um interior e outro exterior”.

O momento interior nada mais é que o encontro do leitor com a obra, um momento individual que compõe o núcleo da experiência da leitura literária. Não é possível substituí-la por nenhum mecanismo pedagógico ou de releitura da obra por meio de um filme, ou um resumo. Este é um momento único de encontro e desencontros. Neste labirinto de significações, o resultado final deve ser elaborado pela leitura do aluno. Esse momento interno não é intransponível, pode ser afetado por procedimentos realizados antes e durante a leitura, com as intervenções feitas pelo professor nas etapas de motivação, introdução, e

leitura, além das relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura e é capaz de interferir no momento interno. Não podemos deixar de considerar esse momento interno como um ato social.

Já o momento externo é a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. A escola, é o local ideal para se compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. Neste momento, o leitor ganha a consciência de que são membros de uma coletividade e que esta pode fortalecer seus horizontes. Mais interessante ainda, se essa comunidade for de leitores, maduros com repertório cultural.

A interpretação da leitura deve ter como princípio a externalização, que consiste em registrar. Varia conforme a faixa etária e o tipo de texto. O professor pode e deve incentivar o aluno a elaborar uma resenha para a sala de leitura, sendo assinalada como um “*li e indico*” em um mural para apresentar as leituras que os alunos fizeram. Podem ainda fazer uma ilustração da principal cena, ou dramatizar num sarau cultural. Não existe restrição para atividades de interpretação, desde que não se fuja do que foi lido.

Aproveitar momentos de espaços culturais e feiras de livros para incentivar a participação dos alunos com seus registros é uma forma bem interessante de aproveitar o potencial do aluno, não somente os mais adiantados, mas também aqueles que apresentam algum tipo de dificuldade e que, pelo direcionamento do professor, conseguiram produzir seus registros. Essa valorização é importante para auxiliar na consolidação de sua autonomia. Pode ser elaborado também um período para “contação de histórias”, dando espaço para que todos participem. As feiras culturais ocupam um espaço oportuno para trocas de leitura, fortalecendo a comunidade de leitores da escola.

No entanto, para realizar o registro de obras literárias nem sempre é necessário um grande evento cultural. O essencial é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo que haja diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

Os registros trazem vários benefícios para o ensino da língua portuguesa: é um exercício da escrita e das estratégias argumentativas, pois a condição da enunciação é específica. O texto produzido para exercer uma função social, uma vez que circula dentro da escola; é um suporte para o desenvolvimento da condição leitora do sujeito. Por meio dele podemos observar a memória da vida do leitor.

Não é viável que o professor exceda nas produções de resenhas para não engessar o letramento literário; ele pode indicar aos alunos outras possibilidades de apresentar a releitura

da obra, um outro texto que converse com o texto lido, ou uma música que traga uma determinada característica de um dos personagens. Existem inúmeras possibilidades de registro da interpretação. Dependendo da dinâmica da turma, é possível fazer uso de ensaios teatrais com pequenas dramatizações, ou a encenação do conhecido júri simulado para defender ou acusar o comportamento de um determinado personagem, mas para tanto é necessário que a turma selecione um capítulo da obra escolhida. Usando uma sequência básica com as características de cada etapa, o professor sistematiza o trabalho num processo coerente de letramento literário.

### **2.3 A CONSTRUÇÃO DA LEITURA POR CRIANÇAS EM MEIO ILETRADO**

O desenvolvimento da oralidade e da escrita ocorre mutuamente. Nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana, por intermédio da leitura de livros, jornais, revistas, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente, quando a criança aprende a falar já começa a perceber as funções os usos da escrita, e, certamente, consegue construir textos mesmo não estando alfabetizada, porém com grande concepção de letramento. Já as crianças de meios iletrados ou pouco letrados, ao iniciar a aprendizagem da língua escrita na escola, apresentam um bom domínio da língua oral, porém conhecem pouco do sistema de escrita. Independentemente do grupo social a que pertencem, todas elas ao iniciar o ensino fundamental, são capazes de interagir com todos os membros da sociedade, já compreendem a fala do outro e conseguem se expressar, entendem a dinâmica de regras convencionais estabelecidas, e conseguem decifrar o tom a entonação à situação de interlocução.

É evidente que quanto maior o estímulo mais eficaz será a formação da criança quanto leitora, e se elas forem oriundas de famílias que priorizam a leitura e a escrita e desde muito cedo reservavam um tempo para contar histórias, além de possibilitarem a exposição constante da criança à leitura de livros infantis expandindo seu conhecimento sobre a história em si, sobre tópicos da história, estrutura textual e sobre a escrita. Crianças que tem o acompanhamento de adultos letrados que ouvem e discutem os textos, conseguem estabelecer uma conexão entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, facilitando o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita, consegue compreender a sequência da história e fazer inferências.

A exposição da criança a toda essa bagagem de leitura, sem dúvida, contribui para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que favorece o sucesso

escolar. Porém aqui a referência é puramente quantitativa, pois refere-se à quantidade de material a ela disponível, a participação em eventos de letramento e hábitos de leitura da família. Tão importante quanto todas essas ações é a interação promovida pelos adultos com a criança, pois temos aqui a individualidade da criança a ser considerada.

Silvia Bueno Terzi (2006, p 94) apresenta uma problemática quanto ao letramento exigido pela escola:

a influência do letramento inicial no sucesso de leitura das crianças tomando com base os padrões escolares. As bem-sucedidas são as que atendem as expectativas da escola e que, portanto tiveram uma orientação de letramento compatível com a orientação escolar. As malsucedidas passam a formar um grupo de risco. O letramento que tiveram é ignorado e elas são colocadas em programas que visam reencaminhá-las para o letramento acadêmico desejado pela escola.

Ines Signorini (2006, p 181) completa este pensamento ao mencionar que:

as práticas escolares também prestigiadas pela sociedade burocrática, passam a determinar os padrões discursivos reguladores do aceitável e do não aceitável, do pertinente e do não pertinente (relevância) na comunicação social. Da mesma forma, saber ou não manipular os meios linguísticos necessários passa a ser uma prova da capacidade individual de reflexão e de domínio do conhecimento.

A escola desconsidera que diferentes crianças também têm práticas de base cultural com habilidades específicas, mas somente algumas dessas habilidades culturalmente determinadas, desenvolvidas em seu meio social são aceitas na escola. O mais grave é que a criança que não domina as habilidades privilegiadas e requeridas pela escola não é vista a partir do seu desenvolvimento, mas sim do seu déficit. A escola precisa considerar tais diferenças e buscar uma adequação que possibilite o avanço da criança e não esperar que a comunidade altere sua orientação para adequá-la à escola. Cada comunidade tem sua orientação de letramento do grupo social a que pertence a criança. Se o sistema educacional de ensino, em suas práticas de letramento, estiver distante dela, pode impedir a compreensão do desenvolvimento das necessidades que ela apresenta.

Tal postura se agrava quando consideramos crianças provenientes de meios iletrados, que apresentam um grau de letramento baixo quanto à valorização da escrita e sua oralidade é pertencente a uma variante linguística discriminada pela instituição.

Crianças oriundas de meios iletrados apresentam maior dificuldade e consideram a aprendizagem da escrita uma tarefa muito difícil, além disso, não conseguem estabelecer um sentido para aprender a ler e escrever uma vez que seus pais não fazem uso. Na pior das hipóteses passam a duvidar da capacidade de fazê-lo.

Tendo em vista as próprias características da comunidade periférica, a exposição das crianças à escrita é bem limitada. O contato delas se resume a propagandas de mercado, rótulos e embalagens de produtos, escassos livros e algum material escolar dos irmãos mais velhos como fonte de escrita. Nas redondezas onde moram, também é limitado o acesso apenas por outdoors, panfletos de igrejas, e alguns cartazes fixados em muros e portão da escola. Essas crianças raramente participam de algum evento de letramento e o uso da escrita quase sempre se limita às tarefas escolares.

As crianças que passam por creches ou escolinha de educação infantil nem sempre têm a oportunidade de letramento, elas vão ter algum contato com as histórias somente na pré-escola, porém sem discussão ou aprofundamento. Nesta fase elas iniciam os primeiros traçados das letras que compõem o próprio nome. Quando iniciam a primeira série, essas crianças apresentam um letramento bem no início, apresentam um conhecimento bem restrito da escrita e de seus usos e funções. Natural que sintam dificuldades nos primeiros passos do letramento escrito, porém vale ressaltar que já apresentam domínio da linguagem oral.

Em escolas periféricas, é comum muitas crianças concluírem o período de alfabetização e não conseguirem ler, devido às condições de sala de aula que favorecem as crianças vindas de meios letrados. As leituras realizadas são segmentadas em habilidades a serem dominadas, permitindo a evolução das crianças de meios letrados, sem observar as dificuldades das crianças provenientes de meios iletrados.

Terzi (2006, p.104) destaca a problemática de não se trabalhar o sentido na sala de aula:

O trabalho na sala de aula não voltado para a construção de sentido revela conceitos falsos de escrita, de texto e de leitura que levam crianças que não tiveram oportunidade de perceber a escrita como significativa no período pré escolar à construção de conceitos também falsos. O texto é visto por elas como um conjunto de “palavras” cujo significado não interessa, a leitura é vista como apenas uma decodificação dessas “palavras”, e compreender o texto nada mais é que usar estratégias de pareamento e mecanicamente localizar a resposta.

As atividades realizadas em sala de aula com relação à leitura, em sua maioria, levam ao uso de uma pseudolinguagem por não caracterizar os princípios comunicativos que a criança traz consigo e que determinam as práticas discursivas dela em seu dia-a-dia. A “fala” não-significativa produzida na decodificação oral do texto esta muito distante da fala que ela produz fora da sala de aula. As perguntas e respostas presentes nas atividades de classe não se correlacionam com o uso que a criança faz da linguagem que faz em seu cotidiano para buscar ou apresentar informações. Não há, pois, como essa criança ver a escrita como outra maneira

de se comunicar, para ela a linguagem oral e a escrita não constituem duas modalidades de um mesmo objeto, mas sim dois objetos diferentes, e sem qualquer relação, então não consegue se apoiar na experiência linguística da oralidade para tentar entender o funcionamento da escrita.

O uso dessa pseudolinguagem nas práticas escolares, visando a comunicação, impede o desenvolvimento da oralidade própria da criança, provocando um grande dano a sua comunicação oral, por ser tida como inaceitável para os padrões da escola.

Para retomar a comunicação é importante oferecer condições para que a criança perceba a escrita significativa. Podem ser feitos vários exercícios, como uma leitura silenciosa e com instrução de ler os enunciados quantas vezes forem necessárias até que possa compreender. O adulto deve promover a discussão do conteúdo por meio de perguntas, lembrando-se de colocar algumas que permitam o pareamento, a fim de que a criança consiga responder e ter isso como incentivo. O adulto pode parafrasear a resposta dada pela criança, que foi encontrada no texto, na tentativa de apontar a relação entre a oralidade e a escrita. As perguntas também podem ser frequentemente parafraseadas até que elas percebam várias formas de expressar a mesma ideia.

A primeira mudança importante que deve ocorrer é a criança entender o sentido da linguagem. Ela consegue observar as diversas maneiras que o adulto se comunica, buscando expressar a mesma ideia e, a partir daí, ela inicia suas relações com aquela linguagem presente no texto ou no exercício, porém estabelecendo sentido. Uma estratégia interessante é selecionar textos que estimulem a criança a buscar a compreensão na leitura silenciosa, textos de charadinhas “o que é o que é?”, textos contendo incoerências que devem ser identificadas no decorrer da leitura.

Após entender as duas linguagens oral e escrita como parte de um mesmo objeto, a criança começa a comparar as duas modalidades e detectar palavras que estão na escrita, porém raramente utilizadas na oralidade, esclarecer as dúvidas dela neste momento ajudará a prosseguir com a leitura significativa. Essa criança já teve contato com textos escritos, porém é neste momento que ela é convidada a observar os detalhes, além do léxico, podem observar as marcas formais como: pontuação, palavras maiúsculas e o que elas estão diferenciando ou destacando, interjeições, onomatopeias, entre outras diferenças. Estes símbolos agora se tornam significativos, fazem parte de um objeto diferente que deve ser observado e conhecido de maneira diferente.

É evidente que a criança constrói sua escrita a partir do conhecimento que tem da oralidade. Nesse processo a preocupação com o léxico e com as marcas formais levam a

criança, no curso de uma leitura linear a parar sempre que estiver diante de um elemento desconhecido, pois ela não tem ainda uma visão global do texto. O suporte do adulto nesta etapa é fundamental, pois é excelente que ela comece a descobrir os elementos que compõem a escrita, porém sem deixar de relacionar esta análise à atribuição de sentido ao texto. Este é um momento de ampliação entre a linguagem oral e escrita, destacando que na fala ela utiliza conhecimentos que fazem parte da sua vivência. A autoria do texto é um esforço conjunto dos participantes da interação num processo de ressignificação constante de um pelo outro. Já a escrita tem uma unidade de significação construída, pré determinada pelo autor, que existe anteriormente ao processo de ressignificação pela leitura.

Terzi (2006, p. 114) afirma que:

uma vez percebida a escrita num contínuo comunicativo do qual a oralidade é parte constitutiva e transformadora, a influência da experiência da oralidade está presente durante todo o processo de construção da escrita. A oralidade e a escrita passam a ser vistas como duas maneiras de significar, e a maneira já conhecida torna-se o ponto de referência para a compreensão da maneira ainda desconhecida. Porém a contraposição das duas modalidades não se dá unidirecionalmente. Ao mesmo tempo que a experiência linguística da oralidade influencia a compreensão do funcionamento da escrita, essa compreensão torna mais claro para as crianças o funcionamento da língua oral e a enriquece.

Os alunos que são oriundos de meios iletrados, que no período pré-escolar tiveram pouca, ou nenhuma, exposição à escrita e não tiveram a oportunidade de participar de eventos de letramento, precisam ter a chance de utilizar a experiência que trazem com a língua oral para, a partir dela, desenvolver o processo de construção da escrita.

## **2.4 FLEXIBILIDADE COMUNICATIVA**

As realidades que constituem a sociedade brasileira são hierarquizadas socioeconomicamente e também culturalmente. Nesse panorama está refletida as desigualdades de acesso a escrita e à cultura letrada, que é o passaporte para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade e por meio da linguagem.

No Brasil, segundo Signorini (2006) a escola é a principal meio de acesso ao letramento valorizado pela sociedade, se não for o único, e o letramento vem sendo confundido com escolarização, quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e a desenvoltura do indivíduo na comunidade social, e na oposição disto, quanto



menor o nível de escolarização, menor o grau de letramento e a desenvoltura insatisfatória do indivíduo na sociedade.

A escola é comumente vista como portadora de bens culturais de prestígio e a aquisição deles torna o indivíduo estudado em um indivíduo educado e mais letrado, a aquisição destes recursos traz sucesso na ação social discursiva, pois, sabe falar, raciocinar, agir, e avaliar as situações de forma correta. Já o indivíduo não estudado é o que não se expressa direito, está vulnerável diante da multiplicidade de situações e interlocutores.

Segundo Inês Signorini (2006, p. 162), à luz do pensamento de Street (1984) e Habermas (1984),

As relações de causa e efeito, assim instituídas, entre poder social e saber escolarizado – o “estudado” pode (ou consegue) porque sabe; o “não estudado” não pode (ou não consegue) porque não sabe- são de natureza ideológica (Street, 1984) e estão historicamente relacionadas com o racionalismo iluminista e a universalização das racionalidades ocidentais modernas (Habermas, 1984). A concepção frequentemente associada a taxas de escolarização – ou de analfabetismo- é prova disso.

Todo projeto que visa um progresso em desenvolvimento humano e social tem como princípio a universalização da racionalidade científica e tecnológica, vista como fundamental para a emancipação individual e coletiva.

Os escolarizados que detêm a tradição letrada de prestígio e aos especialistas cabem sempre o papel de gerenciador de projetos e programas que visam o repasse de conhecimento de base científica, eles que têm a flexibilidade comunicativa necessária à comunicação com interlocutores em diferentes graus de conhecimento, bem como com diferentes crenças e valores relacionados ao objeto de estudo.

O universo ideológico-cultural, em que transita o letrado com certo sucesso, não é o mesmo presente na sociedade, este tem dificuldade em adaptar-se à situação na comunicação social que não condiz com as ditadas pela comunicação entre pares sociais. A referência letrada, por ser de maior prestígio social, tende a ser imposta e dificilmente é negociada, mesmo porque as pessoas que não possuem alto grau de “letramento escolarizado” também a reconhecem como superior.

A flexibilidade comunicativa em contextos interculturais é fundamental para o “repasso” de conhecimentos, os professores mais acessíveis na comunidade escolar são os bem quistos e sempre requisitados quando surgem impasses, são aqueles que conseguem fazer “a ponte” entre os conhecimentos, praticam a flexibilidade comunicativa, auxiliando na realização de inúmeras tarefas, desde a escrita de uma carta reclamando, a reinstalação de uma energia que foi cortada e deve ser encaminhada ao órgão responsável, até a explicação

mais minuciosa de como deve ser utilizado determinado medicamento, tendo a bula como instrumento, versando sobre as indicações, contraindicações e dosagens.

Signorini (2006, p. 171), com base nas reflexões de Gumperz, declara que a

[...] flexibilidade comunicativa é a habilidade necessária para se interagir satisfatoriamente com desconhecidos (sem experiência comum) oriundos de horizontes sócio e etnoculturais diversos. Essa habilidade consiste basicamente, segundo esse mesmo autor, na manutenção da sincronia e da cooperação entre os interactantes, através da monitoração adequada de uma “constelação” de sinais simultâneos de função linguística (sinalização do conteúdo proposicional) e metalinguística (sinalização do tipo de atividade, dos padrões de expectativas) empiricamente detectáveis e interpretáveis em níveis perceptual (auditivo e visual), inferencial (direto e indireto) e avaliativo (parcial e global)

Deste modo, podemos considerar que na realidade escolar existem diferentes “modos de dizer”, que apresentam diferentes estilos convencionais. Os professores mais versáteis utilizam diferentes estratégias comunicativas ou retóricas, porque compreendem as diferentes convenções de contextualização e as diferentes expectativas interacionais socioculturalmente convencionalizadas.

Signorini (2006), contudo, salienta que o letramento via escolarização não facilita as acomodações necessárias à aquisição de maior flexibilidade comunicativa, talvez porque, na prática, inserir o interlocutor em sua alteridade, em seu modo de vida, de raciocinar, agir e avaliar, num mundo “homogeneizado”, tornaria vulnerável todo um sistema formado de leis e com natureza ideológico-cultural, que está vinculado à distribuição de poder na sociedade e na interação comunicativa e é por meio delas que tais ideologias se propagam. Mesmo diante de tamanha dificuldade, acreditamos que a comunicação intercultural pode ser geradora de conhecimentos importantes sobre os mecanismos de transformação social atuantes nos diálogos.

## **2.5 GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA**

Dionísio (2013), quanto à perspectiva de gêneros textuais, afirma que estamos vivendo na era da tecnologia, o que obviamente exige a revisão e ampliação de alguns conceitos basilares no campo dos estudos das interações humanas e no âmbito dos estudos do processamento textual.

Para a autora, além das práticas pedagógicas que lhes sejam decorrentes, alguns conceitos precisam ser revistos, entre eles os de escrita, leitura letramento: letramento

científico, letramento visual, letramento midiático, lembrando que a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. A multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito, uma vez que as ações sociais são fenômenos multimodais, isto é, os gêneros textuais orais e escritos são multimodais, a refletir, pois, o grau de informatividade visual dos gêneros textuais, no caso particularmente dos escritos, que se processa num contínuo. Há, desse modo, novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas.

Segundo Carvalho (2012, p.231),

A compreensão das práticas de letramento no contexto virtual leva à reflexão sobre a complexidade das práticas de letramento contemporâneas, e também ao reconhecimento que a linguagem envolve uma ampla variedade de sistemas semióticos, bem como diferentes modalidades, associadas às novas tecnologias da informação e comunicação.

Marcuschi (2010), no artigo “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, presente no livro “Gêneros textuais & ensino”, afirma que o surgimento de novos gêneros textuais não guarda propriamente relação com as tecnologias que se originam, e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os suportes tecnológicos da comunicação, tais como, internet, rádio, televisão, jornal, por terem presença marcante nas atividades comunicativas da realidade social, ajudam e abrem espaço para novos gêneros (artigos, notícias, telemensagens, *e-mail*, aulas virtuais).

Marcuschi (2010, p.21), apoiado nas reflexões de Bakhtin, complementa que

Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. O fato já fora notado por Bakhtin (1997), que falava na transmutação dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos.

Em semelhante contexto, ao tratarmos de gêneros em sala de aula, precisamos considerar que o advento da tecnologia provoca grande transformação em nossa sociedade, exigindo novos caminhos. E não há como renunciar a eles e nem negar que esses avanços tecnológicos contribuem para uma significativa transformação da ação comunicativa. Marcuschi (2004), em sua obra “Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital”, enfatiza essas novas e inéditas formas de se comunicar que passaram a fazer parte de nossas vidas. O que já era usual entre os falantes da língua foi adaptado para se adequar à comunicação virtual. Uma carta, um simples cartão com as devidas alterações em função da situação comunicativa, passaram a ser um *e-mail* e um cartão digital. A mutação em alguns gêneros ocorreu, criando novos gêneros devido a uma série de fatores sócio-histórico-

culturais; porém, não podemos afirmar que um gênero substituiu o outro, pois ainda temos as cartas redigidas à tinta e em papel, mas também temos os *e-mails*.

Marcuschi (2004, p.19) informa que: “[...] do ponto de vista dos gêneros realizados, a *internet* transmuta de maneira bastante complexa os gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla outros.” Para ilustrar a ideia do autor, podemos observar as mudanças ocorridas nas aulas *in loco* e nas aulas virtuais; o pagamento de contas realizado no banco apresentando as devidas cartas de cobrança e os pagamentos usando aplicativos digitais. Apesar da *internet* fazer uso da imagem e do som, a escrita é essencial a todos os gêneros a ela ligados.

É, a partir dessa perspectiva, que Marcuschi (2004) analisa e descreve as características dos gêneros textuais que surgem a partir da tecnologia digital, em ambientes virtuais, defendendo que a *internet* é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Considerando que nossos alunos precisam acompanhar tais mudanças, não podemos restringi-los, trabalhando apenas os gêneros textuais presentes na escola (uma narrativa ficcional, uma carta argumentativa, uma reportagem, um artigo de opinião), porque eles também já sofreram mudanças.

Marcuschi (2004, p.20) atesta-nos que:

É inegável que a tecnologia do computador, em especial com o surgimento da *internet*, criou uma imensa rede social (virtual) que liga os mais diversos indivíduos pelas mais diversas formas numa velocidade espantosa e, na maioria dos casos, numa relação síncrona. Isso dá uma nova noção de integração social. Este é o primeiro aspecto que gostaria de frisar na natureza das novas tecnologias que não são anti-sociais como alguns supunham, mas favorecem a criação de verdadeiras redes de interesses. Surgem daí “comunidades virtuais” em que os membros interagem de forma rápida e eficaz [...]. Esse é um novo foco para a reflexão; não necessariamente um novo objeto linguístico, mas uma nova forma de uso da língua enquanto prática interativa.

Para Ângela Paiva Dionísio (2013, p.138), na obra “Gêneros textuais: reflexões e ensino”, “Na atualidade a pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.”

Dionísio (2013) considera que a sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavra, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos. Nossos pensamentos e nossas interações se moldam em gêneros textuais e nossa

história de indivíduos letrados começa com nossa imersão no universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais. Em complemento (p.139), afirma:

Na sociedade contemporânea, a prática de letramento do signo verbal deve ser incorporada a prática de letramento da imagem do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Sendo assim a tarefa do professor seria estimular o aluno a ler imagens e palavras. Entendendo que todo texto é multimodal até mesmo um diálogo.

A autora (2014, p.41), no livro “Multimodalidades e leitura”, apoiada em Carrière (2010) e Bazerman (2006), acrescenta:

Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. Multiletrar é preciso! Multiletrar deve ocorrer no processo de aprendizagem dos conteúdos de qualquer disciplina, através de atividades que permitam a compreensão de um simples fato: “Nosso alfabeto expandiu-se.” (Jean-Claude Carrière, 2010, p.19). Nosso alfabeto não é mais formado apenas de letras, sem vida, sem cor e sem movimento. Assim como os gêneros não são apenas forma, são modos de ser, são formas de vida (cf. Bazerman, 2006), as nossas práticas de leitura e de escrita sinalizam nossa forma de viver as linguagens, de conviver com as multissemoses da nossa sociedade multiletrada. Se o professor guiar as atividades de forma a dar cor, movimento, textura e perfume aos textos, certamente estará fomentando estratégias cognitivas que possibilitam aos aprendizes perceberem a vida dos gêneros textuais, favorecendo assim a construção do conhecimento.

Os estudos de Dionísio (2014, p.42) discutem o processo de compreensão textual pelo qual procuramos nortear a nossa prática docente. Esta deve orientar-se pela perspectiva de que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros. É no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagens, escrita, som, cores, tamanho, ângulos, entonações, efeitos visuais, melodias e outros) são realizados. O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Assim, também podemos entender que o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais. Nesta correlação entre gêneros, textos e modos, o conceito de materialidade assume uma grande importância, visto que

uma premissa subjacente para (a maioria) das abordagens multimodais é que todos os modos disponíveis em uma cultura são usados para gerar significado; e esses modos são selecionados em conjuntos delineados para gerar significado que melhor se ajustem a necessidades específicas. Todos os modos, tanto em função de sua materialidade e do trabalho que as sociedades

realizam com aquele material – com o som se tornando fala, ou música; com movimentos de mãos e falas feitos contra o torso superior se tornando gestos – oferecem potenciais específicos para gerar significado e trazem consigo limitações. (Fonte: <http://multimodalityglossary>)

Precisamos falar em multiletramento pelo fato de as alterações físicas no processo de construção dos gêneros acarretarem mudanças na forma de lê-los. Se os gêneros se materializam em forma de representação multimodal (linguagem alfabética, cores, disposição gráfica, figuras) que se interagem na construção do sentido, o conceito de letramento também precisa ir além do meramente alfabético.

Segundo Marcuschi (2004), o texto é um evento construído numa orientação multissistêmica, e vivemos em ambientes de aprendizagens cada vez mais permeados pelos avanços tecnológicos, o que torna imprescindível trabalhar os gêneros textuais que surgem a partir da tecnologia digital, devido a três aspectos: o avanço dos gêneros e o seu uso cada vez mais generalizado; as particularidades dos gêneros em relação à estrutura e à função, por terem contrapartida em gêneros já existentes; a possibilidade de, com esses gêneros, se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e escrita. Temos aqui um momento importante para verificar, por meio do “discurso eletrônico”, o efeito de novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nessas tecnologias. A *Comunicação Mediada por Computadores* (CMC) desenvolve uma espécie de “*discurso eletrônico*” em que os gêneros textuais são a base dessa comunicação.

Marcuschi (2004) enfatiza a relevância de se estudarem os gêneros textuais na comunicação virtual, porque a interação *on-line* tem o potencial de acelerar a evolução dos gêneros. Essa interação é altamente produtiva e participativa, o que nos obriga a rever certos conceitos sobre gênero textual, pois com a tecnologia haverá, provavelmente, interferência na natureza do gênero.

Marcuschi (2004 p. 26), ao falar sobre os ambientes da *internet* que constituem entornos com características próprias, distingue-os dos gêneros, pois aqueles os abrigam e por vezes os condicionam. “Não são domínio discursivos, mas domínios de produção e processamento textual em que surgem os gêneros”. À p. 27 o autor reitera que

Esta não é uma tipologia, nem uma relação exaustiva de ambientes. Serve para entender que os gêneros surgem dentro de ambientes como locais que permitem “culturas” variadas. Além disso, revela que a Internet não é um ambiente virtual homogêneo, mas apresenta uma grande heterogeneidade de formatos e permite muitas maneiras de operação relativas à participação e aos processos interativos.

É ainda Marcuschi (2004) quem define *comunidade virtual* como uma espécie de agregado social que emerge da rede internetiana para fins específicos, ou seja, pessoas com interesses comuns num dado momento, formando uma rede de relações virtuais. Nessas comunidades virtuais, os interagentes se agrupam por afinidades e interesses similares, o que motiva a interação e o desenvolvimento de novos relacionamentos, independente da localização geográfica de cada membro. Adiante declara que com a CMC não se tem um novo objeto linguístico, mas uma nova forma de uso da língua enquanto prática interativa. Discute também a expressão comunidade virtual, que, em sua visão, difere de *comunidade social*. Segundo ele, a primeira não contempla as características da segunda, e, portanto, propõe, nesse contexto, o conceito de gênero, que descreve mais adequadamente o discurso *on-line*.

Características como confiança e durabilidade são propriedades atribuídas à noção de comunidade tradicional e se aplicam, em poucos casos, na *internet*. Por exemplo, numa sala de bate papo *on-line* as pessoas ficam anônimas e mantêm uma relação superficial. Outro exemplo são os *chats* educacionais. Os indivíduos têm interesses comuns; porém, possuem pouca duração e logo são diluídos.

Luiz Antônio Marcuschi (2004) definiu os traços de gêneros emergentes no meio virtual, os quais se originam da escrita e são variados e versáteis. Antes, contudo, o autor propõe analisar os ambientes virtuais que abrigam e condicionam os gêneros, e são, portanto, domínios de produção e processamento textual. Cita, em seguida, alguns ambientes virtuais, como o ambiente *web*, *e-mail*, foros de discussão assíncronos, *chat* síncrono, afirmando que o conhecimento dos ambientes virtuais facilita compreender que a *internet* não é um ambiente homogêneo, mas heterogêneo, de muitos formatos que regulam os gêneros situados neles. E faz, posteriormente, um paralelo de relações dos gêneros virtuais com os já existentes, ou seja, os gêneros da esfera digital que migraram dos gêneros escritos ou orais já sedimentados na sociedade, como o *e-mail* e a carta, o *chat* com as conversações em grupos ou ainda o *blog* com o diário pessoal. Entretanto, devem ser analisados em particular, porque podem ou não manter características semelhantes, haja vista que são gêneros mediados pela tecnologia e oferecem inúmeras possibilidades de produção.

Ao tratar da correlação entre fala-escrita e os gêneros da mídia eletrônica, Marcuschi (2004) comenta que a escola não deve ficar à parte das inovações tecnológicas, sob o risco de ficar “de fora” dos novos usos linguísticos, uma vez que o letramento digital é algo que vai permanecer.

Os ambientes virtuais estão possibilitando a diminuição da oposição entre fala e escrita. A partir dos avanços tecnológicos, o uso da escrita tornou-se muito frequente e talvez

isso possa possibilitar mudanças, conforme o contexto, na forma de usá-la. As abreviações e os enunciados mais curtos nos *e-mails* e *chats* são exemplos da língua falada na escrita.

Nas escolas, até mesmo nas periféricas, os alunos utilizam os *softwares* de comunicação, como o *WhatsApp*. A construção de sentidos é multimodal, ou seja, os sentidos produzidos pelo modo convencional da escrita aliam-se aos modos orais, gestuais e visuais possíveis, transparecendo o sujeito de linguagem social, cultural, constituído historicamente. O aplicativo possibilita que as pessoas se comuniquem através da escrita ou da gravação de áudios, do envio de fotos, *links*, ou outros tipos de arquivo, através da tela do celular, construindo nessas trocas de mensagens, uma diversidade de sentidos que fazem emergir, também, uma multiplicidade de posições discursivas.

O prefixo “multi” é consequência dessas habilidades discursivas observadas no âmbito digital. Amplia os modos de representação da linguagem em si na veiculação de discursos nas mídias digitais, compreendendo-as, assim, como um conjunto de “ciberespaços” em que circulam diversos discursos.

Os multiletramentos trazem mudanças consideráveis, tanto no que se refere à diversidade linguística e cultural, visto que em um mundo interconectado as diferenças necessitam ser respeitadas, consideradas ou negociadas, quanto ao primordial papel da linguagem no trabalho com as novas tecnologias.

De acordo com Rojo e Moura (2009),

Diferentemente do conceito de letramento (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (p. 13).

Marcuschi (2010, p. 21), no mesmo sentido, afirma que:

Esses gêneros, que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias, criam formas comunicativas próprias com certo hibridismo que desafia as relações entre a oralidade e a escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica, ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais sons, imagens e formas em movimento. A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia e, no caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistêmica dos formatos de gêneros para objetivos novos.



Verifica-se o redimensionamento da habilidade de leitura e escrita no contexto digital do *WhatsApp*, produzindo efeitos de sentidos pelos diferentes e diversos usos de materialidades significantes – segundo Orlandi (1999), tudo o que significa, materializa o discurso. A abordagem discursiva se justifica, portanto, pela necessidade de se compreender em que medida as transformações tecnológicas interferem na maneira pela qual os sujeitos de linguagem interagem entre si e interpretam o mundo em que vivem.

Neste procedimento de escrita, textos são transformados, de verbal a não verbal ou vice e versa, muitas vezes a partir de textos pré-existentes. É comum o uso de neologismos, abreviações, *emoticons*, além de sons e imagens; formam o conjunto de signos utilizados para abreviar o tempo e condensar o espaço, proporcionando mais rapidez na produção de textos e semelhança com a fala espontânea, sem que se perca o sentido da comunicação. A marca da oralidade aparece com os *emoticons*, os sinais gráficos, letra em caixa alta, prolongamento de letras, entre outros.

Marcuschi (2004) ainda chama a atenção para o fato de a CMC favorecer a intertextualidade. Tanta semelhança com a oralidade se dá por conta do tempo. As conversas nos *chats* são síncronas; portanto, a preocupação com a correção é mínima. O autor questiona acerca de qual tipo de linguística é preciso para dar conta do que as novas tecnologias estão produzindo. Confessa não saber. No entanto, afirma que a linguística está diante de um fenômeno que a obriga a rever suas ideias e é preciso analisar as formas de textualização *online*, por conta da produção de sentido e das relações interpessoais.

O conceito de gênero que aí se insinua estabelece-se entre nós como uma ferramenta de teorização e de explanação sobre como a linguagem funciona associada a objetivos e atividades para criar e recontextualizar interações sociais.

Segundo Bazerman (2011), os gêneros são espaços familiares que usamos para aprender o não familiar. A variedade de recursos tecnológicos a serviço da comunicação humana permite não só a criação de uma infinidade de manipulações gráficas em computadores, mas também a rápida propagação da informação e conseqüentemente as novas formas de apresentação escrita.

Gêneros “não são apenas formas”, mas “*frames* de ações sociais”, como Bazerman (2011) menciona; por isso, o escritor pode jogar com uma variedade de formas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos, ou seja, compreendemos os gêneros textuais como multimodais, não atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador.

Todo professor tem a certeza de que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portadora de informação complementar ao texto verbal. Há necessidade de um intercâmbio da teoria dos gêneros com a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal, a fim de que possamos ter subsídios para o uso mais consciente da modalidade textual no contexto de ensino aprendizagem.

Com base nas reflexões de Bakhtin, compreendemos que a linguagem é um fenômeno social que se organiza em prol de um interlocutor e que se realiza em forma de enunciados, orais ou escritos. Ela é constituída por interações verbais que se manifestam através de enunciações ou da enunciação, logo, “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1988, p. 123).

Na concepção do filósofo e pensador russo, o processo de significação ocorre no funcionamento da língua, ou seja, um enunciado só tem significado se compreendido pelas pessoas que estão interagindo, conforme o contexto que as envolve. Logo,

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se realidade (BAKHTIN, 1988, p. 154).

Bakhtin (1992), na obra *Estética da Criação Verbal*, afirma que produzir linguagem é produzir discursos sociais, pois, ao colocar a linguagem em funcionamento, o sujeito está elaborando discursos, orientado pela interação. Sendo assim, de acordo com o autor, o discurso se refere tanto à língua quanto ao processo de fala, enunciado ou gênero textual, e é produzido socialmente através de sua materialidade específica (a língua), sendo aquilo que o texto materializa ao se manifestar em alguma instância discursiva, e tendo como sua unidade primordial o enunciado.

Por interações sociais compreendem-se as situações práticas de uso da linguagem, que refletem as possibilidades reais de utilizar a língua como meio de comunicação, facultando reconhecimento da linguagem enquanto atividade dialógica e do sujeito como ser socioideológico. Segundo Bakhtin (1988), a atividade dialógica acontece em um tempo e local definido, mas que são suscetíveis de mudanças, pois os contextos também variam conforme o lugar e a época, marcando a linguagem pelas ideologias presentes no meio social. Para o autor, deve-se “considerar que o organismo humano não pertence a um meio natural abstrato, mas faz parte integrante de um meio social específico” (BAKHTIN, 1988, p. 53).

Se entendermos que a enunciação é produto da interação social, consideramos, com Bakhtin, que toda palavra é dialógica, ou seja, é sempre apropriada do discurso do outro e este

sempre está atravessado por enunciações anteriores e posteriores, em um interminável fio dialógico, que atravessa outros discursos, constituindo-se, assim, como princípio da interação.

Para maior compreensão, é importante fazer uma distinção entre gênero e tipos textuais. Conforme Marcuschi (2010), tipo textual é usado para designar uma espécie de sequência teórica definida pela natureza linguística de sua composição, aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, sendo que os tipos textuais abrangem poucas categorias, conhecidas como injunção, narração, argumentação, exposição e descrição. Já os gêneros textuais são usados para referir-se aos textos materializados que estão em nossa vida diária e apresentam características sociocomunicativas, podendo constituir textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas. São numerosos porque abrangem um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas, determinadas pelo canal, pelo conteúdo, pela composição e pela função. Alguns exemplos são: bilhete, aula expositiva, bate papo pelo *WhatsApp*, receita médica, receita culinária, bula de remédio, piada, aula virtual, entre outros.

É ainda Marcuschi (2010, p. 25), na relação texto/discurso, quem destaca:

texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas.

Segundo esta definição, constata-se que, no tipo textual, predomina a identificação de sequências linguísticas e, nos gêneros textuais, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, sem deixar de considerar que, segundo Marcuschi (2010, p.25),

[...] os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. [...] os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.

Os textos se manifestam em algum tipo de gênero, isto torna muito importante conhecer o seu funcionamento, tanto para a produção quanto para a compreensão. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) sugerem que o trabalho com textos seja feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Como já mencionamos, os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situações que abrangem a vida cotidiana. Ensinar o aluno a identificar e trabalhar com os gêneros textuais é uma oportunidade incrível de lidar com a língua em seus mais diversos

usos autênticos do dia-a-dia, pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Existem muitos gêneros sendo produzidos de maneira sistêmica, com grande incidência na vida cotidiana, e que merecem a nossa atenção, principalmente os relacionados à multimídia.

O professor pode e deve possibilitar o trabalho com diversos gêneros orais e escritos, porque é de se supor que os alunos não os aprenderão naturalmente. Os gêneros orais mais formais exigem uma melhor articulação das palavras e de raciocínio; porém, não podemos afirmar que existam gêneros indicados para o ensino da língua portuguesa, mas com certeza existem aqueles que apresentam maior complexidade, dependendo do nível de formalidade exigido neles. O aluno tem a oportunidade de observar tanto a oralidade quanto a escrita em seus usos culturais mais autênticos, sem amarrá-los à produção de gêneros textuais que circulam somente no universo escolar.

## CAPÍTULO III

### 3.1 PARA PERCORRER CAMINHOS

O objetivo central abordada neste trabalho é a investigação de como os alunos do 9º ano do ensino fundamental público da Escola *Professor Ayrton Busch* poderiam tornar-se leitores habituais e, se possível, críticos por meio de determinadas práticas letradas.

Tais práticas, fundamentadas em seus princípios pela abordagem sócio-interacionista de Vygotsky (cf. Capítulo 1), que respalda aqui nossas ações, poderiam permitir e favorecer a constituição do aluno como sujeito leitor. Sob as premissas da abordagem vygotkiana, o sujeito constitui-se como tal pelas suas interações sociais; nelas, já que são mediadas pela linguagem, é que se desenvolve e se aprimora a competência linguística, a partir das apropriações, interiorizações dos signos de uma língua natural. Nossas ações iniciais voltavam-se, em essência, para, preliminarmente, buscar uma tentativa de se criar uma relação mais próxima com o livro, de tentar construir alguma ordem de intimidade entre o aluno e o livro. As interações entre ambos poderiam fazer o resto. Entendíamos que a nossa mediação poderia exercer nesta instauração um papel decisivo. Estávamos convencidos de que valeria a pena tentar, pelo menos tentar.

Em princípio, conversamos na sala de leitura sobre a presença da leitura no dia-a-dia deles, quais eram os momentos que destinavam a essa prática e se tinham algum interesse específico, por algum assunto, autor ou obra. Esse diálogo serviu para avaliar a vivência deles com a atividade leitora.

Após este diálogo, apresentamos a sala de leitura e as estantes de livros, com os livros catalogados, para que os alunos pudessem escolher livremente, tendo a oportunidade de ter acesso a todo acervo de livros existente na escola: periódicos, histórias em quadrinhos, livros de ficção, lendas, romances e obras literárias. Ocorreu um momento para o diálogo e a exposição do ponto de vista a respeito da leitura no decorrer das aulas, a fim de que os estudantes trocassem opiniões.

Convém lembrar que planejamos uma sequência de atividades por bimestre, cujos relatos, no entanto, limitam-se neste trabalho, conforme explicitamos no primeiro capítulo, ao dos dois últimos meses, pois houve uma delimitação por conta do montante de textos a serem analisados.

No início das visitas à sala de leitura, fazíamos uma apresentação do autor a ser trabalhado, mostrávamos a obra. Juntamente com os alunos, tirávamos algumas informações que seriam ou não confirmadas no decorrer da leitura; eles poderiam anotar algo que não tivessem entendido ou fazer comentários após encerrarmos a leitura coletiva do texto. O material era distribuído a todos os alunos; após este momento, eles poderiam dar início à leitura que escolhessem e, se fosse o caso, continuá-la em casa, ou mesmo na escola, quando houvesse uma ocasião apropriada, como, por exemplo, na eventualidade de aulas vagas. Um resultado imediato pode ser observado na movimentação da sala de leitura, que começou a registrar numerosas visitas dos alunos, que buscavam, sobretudo, obras comentadas em sala.

Infelizmente, fora a mediação da/na escola, os estudantes quase sempre estavam sozinhos nesse processo de constituição de sua condição leitora. Em geral, por razões compreensíveis, se considerarmos a realidade sócio-econômica da maioria das famílias, os alunos não poderiam contar com o apoio delas. Uma evidência dessa pouca participação familiar, já descrita no capítulo 1, foi observada na reduzidíssima presença de pais em um Sarau Cultural que promovemos com o intuito de divulgar um pouco do que os estudantes desenvolveram durante os bimestres.

Na escola, o trabalho de leitura que executávamos com os alunos ganhava forma. Com a apropriação da situação na qual o aluno se encontrava, selecionamos os textos coerentes com o perfil da turma, com o intuito de levarmos para a sala de aula algo significativo e capaz de envolver o aluno, o qual, por sua vez, poderia estabelecer relações entre o que sabia e o que estava aprendendo. Selecionamos o livro “*Whatever*”, de Leonardo Brasiliense (2009), por se tratar de leituras dinâmicas, com uma linguagem próxima a dos alunos, com vários recursos estilísticos. O protagonista, “João Pedro”, é um jovem de classe média que não se interessa por nada e nada parece animá-lo ou dar sentido à sua vida. Começamos pela análise do próprio título, numa discussão polêmica sobre os interesses dos jovens da atualidade e seu comportamento no meio em que estão inseridos.

Depois de selecionarmos o material necessário, iniciamos uma leitura compartilhada do primeiro conto, “Viração”, e o projetamos numa das paredes da Sala de leitura. O conto se inicia com um vendaval. Criamos um ambiente de suspense usando o ventilador e a chapa de raios X para reproduzir o barulho dos trovões. Os alunos apreciaram a velocidade da narrativa; e, digno de registro, muitos declararam que não sabiam que dava para colocar a dinâmica dos acontecimentos e dos fatos da vida real num texto narrativo escrito<sup>5</sup>. Outros

---

<sup>5</sup> Percepção inicial e relevante da consciência da escrita, lembra-nos Landsmann (1998).

observaram a sequência das pontuações, a maioria percebeu nos dois últimos parágrafos que João Pedro não era um herói tentando salvar sua família e muito preocupado com todos. Ele era um “mentiroso”, concluíram. No final do conto, ocorre a quebra da expectativa: nenhum dos fatos narrados aconteceu de verdade. Os alunos ficaram indignados; alguns riram com o final, alegando que era muito absurdo para ser verdade.

Pedimos, na sequência, para que eles respondessem a um questionário sobre alguns pontos interessantes da narrativa. Depois de concluírem a atividade, abrimos espaço para nova discussão, na qual eles foram convidados a repensarem nos títulos. Por que o conto se chama “viração”? Por que o livro foi denominado “*Whatever*”? Este momento foi de grande valia, pois os alunos perceberam que os títulos davam uma “pista” importante sobre a narrativa. Começaram a avaliar melhor os personagens e observar que as ações de João Pedro indicaram muito a respeito do seu posicionamento perante a família.

A maioria dos alunos se dispôs a terminar a leitura dos demais contos. A leitura de “No circo” exigiu nossa intervenção direta, pois tratava, nas entrelinhas, de “corrupção, fraude, formação de quadrilha, estelionatagem”. Neste conto, o pai do melhor amigo de João Pedro estava envolvido com esquemas de corrupção e ele desconhecia. Só fica sabendo quando a Polícia Federal faz a abordagem e o assunto se torna matéria dos grandes noticiários. Rapidamente os alunos associaram a narrativa aos esquemas de corrupção que, nos últimos tempos, se tornaram objeto de atenção da mídia em nosso país (as ações da PF conhecidas como “Operação Lava Jato”). Ainda sem muita propriedade e conhecimento sobre o assunto, arriscaram alguns palpites, o que rendeu pesquisas e levantamento de informações e exercícios argumentativos.

Na semana seguinte, selecionamos o conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, presente na coletânea “Os cem melhores contos brasileiros do século”, organizada por Italo Moriconi (2001). Tínhamos exemplares para os alunos acompanharem a leitura. A incomum espessura do livro foi comentada; o receio de livros com maior número de páginas era uma constante. Ao observarem o índice, viram que se tratava de uma seleção de obras. Esse tempo para explorarem a livro foi fundamental. Enquanto isso, fizemos um breve comentário sobre a formação étnico-social brasileira. Perguntamos sobre a origem do negro no Brasil, de onde vieram. Indagamos se eles conheciam alguma música, comida ou costumes africanos. Para complementar, pedimos que eles nos relatassem em quais funções viam os negros na sociedade; nas novelas, que papéis costumavam representar. Poucos alunos conseguiram apresentar informações sobre a cultura africana; mencionaram a capoeira e os quilombos de Palmares. A maioria não conseguiu localizar, no mapa, o Continente Africano e desconhecia

o processo de colonização deles, embora na escola tivéssemos à ocasião a visita de duas universitárias angolanas que falavam o português. Somente a partir dessas reflexões iniciamos o nosso trabalho, falando e lendo um fragmento do livro didático “Por dentro da História”, volume 2, de Pedro Santiago, Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes (20010, p.69), que retrata as transformações na organização social das populações africanas resultantes do tráfico negreiro. Este foi um bom início para pensarem sobre as intercorrências do tráfico negreiro.

Retomando o conto, nós o dividimos em fragmentos de três parágrafos para que todos que desejassem pudessem ajudar na leitura. Ao seu término, uma série de reflexões surgiram. Demos, então, início a uma roda de conversa; porém, cada impressão que eles tinham deveria ser indicada na obra. Um dos alunos percebeu a crueldade de dona Inácia e ficou inconformado com a falta de reação da menina, que nem sequer fugia e aceitava todas as torturas e xingamentos “sem se importar”. Todos se horrorizaram com a “gorda” dona Inácia, quando esta jogou um ovo fervendo na boca da criança. Queriam saber se não existia e não poderia ser aplicado o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Após essas dúvidas sanadas, falaram no autor, Monteiro Lobato. Sempre ouviram falar dele nas histórias infantis do “Sítio do pica pau amarelo”, um mundo mágico, com crianças arteiras e felizes.

Com relação ao conto, a personagem “Negrinha” incomodava pela sua fragilidade, era muito “boazinha”. Uma aluna fez uma colocação bem interessante: sugeriu que ela fugisse como as crianças do livro “Capitães de Areia”, de Jorge Amado (todos conheciam a obra, pois ela foi lida e apresentada por outro aluno da sala no segundo bimestre); contudo, foi interrompida por outro aluno contextualizando as épocas, o espaço que as personagens ocupavam e fazendo uma descrição das diferentes realidades: “uma mora na fazenda, os garotos moram na cidade e sobrevivem de pequenos furtos. Além disso as épocas são diferentes”

A obra colaborou para identificarmos que a sociedade muda e com ela seus valores, seus princípios. Até então, o negro era visto como objeto e hoje ele integra a sociedade; no entanto, como alguns alunos bem lembraram, ainda rodeada de preconceitos, talvez pela falta de informação. Um dos alunos se posicionou dizendo que não há como corrigir esse mal, porque os negros foram roubados de sua terra, foram tirados de sua cultura, religião, muitos foram mortos, como a “Negrinha”, no tronco, na chibata ou nos navios. Aproveitando tal colocação, sugerimos a eles a leitura de “Navio Negreiro”, de Castro Alves.

Ao término das discussões apresentamos o perfil das personagens, mostramos um pouco do contexto da época e falamos sobre a luta de classes sociais e sobre o poder. Fizemos uma reflexão sobre a sociedade atual e conseguimos identificar as críticas levantadas por



Monteiro Lobato em seu tempo, e como a obra é atual no nosso tempo, pois os conflitos ainda são essencialmente os mesmos.

Finalizamos a aula sugerindo para o próximo encontro a análise de uma música. Nas escolas periféricas, é comum o funk, com letras que fazem apologias a drogas, sexo e violência; todavia, propusemos a análise de uma música mais reflexiva, como “Metamorfose” (Raul seixas); “Índios” (Legião Urbana); “Passarinho” (Emicida); e “Até quando?” (Gabriel Pensador). A votação ficou entre o Emicida, Gabriel Pensador e Legião Urbana. Os alunos escolheram a música “Índios”, da banda Legião Urbana.

No terceiro encontro, para prepararmos o ambiente, já que a música escolhida foi “Índios”, levamos aos alunos a “Carta”, de Pero Vaz de Caminha, dirigida ao rei de Portugal. Como a carta é bem extensa, escolhemos os trechos que fazem a descrição: da terra; dos índios e da sua nudez; dos instrumentos de caça e dos adornos com plumas e ouro; da forma como se comunicaram; da ingenuidade e o interesse destes pelas contas (miçangas); a descrição da mata. Os alunos gostaram de conhecer fragmentos da carta de Pero Vaz de Caminha; desconheciam que tivesse sido documentado esse primeiro encontro com tantos detalhes.

Após essa leitura, abrimos para um diálogo, com o CD “Dois”, da banda Legião Urbana. Explanamos um pouco sobre a origem da banda e seus integrantes. Contextualizamos o momento histórico do país em 1980, o desemprego, a crise econômica e a corrupção. A partir destas colocações, fizemos algumas perguntas sobre música: Para que ouvimos música? O que ela representa para os jovens? Que ideias elas podem transmitir? Ela é uma forma de veicular a cultura? Qual tipo de assunto será trabalhado com esta música que vocês escolheram? Temos índios na nossa comunidade? (Na nossa escola existem crianças indígenas; entretanto, os costumes não se diferem tanto, por já estarem aculturados, na convivência com o “homem “branco”). Ouvimos a música três vezes; a primeira foi sem pausas, a segunda, pausando e abrindo para discussões, confrontando ideias. A cada estrofe novas discussões surgiram e a ingenuidade do índio foi ponto marcante; perguntamos se eles assim se parecem por conhecerem a exploração social e por fazerem parte de um sistema no qual os mais fortes ditam as regras. Sugerimos que eles se posicionassem no lugar do índio diante do “novo”, de algo totalmente desconhecido. A terceira vez que ouviram a música, perceberam as críticas feitas pela banda. Compreenderam que a música exerce influência sobre o povo e é um excelente meio de comunicação de massa e de transmissão de ideologias.

Para encerrarmos este trabalho, fizemos uma pergunta: “A música Índio, da banda Legião Urbana, traz várias informações explícitas e implícitas. Quais relações você consegue

estabelecer com os demais conhecimentos históricos, políticos e econômicos que adquiriu no decorrer da sua vida estudantil?” A respostas foram escritas e algumas colocações interessantes apareceram, como, por exemplo:

**Aluno A:** “Eu relacionei a 1ª estrofe com a política e a manipulação. Os roubos que os políticos fazem no dinheiro popular e a forma como eles manipulam para que nós acreditemos que é algo bom [...]. Eu acredito que esteja relacionado a superioridade que a classe alta tem sobre a sociedade [...] e “o que aconteceu ainda está por vir”: muitas guerras, fome e miséria que o mundo já passou ainda irá acontecer novamente. As pessoas mais ricas são as menos gratas, elas não enxergam a pobreza do resto do mundo e falam muito, porém sem conteúdo algum”

**Aluno B:** “A letra, o texto fala sobre pessoas que tem muito, mesmo assim acham que tem pouco [...] fala que ele queria que pelo menos uma vez o simples fosse importante na sociedade, quem sabe ele se referia aos pobres que por serem simples era e é discriminado no mundo!”

No nosso quarto encontro, trabalhamos o poema “Tanta tinta”, de Cecília Meireles. A sua escolha deveu-se à linguagem simples, musicalidade e à temática aparentemente ingênua, o que poderia facilitar aos alunos o entendimento do poema e auxiliar a desvendar os recursos que ele traz, para o que fizemos a explanação das figuras de harmonia. Esse conteúdo era primordial para iniciarmos a aula; além disso, retomamos o conceito de verso, estrofe e rimas, vistos no segundo bimestre. Tivemos que explicar o que era “Campo semântico” e só a partir de tais explicações pudemos dar sequência ao estudo. Duas folhas contendo estas definições foram entregues, pois o nosso tempo era restrito. Após explicarmos todos os conceitos, indagamos se alguém já tinha lido alguma obra da poetisa Cecília Meireles. Alguns alunos se lembraram de poemas lidos em sala, embora não tivéssemos neles trabalhado com profundidade.

Após o levantamento de certas obras, fizemos uma breve apresentação da biografia da autora. Por meio desta contextualização, entregamos o poema que iríamos focalizar, intitulado “Tanta tinta”, e levantamos com os alunos algumas suposições a partir do título, tais como “Qual é a temática do poema? Do que vocês acreditam que ele irá tratar? Será que é fácil ler um texto em versos?” Os alunos ficaram curiosos e, no geral, já sabiam que se tratava de algo relacionado às crianças. Fizemos a primeira leitura coletivamente e separamos um tempinho para que individualmente eles procurassem levantar os detalhes que percebiam naquela construção. A partir de tais observações, fizemos uma sequência de novas perguntas: Por que o poema recebe o título de “Tanta Tinta”? Quais recursos Cecília Meireles utilizou? Estes

usos foram propositais ou não? Perceberam o ritmo/musicalidade? Qual é o Campo semântico? Deixamos que eles tentassem respondê-las individualmente ou em duplas. Após todos encerrarem, abrimos uma roda para discutir os pormenores presentes no poema e tentamos levantar todos os recursos utilizados pela autora. Eles observaram as figuras de harmonia e as rimas, conseguiram identificar o universo infantil e apreciaram a leitura. Observaram também que uma leitura rápida não seria suficiente para compreender os mínimos detalhes. Eles não se atentaram para o uso de palavras mais simples e das repetições, o que provoca o eco, perceberam que tinha ritmo. Não observaram que a maioria dos verbos estava no presente e não viram o motivo que levou a autora a escrever assim.

O trabalho foi importante para ilustrar que a interpretação de poemas possibilita inúmeras leituras. É uma leitura minuciosa e exige outros conhecimentos para tentar compreendê-lo; apesar disso, é possível treiná-la. Os alunos se sentiram motivados a arriscar esse tipo de escrita.

Em suma, fizemos a leitura e a interpretação textual do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, presente no livro “Os cem melhores contos brasileiros do século”, seleção de Italo Moriconi. Analisamos a música “Índios”, da banda Legião Urbana, e a poesia “Tanta tinta”, de Cecília Meireles.

Paralelamente às aulas de leitura, os alunos escolheram o livro que gostariam de levar para uma leitura individual em casa. No final de quinze dias fariam a apresentação das obras lidas aos demais amigos, podendo recorrer a uma indicação do tipo “Li e Indico”; a uma exposição oral, com descrição das melhores cenas e apreciações diversas. Para os alunos mais ousados na tecnologia, abrimos a possibilidade de uso de alguns programas, tais como *Power Point* e *Movie Maker Windows*. Esse momento tornou-se uma grande conquista para toda a turma, pois em duas aulas conseguiríamos apreciar o trabalho realizado pelos alunos e, sem dúvida, avaliar a leitura e releitura que eles fizeram das obras. Após terminarem as apresentações, participamos, em confraternização, do café, com salgadinhos e refrigerantes. Importa destacar que neste momento, todos, ainda contagiados pelas apresentações, conversavam livremente fazendo suas colocações sobre as obras dos amigos e parabenizando os trabalhos realizados.

Realizamos a interpretação de diferenciados estilos textuais para que os alunos analisassem as diferentes formas pelas quais as palavras podem ser empregadas, além dos dados coletados. Sob essa análise final, foi possível estabelecer comparações entre o conhecimento e a prática da leitura que esses alunos tinham antes e depois desse trabalho com

a busca de um aprimoramento pela leitura crítica, que indicavam apresentar após adquirirem novos hábitos e valores a respeito dessa prática letrada tão essencial para a formação cidadã.

Com isso, lembrando-nos de que Vygotsky (cf. cap. 1) salientava a diversidade das línguas em correlação com a diversidade das formas de organização social e das formas de cultura, preocupamo-nos principalmente com a diversidade de gêneros textuais, até porque a escola dispõe de sala de leitura, e os alunos são livres para compartilhem suas leituras e vivências. Temos um ambiente favorável a práticas leitoras e foi-nos dada a oportunidade de tentar desenvolver uma leitura crítica, criativa e sugestiva o suficiente para despertar perspectivas de uma formação coerente com a realidade do educando, saudável e solidária.

## 4.2 ANÁLISE DO CORPUS

### 4.2.1 *Whatever*: perspectiva discursiva do protagonista João Pedro

A obra: *Whatever*, do escritor gaúcho Leonardo Brasiense, que nasceu em 1972, em São Gabriel (RS). Lançou seu livro pela editora Artes e Ofício, com o projeto gráfico visando o público jovem. Já conquistou o prêmio Jabuti em 2007 e ganhou destaque como escritor de literatura juvenil. Formado em medicina pela Universidade Federal de Santa Maria, trabalha na Receita Federal. Publicou *O desejo da Psicanálise*, *Meu sonho acaba tarde*, *Desatino*, *Adeus conto de fadas* (Prêmio Jabuti), *Olhos de morcego* e *Whatever*.

A Expressão “*Whatever*”, da língua inglesa, é usada frequentemente com certo desdém, como sinônimo de “como você quiser”, “não me importo” ou “tanto faz”. Quem é esse protagonista que entende a vida como um *WHATEVER*?

Segundo Valente (2014), “*Whatever*” surpreende por trazer alguns paratextos que acenam para um texto menor, e explica ao seu público do que se trata a geração *Whatever*. Conta a história de João Pedro, adolescente de classe média, que não encontra sentido em nada. O livro está dividido em dez contos narrados pelo protagonista no intervalo entre seus 14 e 17 anos, onde conta a sua relação com a escola, os colegas, a família e a forma despreocupada com que encara as situações do cotidiano. O rapaz não vive, apenas “resiste” e parece estar ciente do que o futuro lhe reserva: terá uma vida mediana com seu trabalho mediano. No decorrer da narrativa, tudo se revela tão inútil a João Pedro que ele parece não ter muita disposição para viver. Com as garotas também não demonstra muito interesse, até ouvir a voz de uma que chama a sua atenção. Mas a dona da voz nunca mais fora encontrada.

Sem nenhuma perspectiva aparente de futuro, o rapaz se sente perdido por não encontrar todas as respostas, mas para ele “tanto faz”. Entrou em um curso qualquer para fazer o vestibular. Sua escolha não agradou a família, mas já serviu para acalmar os pais. O livro mostra o protagonista como típico representante da geração “*Whatever*”. Geração que parece não estar movida por nenhum interesse, típico da idade.

Será a geração atual uma geração *Whatever*? Segundo o autor, o que lhe motivou a escrever esta obra foi o fato de ele estar cansado de ouvir dos jovens a expressão “tanto faz”, “não dá nada”, “que seja”, o que é uma preocupação.

A obra se sustenta como texto literário frente ao leitor jovem por ser um convite aos questionamentos pertinentes à contemporaneidade.

Segundo Cândido (1998 p 244),

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelos menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isso é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsistente.

A obra se utiliza de diversos recursos, como uma linguagem bem descolada e a própria voz do narrador personagem, que, no percurso de dez contos, é um recurso estético que representa a fragmentação da vida; porém, não deixa de compor uma unidade para cada um dos contos. Cada qual apresentando um ponto de discussão: *Viração*, *Bons tempos*, *A vida do outro*, *Batalha*, *Festinha na casa da Alice*, *Dia estranho*, *No circo*, *Sociabilizando*, *Ela de Novo*, *O futuro que vem*.

É uma obra libertária, porque, a partir de um código estético, tem a preocupação com o receptor do texto, deixa o leitor refletir sobre o comportamento dos jovens no contexto pós-moderno, que não se preocupa em uma formação mais sólida para conseguir um futuro promissor. Convida a uma reflexão sobre a existência e os conflitos dos jovens nessa fase de transição, valorizando a sua visão do mundo, sua maneira de pensar e de sentir. Mostra uma realidade mapeada pela consciência do narrador, o que solidifica o conteúdo da obra.

Cândido (1998) afirma que a produção literária, de todos os tipos e todos os níveis, satisfaz necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo.

Iniciando pelo conto “*Viração*”, que abre a obra, já se vê estabelecido o problema central de João Pedro. A linguagem é o ponto mais forte neste conto, pois o diálogo com o fluxo da consciência está direcionado a um público jovem. O narrador faz algumas correções,

para ajustar seu discurso a um modo de narrar que seja mais preciso; no entanto, engana o leitor, com a revelação de que toda a história era fruto de sua imaginação. Usa inúmeras sinestésias, o que possibilita ao leitor sentir a angústia de um tornado se aproximando e revirando toda a casa. Essa narração, ancorada em efeitos visuais, tal como na TV, ou no cinema, colabora para o suspense:

Quando se descreve o barulho do tornado se aproximando, o autor busca aproximar o seu leitor da precisão dos fatos. No âmbito da escrita, como jovem narrador, ele precisa metaforizar, sonorizar com onomatopeias: “Parecia ovos quebrando, primeiro meia dúzia, depois uma dúzia, depois um montão de ovos se quebrando, milhares, milhões de cascas de ovo crec-crec-crec” (Brasiliense (2007, p.9). Para um bom observador, a memória reconstitui detalhes em momentos de tensão e numa constante agonia quando as janelas se quebram. Não era pedra, era um radinho de pilha. Aqui vemos a quebra da expectativa. O narrador personagem salta para atrás do sofá, e o vento forte o encosta a parede. Fica imóvel, observando e descrevendo toda catástrofe a revirar a sua pacata vida.

Essa obra sintetiza a vida de João Pedro numa faixa etária que vai dos seus 14 aos 17 anos. Embora esse tempo passe para o personagem, ele pouco se modifica ou se desenvolve. Quando chegamos ao último conto, “O Futuro que vem”, vemos um garoto que entrou em um curso “qualquer” para dar uma resposta para os pais e manter-se na sequência de uma vida não muito planejada por ele.

As experiências relatadas em cada conto são como janelas na vida de João Pedro. Algumas são invenções dele mesmo, contando seus sonhos, suas angústias e dificuldades de operar o mundo real; outras são narrações (recheadas de monólogos interiores) retratando como ele resolve algo importante. Esse personagem é um excelente observador e um bom caracterizador das sutis diferenças de recepção que seus atos provocam em terceiros, como, por exemplo, o ocorrido na sua festa de aniversário, pela qual nem sabia o que deveria pedir. Pediu binóculos, pois acabara de observar um deles na vitrine de uma loja; contudo, não se animou com o presente e só mais tarde fez uso dele para descobrir o movimento do seu condomínio e a casa de uma vizinha. Quando João Pedro relata o primeiro “bico”, um trabalho de meio período, ele faz várias descrições das pessoas com as quais passa a trabalhar e encontrar, fala das piadas e até dos aspectos físicos; faz avaliações; e o leitor pode percebê-las por intermédio do fluxo de consciência. A socialização dele na escola e na festa da amiga mostra o quão limitada é sua interação: não sabe o nome dos amigos de classe; mal conhece os colegas que moram no mesmo condomínio; na verdade, nem sabia que dois deles moravam lá e fica surpreso quando se depara com jovens que o conhecem e sabem até quem faz parte

da sua família. Algumas experiências são embaraçosas, como, por exemplo: a avaliação que ele faz do constrangimento geral que a prisão do pai de um colega provoca: ele sozinho na classe por conta da mudança repentina, tendo que se adaptar às novas circunstâncias. “O Conto o Circo” é revelador aos olhos de João Pedro, pois ele descobre que seu avô era funcionário do banco e que, por causa de um “desvio de dinheiro”, se tornou sapateiro.

O sentimentalismo aparece em vários contos, como o retratado no conto “Viração”, relacionado ao cachorrinho “Tóbi”. É bem interessante por garantir ao bichinho um sentimento nobre, isto é, o reconhecimento da sua culpa e a compaixão que sente por João Pedro, para que este não se sinta responsável sozinho. A cena é tão real que traz a atenção do leitor para o bem estar do animalzinho que se machucou acidentalmente: “Tóbi me olhava como se pedisse ajuda. Respirava curtinho e me olhava com um olhar de pidão, como se a culpa fosse dele e não minha. Estava claro que ele confiava em mim e, se tinha machucado rolando na grama, a culpa só podia ser dele, não minha (BRASILIANSE, 2007, p.13).

Segundo Valente (2014), na cena do salvamento do “Tóbi”, o narrador busca convencer o leitor de seu conflito interior, por querer ser mais adulto, mesmo porque ele já tinha sido confrontado pelo pai, que, com um gesto de carinho, tranquiliza o filho: “Ele estava me perdoando, o que me aliviava a culpa, isso era bom. Mas ao mesmo tempo ele me dizia que eu não tinha crescido tanto” (BRASILIANSE, 2007, p.14).

Lembrando que este fato não ocorreu, mas é bem revelador, pois ele descreve uma cena, idealizada pela criança, em que se opõe ao adolescente que está crescendo e amadurecendo; contudo, tem a nítida consciência que não é o bastante.

O clímax do conto “Viração” está no fato de João Pedro conseguir chegar ao quarto e tentar fazer a ligação para o pai, o que não é possível em razão de o fio do aparelho ter sido danificado. Neste momento, ele entra em conflito, pois precisa se arriscar para salvar a vida de sua família, o que, provavelmente aos seus 14 anos, era ponto marcante na sua existência, se o compararmos ao que se deu no conto “Dia estranho”, no qual o personagem principal queria participar da aula de educação física e ficou sentado no banco. Desceu no ponto errado para conhecer um pouco mais o bairro e, sem orientação nenhuma, foi ao serviço do pai contando postes e observando as pessoas até chegar em casa e nem ter sido notado. Observamos aí o grito silencioso de um adolescente que precisa ser notado.

O personagem no conto “Viração” enfrenta outra situação para colocar em evidência as descobertas amorosas. Trancado no elevador: “ela de cabelos soltos, um cheiro que eu nunca tinha sentido. E um sorriso como aqueles eu também nunca tinha visto. Acho que nem

meus amigos, meu pai, meu avô, meu bisavô, ninguém nunca viu um sorriso como aquele”. (BRASILIANSE, 2007, p.16). Esse turbilhão é a metáfora do furacão.

Embora todas as construções, muito bem elaboradas, levem o leitor a crer que todos os fatos narrados aconteceram, até mesmo pela riqueza de detalhes, o leitor é surpreendido com um anticlímax, que se anuncia na negativa “Não” (BRASILIANSE, 2007, p 17). Pior do que o medo que ele sentira era sua narrativa fictícia, que se autodesmascara ao leitor; porém, até nesse relato é possível observar o anseio por mudanças: “Toda a vida eu vivi aqui neste apartamento, neste condomínio de classe média. E sem cachorro. Minha mãe sempre diz: cachorro em apartamento não dá” (BRASILIANSE, 2007, p.18).

Trata-se de um personagem plano com tendência redonda, com a temática central do livro em torno do universo dos jovens que buscam uma identidade através dos espaços sociais como escola, festas e serviço. João Pedro é um adolescente em fase de transição, que não faz questão alguma de ser agradável e respeitar as regras de convivência social. As inconformidades estão bem marcadas na fala interior da personagem que julga, critica e debocha das pessoas que o cercam. Os pais, o amigo “G” e Alice são personagens planas, pois apresentam baixo grau de densidade psicológica, são lineares segundo a análise estruturalista de Bonnici (2009).

“Sempre a mesma moça me atendia no McDonald’s. Sorridente, muito sorridente. Não sei se era só comigo. Mas era feia de doer. Eu só precisava me concentrar para não fazer cara de susto, pegar o lanche e voltar ao mezanino da loja” (BRASILIANSE, 2007, P.49). João Pedro apresentou esse tipo de crítica a outras pessoas além da atendente do McDonald’s, entre elas estão: a secretária que trabalha junto com o pai, o japonês cego que atende a porta da casa, o irmão de Alice e a própria garota, os colegas da sala de aula e os professores. Gerando em seus comentários a antipatia pela sua pessoa, pois nas reflexões sempre aparece um ar de superioridade.

No conto “Sociabilizando”, entretanto, a história se inverte. O motivo da chacota era o próprio João Pedro, quando ele encontra um grupo de colegas de classe para realizar um trabalho “Os caras começaram a rir. O Solon ria mais que os outros [...] Eles riam de mim e eu ali, sem fazer nada” (BRASILIANSE, 2007, p.99). Aqui vemos o humor retratado com brincadeiras cruéis, típicos da moçada. Ao entrar na casa de “Ubaba”, ele tem que passar por um *rottweillers*, isso após o grupo de amigos falar para ele apertar a campainha e quase levar uma mordida do cão.

O narrador é “homodiegético”, na classificação de Bonnici (2009): narrador em 1ª pessoa; personagem protagonista tem voz fundamental no texto narrativo e é um agente de um



processo de focalização que afeta a história narrada. João Pedro narra as histórias de uma perspectiva bem particular. Por diversas vezes ele provoca no leitor a inconformidade, pois apresenta uma visão egocêntrica e pouco participativa nos ambientes que ele está ou frequenta. Todavia, não podemos considerá-lo totalmente alienado, devido às inúmeras reflexões que deixa transparecer.

O espaço é bem revelador, pois todo adolescente usa o quarto como um refúgio. Neste caso, o espaço pode ser considerado funcional: a escola é o espaço de interação de João Pedro; contudo, ele pouco se manifesta em relação aos colegas de classe e, quando interrogado pelos professores sobre qual carreira seguir, busca rapidamente uma resposta para agradar a professora, mas deixa claro nas reflexões interiores que foi a forma mais fácil de se livrar dela e encerrar o assunto. Entretanto, seu novo colega de classe, “G”, percebeu a jogada e este fato os aproximou. Outros espaços são mencionados: a loja (trampo para descolar uma grana); McDonald’s (lugar que ele fazia suas refeições rápidas); Shopping; casa dos amigos; trabalho do pai; e sua própria casa. Não é estranho que o personagem não descreva muitos detalhes da sua casa, pois passava a maior parte do tempo no quarto, como qualquer jovem da sua idade.

O texto é marcado pelo tempo psicológico: há várias digressões (fluxo de consciência). Conta histórias passadas (Vô, ex-funcionário do banco). Não é possível precisar o tempo cronológico; no entanto, vemos uma linha temporal que inicia aos 14 anos e termina aos 17 anos, quando o protagonista vai prestar a prova do vestibular.

Essa obra é interessante para o público jovem refletir sobre a sua postura diante de algumas circunstâncias: início da maturidade e as responsabilidades surgindo; envolvimento com entorpecentes; estelionatagem; primeiro emprego; sociabilização e a aceitação pelo grupo; discute a alienação em determinados momentos, e o medo e incerteza de uma boa carreira profissional.

Esses aspectos da vida cotidiana da classe média contribuíram para uma série de reflexões sobre a postura do jovem perante a sua própria existência, sobre o comprometimento com os estudos. O protagonista sabe qual será o desfecho da sua vida. Essa geração *Whatever* se identifica com o personagem principal da obra e “resiste” a uma série de obrigações impostas aos seres humanos. O jogo de alienação e ironias corre o texto inteiro, levando o leitor a pensar sobre cada circunstância apresentada. Sem dúvida, é um texto rico para ser apresentado aos alunos do ensino fundamental e ensino médio.

### 3.3 Biografia breve de José Renato Monteiro Lobato

José Renato Monteiro Lobato (1882-1948) nasceu em Taubaté, São Paulo, no dia 18 de abril de 1882. Foi alfabetizado pela mãe, Olímpia Monteiro Lobato, e logo revelou o gosto pela leitura. Aos 13 anos foi estudar em São Paulo, no Instituto de Ciências e Letras, se preparando para a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, na capital. Formou-se em 1904. Prestou concurso para a Promotoria Pública, assumindo o cargo na cidade de Areias, no Vale do Parnaíba, no ano de 1907. Casou-se com Maria Pureza da Natividade (1908) e teve quatro filhos. Paralelamente ao cargo de Promotor, escrevia para vários jornais e revistas, fazia desenhos e caricaturas.

Foi um escritor e editor brasileiro. Como escritor literário, Lobato destacou-se no gênero "conto". O universo retratado, em geral são os vilarejos decadentes e as populações do Vale do Parnaíba, quando da crise do plantio do café. Em seu livro "*Urupês*", que foi sua estreia na literatura, Lobato criou a figura do "Jeca Tatu", símbolo do caipira brasileiro. As histórias do "*Sítio do Picapau Amarelo*", e seus habitantes, Emília, Dona Benta, Pedrinho, Tia Anastácia, Narizinho, Rabicó e tantos outros, misturam a realidade e a fantasia usando uma linguagem coloquial e acessível. Criou a "Editora Monteiro Lobato" e mais tarde a "Companhia Editora Nacional". Foi um dos primeiros autores de literatura infantil de nosso país e de toda América Latina. Metade de suas obras é composta de literatura infantil. Destaca-se pelo caráter nacionalista e social. Situa-se entre os autores do Pré-Modernismo, período que precedeu a Semana de Arte Moderna.

Suas obras: *Idéias de Jeca Tatu*, conto, 1918; *Urupês*, conto, 1918; *Cidades Mortas*, conto, 1920; *Negrinha*, conto, 1920; *O Saci*, literatura infantil, 1921; *Fábulas de Narizinho*, literatura infantil, 1921; *Narizinho Arrebitado*, literatura infantil, 1921; *O Marquês de Rabicó*, literatura infantil, 1922; *O Macaco que se fez Homem*, romance, 1923; *Mundo da Lua*, romance, 1923; *Caçadas de Hans Staden*, literatura infantil, 1927; *Peter Pan*, literatura infantil, 1930; *Reinações de Narizinho*, literatura infantil, 1931; *Viagem ao Céu*, literatura infantil, 1931; *Caçadas de Pedrinho*, 1933; *Emília no País da Gramática*, literatura infantil, 1934; *História das Invenções*, literatura infantil, 1935; *Memórias da Emília*, literatura infantil, 1936; *Histórias de Tia Nastácia*, literatura infantil, 1937; *Serões de Dona Benta*, literatura infantil, 1937; *O Pica-pau Amarelo*, literatura infantil, 1939. Além disso, escreveu algumas fábulas: *O Cavalo e o Burro*; *A Coruja e a Águia*; *O Lobo e o Cordeiro*; *O Corvo e o Pavão*; *A Formiga Má*; *A Garça Velha*; *As Duas Cachorras*; *O Jaboti e a Peúva*; *O Macaco e o*

*Coelho; O Rabo do Macaco; Os Dois Burrinhos; Os Dois Ladrões; A Caçada da Onça, Jeca Tatu.*

#### 4.3.1 Uma breve análise do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato

O conto “Negrinha” deve ser analisado considerando-se o seu contexto histórico, pois ele faz críticas sociais. Sob esse enfoque podemos analisar o perfil das personagens protagonistas do texto de Lobato e observar uma sociedade preconceituosa e opressora no Brasil em uma determinada época.

A conjuntura de crise política e agitações sociais que marcaram o governo de Epitácio Pessoa repercutiram também nas manifestações artísticas do período. Em 1922, em São Paulo, um grupo de intelectuais, escritores e artistas brasileiros lançou um movimento de contestação da mentalidade e produção artísticas predominante no país. Este movimento ficou conhecido pela sua primeira manifestação, como a Semana de Arte Moderna.

As personagens lobatianas retratam sempre a atual busca pelo poder, a presença de lutas de classe e o confronto de raças, que são as determinantes para estabelecer a condição social dos seres humanos. O autor trabalha uma literatura comprometida com o engajamento social. Questionador, denunciou as mazelas da sociedade por meio de personagens tipicamente nacionais (Jeca Tatu). A preocupação do autor em retratar os problemas sociais não titubeou ao renovar a linguagem e utilizar termos regionais e costumes do homem interiorano em seus textos, com a abordagem de temáticas que denunciavam as misérias humanas. Lobato não se considerava um escritor moderno. Entretanto, segundo Infante (2001), sua obra literária foi classificada, didaticamente, no Pré-modernismo brasileiro, já que, paralelamente, ela permaneceu conservadora e fez-se revolucionária, antecipando os padrões da literatura moderna no Brasil.

O conto “Negrinha”, publicado em 1920, é uma obra adulta e retrata uma época marcada pelo autoritarismo e pelo preconceito racial. Neste conto, a personagem “Negrinha é filha de uma escrava; fica órfã aos 7 anos e passa a ser criada por D. Inácia, uma rica senhora acostumada ao antigo regime escravocrata, abolido em 1888. O conto denuncia a situação das classes menos favorecidas de uma sociedade discriminatória, a qual se alicerçava na opressão e no preconceito.

Começando pelo título da obra, entendemos que o diminutivo não foi marcado para sugerir afeto, pelo contrário. O sufixo “inha” é utilizado no tratamento pejorativo dado à

personagem principal nesta obra de Monteiro Lobato. É apresentada como “[...] uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados”. (LOBATO, 2001, p. 78). Características estas que não revelam apenas os aspectos físicos da menina, mas também sua condição social e seu constante estado psicológico.

Negrinha é vítima de um sistema social injusto e preconceituoso, no qual os padrões se valem da submissão dos mais fracos e da hipocrisia. O autor tece críticas até mesmo à Igreja Católica Apostólica Romana, ao retratar a Dona Inácia, que, ao praticar uma série de crueldades contra a menina, caracteriza-se pela condição social que possui, dona da fazenda, e por suas falsas virtudes:

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, animada pelos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu (...) Uma virtuosa senhora em suma – “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo. (LOBATO, 2001, p.78).

Observando as descrições físicas e psicológicas das personagens, pode-se identificar algumas oposições: Negrinha é criança, magra, pobre, negra, oprimida, “atrofiada”, “peste”. Já a excelente Dona Inácia é adulta, gorda, rica, opressora, “dona do mundo”, “virtuosa”. Considerando os estudos acerca da narrativa literária, os sujeitos do conto podem ser vistos como personagens-estado, já que nestas, segundo Segolin (1999, p. 61), “[...] os dados atributivos e designativos passam a ser invocados na constituição do ser ficcional, privilegiando-se estes [...]. Supõem(-se) a presença de um enunciador que os manipula [...]”. Essa narração mostra uma concepção de personagem, baseando-se em características físicas e psicológicas bem distintas: a começar pela forma com que são denominadas. Enquanto a menina nem tem nome, é chamada de Negrinha e, inúmeras vezes, de “pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo” (LOBATO, 2001, p.79), pela própria D. Inácia. A outra personagem possui nome e até pronome de tratamento respeitoso (D. Inácia). Enquanto a inocente criança é humilhada e zombada, a D. Inácia é modelo de razão, “dando audiências e discutindo o tempo”, é bem vista pela sociedade.

As duas personagens fazem parte de um mesmo contexto social-histórico do Brasil. Lobato situa a história da Negrinha em um tempo em que a escravidão já havia sido abolida por lei; contudo, deixa evidente que essa lei não é respeitada porque permanecem os costumes culturais. Percebe-se pela passagem que D. Inácia não se adequou à abolição da escravatura e a Negrinha continuava escrava. Na forma mais extremada é tratada até mesmo com violência: agressões físicas, desafeto e castigos que recebe dos habitantes da casa-grande:

Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão [...], não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam [...] O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões, a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichassem um cocre, era mão que se descarregaria dos fluídos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta. [...] Nunca se afizera ao regime novo, essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! (LOBATO, 2001, p.79).

O fato de a criança não ter nome demonstra que ela não é considerada um ser humano, mas, sim, um objeto que é utilizado como alívio da raiva, como cita o autor no conto: “O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis, Inocente derivativo” (LOBATO, 2001, p.79)

Negrinha era considerada um animal, não podia andar pela casa, nem brincar, e nem mesmo podia falar: “Aprendeu a andar, mas quase que não andava. Com pretexto que às soltas reinava no quintal estragando as plantas [...] – Sentadinha aí, e bico, hein?” (LOBATO, 2001, p.79). Por qualquer deslize é castigada cruelmente, como, por exemplo, pelo fato de ela ter chamado uma criada nova de “peste”, porque esta retirara do seu prato um pedacinho de carne que vinha guardando para o fim.

Neste episódio o castigo era algo novo. D Inácia mandou trazer um ovo, que ela mesma colocou para ferver. Quando já estava no ponto, chamou Negrinha, então uma pequena criança, mandou que ela abrisse a boca e o jogou dentro. E “antes que um urro saísse”, as mãos da fazendeira “amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou, mas só” (LOBATO, 2001, p.80).

Inicialmente, Negrinha pode ser considerada uma personagem monológica (BAKHTIN apud BEZERRA, 2005), devido às suas características individuais, pela aceitação de sua miséria e por aceitar placidamente a realidade em que vive, o que equivale à não-ativação de pontos de vista questionadores. Logo, essa primeira etapa da personagem mostra toda sua passividade diante das crueldades do preconceito e das desigualdades sociais. Porém, o texto traz uma mudança para a personagem. Negrinha não era a única criança da casa. Havia duas outras, duas “lindas meninas louras”. Essas sobrinhas de D. Inácia representam o mundo burguês, pela sua descrição física e econômica. Elas possuíam brinquedos caros, e, em alguns aspectos, assemelham-se à Negrinha, pois são crianças; entretanto, as sobrinhas comportavam-se conforme as normas de uma época e de uma classe social. A curiosidade infantil e o deboche inocente vêm incorporados por um julgamento social que Negrinha não possuía até esse exato momento, bem retratado na ocasião em que ela se levanta e vai brincar

com as meninas e é duramente castigada. Neste instante, ela entra em contato com outro universo e adquire uma consciência individual:

[...] a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: “já para o seu lugar, pestinha! não se enxerga?” Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral- sofrimento novo que vinha crescer aos já conhecidos- a triste criança encorajou-se no cantinho de sempre. (LOBATO, 2001, p.81)

Negrinha entra em outro estágio, devido ao conflito consciente em relação a si e ao mundo. Desta forma, transforma-se em uma personagem dialógica (BAKHTIN apud Bezerra, 2005), cuja voz interior faz questionamentos e reflexões acerca de sua condição como ser humano. Imediatamente, a menina passa a externar seus pensamentos:

Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo [...] É feita?... perguntou extasiada. [...] Negrinha olhou para os lados, resabiada, com o coração aos pinotes. Que aventura, Santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. e muito sem jeito, como quem pega o Senhor Menino sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta (LOBATO, 2001, p.82).

O autor coloca voz na boca de Negrinha pela primeira vez no conto; ela assume a consciência de toda criança e sente-se gente: “Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! [...] Sentiu-se elevada à altura de ente humano” (LOBATO, 2001, p.83). A boneca é para Negrinha a representação da igualdade, da liberdade e da humanidade; por isso, quando as sobrinhas vão embora e levam consigo a boneca, deixam Negrinha numa tristeza infinita e com os olhos nostálgicos. Ela volta a viver da mesma forma lastimável como vivia antes, até o momento em que morre de tristeza. “A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira - uma miséria, trinta quilos mal pesados [...]” (LOBATO, 2001, p.83).

Negrinha é uma personagem que, devido à sua conscientização, vista por meio da complexidade de suas características psicológicas que se concretizam no enredo, humaniza-se dentro da trama como representante de três grupos sociais brasileiros, a saber, o escravo, a mulher e a criança, cujas trajetórias na História não foram bem sucedidas. A ausência de nome a transforma em multidão.

O narrador de Negrinha é classificado como “extradieético”, o que, conforme Segolin (1999), designa uma forma de se contar uma história que não é a sua; e, no caso desse conto, o discurso irônico presente no foco narrativo é recorrente, como no exemplo: “A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fôra senhora de escravos [...]” (LOBATO, 2001, p.79). Esse tipo de narrador consegue denunciar os

problemas sociais presentes no contexto em que as personagens estão inseridas; contudo, a discursividade desse foco narrativo mostra-se polifônica, haja vista que as vozes narrativas envolvem-se em uma interação, polifonia, ou seja, a voz do narrador funde-se às reflexões de Negrinha. Equivale ao enfoque das manifestações do mundo interior das personagens ou, segundo Bezerra (2005, p. 193), “À libertação do indivíduo, que de escravo mudo da consciência do autor se torna sujeito de sua própria consciência”, como se observa em: “Uma criada abriu e tirou os brinquedos. Que maravilha! Um cavalo de pau!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! E mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava ‘mamã’... que dormia [...]” (LOBATO, 2001, p. 82)

Assim, este conto de Monteiro Lobato a antropomorfiza ao assumir um fluxo de consciência próprio. Lobato, através deste conto, revela uma realidade em que a exclusão das camadas oprimidas era banalizada. Entretanto, essa situação continua bem atual. Não é raro ver, em pleno século XXI, o preconceito e as desigualdades nos diversos meios sociais. O negro (cuja situação social é fortemente criticada no conto em questão) ficou à mercê da marginalização, claro, por exemplo, quando vemos e ouvimos, nos noticiários, o assédio moral à raça.

Negrinha representa ilustrativamente esses excluídos, que sofrem tais mazelas devido à histórica mentalidade medíocre de indivíduos que fazem parte de nosso país, um país miscigenado na cultura e nas raças. Os negros sofreram e sofrem discriminações; ainda lutam por igualdade de direitos e tiveram danos irreparáveis em sua cultura. Infelizmente, o Brasil sempre foi dominado pelos mais privilegiados e os interesses destes que prevalecem.

Esta narrativa evidencia o Pré-modernismo brasileiro como um período de transição, pois trata dentro do próprio texto da transformação da personagem, que adquiriu a conscientização e deixou de ser monológica, passando a ser dialógica, ou seja, houve uma identificação com o homem do mundo de hoje. Podemos considerar o conto “Negrinha” como uma narrativa que está intimamente ligada às mudanças sociais, culturais, históricas e antropológicas do homem, e que aponta para a modernidade das manifestações literárias. É, sem dúvida, uma literatura libertária.

Trata-se de uma temática oportuna, que nos serviu como objeto para instigar reflexões em sala de aula.

### 3.4 Análise da música “Índios” (Banda *Legião Urbana*)

A sociedade brasileira na década de 1980 é conhecida por protagonizar significativos problemas em relação à situação econômica, política, instituída desde a ditadura militar em 1964; entretanto, também é conhecida por viver um momento de transição e de reconquista dos valores da democracia, silenciados durante o tempo do regime militar. Os jovens saíram às ruas em constante luta contra o poder dominante na busca de transformações, a começar pelo pensamento.

Nesse panorama de manifestações, lutas e críticas ao sistema político e à situação social e econômica, surge um novo Rock nacional, novas bandas são formadas e as propostas ideológicas versam sobre ideologias de igualdade. As letras procuram mostrar a realidade, trazem o inconformismo e o anseio por dias melhores. Os jovens passam a enxergar a vida de uma forma diferente, visualizam a possibilidade de transformações e a partir disso buscam significar a si próprio e ao mundo que os cerca, com o desejo de superar os valores que não os representam, assim afirma Brandão e Duarte (2004, p. 59):

A juventude da classe média começa a postular ideias e conduzir-se de modo totalmente oposto aos apregoados por uma sociedade moralista, racista, consumista e tecnocrata, onde a nova postura passava pela ideia de instabilidade, da compreensão de cada momento, para agir politicamente e transformar a sociedade.

A banda *Legião Urbana* é formada em 1982, em Brasília. Inicialmente é composta por Renato Russo, Marcelo Bonfá, Eduardo Paraná e Paulo Guimarães; porém, sofre várias transformações até chegar à formação clássica, com Renato Russo como líder, letrista e vocalista; Renato Roxa como contrabaixista; Marcelo Bonfá como baterista e Dado Vila Lobos como guitarrista. O diferencial desta banda está no fato de o seu letrista compor colocando as críticas de forma subjetiva. O discurso de suas músicas confundem poesia e contestação, que exprimem a vontade do povo por meio da linguagem. As visões de mundo estão sempre atreladas à linguagem.

Em meados de 1986, a banda lança o disco “Dois”, no qual as críticas estão internalizadas nas canções, entre elas, “Índios”, uma canção melódica; contudo, não deixa de carregar em sua letra um forte discurso de crítica social, começando pelo título “Índios”, que foi posto entre aspas pelo letrista. Aqui “Índios” representa não somente os nativos, mas todos os brasileiros que por ingenuidade ou inocência, desde a origem do país, são ludibriados pelo poder dos outros e subordinados a eles. O sujeito da canção, já na primeira estrofe, mostra a sua indignação e idealiza ter de volta as riquezas que dele foram tomadas:

Quem me dera ao menos uma vez/



Ter de volta todo ouro que entreguei a quem/  
 Conseguiu me convencer que era prova de amizade/  
 Se alguém levasse embora até o que eu não tinha/

Os versos são em primeira pessoa, como se fosse um factóide pessoal. Em contra partida, essa estrofe pode ser relacionada ao contexto histórico de colonização, sendo que no Brasil havia inúmeras riquezas, ouro e diamante, e estas foram trocadas por objetos insignificantes e levadas pelos colonizadores para o país colonizador (Portugal). O caráter de ingenuidade começa a emergir. Existe neste fragmento um discurso idealista, assim como um discurso completo de ideologias materializadas na subjetividade do sujeito que o enuncia. Segundo Fiorin (1998, p.27), essas ideologias representam as condições desse sujeito em relação aos outros e à sociedade em que ele está inserido.

As reflexões prosseguem na estrofe seguinte:

Quem me dera ao menos uma vez/  
 Esquecer que acreditei que era por brincadeira/  
 Que se cortava sempre um pano de chão/  
 De linho nobre e pura seda/

Neste fragmento temos um discurso de crítica às classes sociais sobrepostas às menos favorecidas, ou seja, é uma crítica à banalização adotada quase sempre pela alta sociedade, para a qual as coisas simples podem ser de grande importância aos desfavorecidos; no entanto, povo brasileiro aceita o descaso com o qual é tratada a nossa matéria prima.

Logo após essa crítica, a música segue e no discurso vemos a presença de um trocadilho, que, mais uma vez, sugere algo em suas entrelinhas. O sujeito da canção compreende que o que está por vir é muito pior do que os fatos já ocorridos. O futuro do sujeito que se apresenta na canção é incerto; portanto, é impossível de ser compreendido, tendo em vista que os planos mudaram porque a realidade mudou:

Quem me dera ao menos uma vez/  
 Explicar o que ninguém consegue entender/  
 Que o que aconteceu ainda está por vir/  
 E o futuro não é mais como era antigamente/

Ainda sobre um futuro diferente, podemos fazer a alusão ao “sujeito-índio”, que, ao ser colonizado, é tornado incapaz; a sua cultura é aniquilada para que os ideais dos “brancos” prevaleçam. E são eles que conduzem o presente, é a ideologia destes que formará o nosso futuro.

A próxima estrofe traz um discurso bem marcado, no qual o foco agora é o consumismo, desenfreado, de uma classe rica que sempre encontra novos objetos, marcas e produtos a serem adquiridos. A alienação é bem marcada, pois retrata a falta de consciência

do que é o “ser”, julgado pelo “ter”, em que o exagero extrapola o que é essencial para a existência humana, e não há muitos argumentos para suas ações, a não ser o fato de se convencer de que não tem o bastante, justificando o que é injustificável:

Quem me dera ao menos uma vez/  
 Provar que quem tem mais do que precisa ter/  
 Quase sempre se convence que não tem o bastante/  
 Fala demais por não ter nada a dizer/

Na próxima estrofe podemos pontuar a sentença “Mas nos deram espelhos e vimos um mundo doente” e retornarmos ao período histórico da colonização, o momento em que os índios foram apresentados ao espelho e, conseqüentemente, ao progresso. Outra crítica é o país que enxergamos refletido no espelho, com todas as mazelas e roubos, desde o início. Um país doente e atado a situações de sofrimento extremo, com o povo assolado pela miséria e inúmeros esquemas criados pela classe dominante com o objetivo de se manter no poder e conseqüentemente no controle da sociedade:

Quem me dera ao menos uma vez  
 Acreditar por um instante em tudo que existe  
 E acreditar que o mundo é perfeito  
 E que todas as pessoas são felizes

Para atingir tal ideologia, é preciso considerar a existência humana como o bem maior que existe, e sabemos que não há igualdades quando se fala em interesses. Aqui seria uma verdadeira utopia, que, segundo o dicionário, significa “qualquer descrição imaginativa de uma sociedade ideal, fundamentada em leis justas e em instituições político-econômicas verdadeiramente comprometidas com o bem-estar da coletividade”.

A letra retoma o “índio” e a sua formação cultural, beleza e diversidade. Índio que até os dias atuais precisa de leis para se proteger, pois se constitui como minoria:

Quem me dera ao menos uma vez/  
 Como a mais bela tribo/  
 Dos mais belos índios/  
 Não ser atacado por ser inocente/

Essa música consegue estabelecer um efeito de sentido de críticas desde o início da história do país, passando pela crítica ao capitalismo e chegando ao patamar da crítica pessoal. Ela requer conhecimento sobre a história da colonização e uma noção das ideologias presentes nas diferentes classes sociais.

### 3.5 Biografia breve de Cecília Meireles

Cecília Meireles nasceu no Rio de Janeiro em 7 de novembro de 1901. Órfã de pai e mãe, aos três anos de idade é criada pela avó materna, Jacinta Garcia Benevides. Fez o ensino fundamental na escola Estácio de Sá, onde recebeu das mãos de Olavo Bilac a medalha de ouro por ter feito o curso com louvor e distinção. Formou-se professora pelo Instituto de Educação em 1917. Passa a exercer o magistério em escolas oficiais do Rio de Janeiro. Foi a primeira voz feminina de grande expressão na literatura brasileira, com mais de 50 obras publicadas. Com 18 anos estreia na literatura com o livro "Espectros", publicado em 1919, com 17 sonetos de temas históricos.

Foi poetisa, professora, jornalista e pintora brasileira. A maioria de suas obras expressa estados de ânimo, predominando os sentimentos de perda amorosa e solidão. Uma das marcas do lirismo de Cecília Meireles é a musicalidade de seus versos, Também demonstrava interesse pela música. O seu interesse por música a levou a estudar canto, violão e violino no Conservatório Nacional de Música.

Em 1922, por ocasião da Semana de Arte Moderna, participou do grupo da revista Festa, ao lado de Tasso da Silveira, Andrade Muricy e outros. Nesse mesmo ano, casa-se com o artista plástico português Fernando Correia Dias, com quem teve três filhas. Depois que ficou viúva, casou-se com o engenheiro Heitor Vinícius da Silva Grilo. Estudou literatura, música, folclore e teoria educacional. Colaborou na imprensa carioca escrevendo sobre folclore. Atuou como jornalista em 1930 e 1931; publicou vários artigos sobre os problemas na educação. Fundou em 1934 a primeira biblioteca infantil no Rio de Janeiro.

Entre 1936 e 1938, foi professora de Literatura Luso-Brasileira na Universidade do Distrito Federal. Em 1939 publicou "Viagem", livro que lhe deu o "Prêmio de Poesia" da Academia Brasileira de Letras. Em 1940, lecionou Literatura e Cultura Brasileira na Universidade do Texas. Profere em Lisboa e Coimbra conferência sobre Literatura Brasileira. Em 1942 torna-se sócia honorária do Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro. Realiza várias viagens aos Estados Unidos, Europa, Ásia e África, fazendo conferências sobre Literatura Educação e Folclore.

Cecília Benevides de Carvalho Meireles faleceu no Rio de Janeiro, no dia 9 de novembro de 1964. Foi homenageada pelo Banco Central, em 1989, com sua efígie na cédula de cem cruzados novos.

#### 4.5.1 Análise do poema “Tanta Tinta” (Cecília Meireles)

Os poemas de Cecília Meireles que foram destinados às crianças trazem marcas infantis, estão escritos do ponto de vista da infância e quase sempre mostram uma integração com a natureza e o descobrimento do mundo, enquanto na visão adulta apresenta duas perspectivas: o olhar nostálgico voltado para o passado e o olhar de piedade sobre a criança que perde sua “vida”, seu mundo infantil. Constata-se que, neste texto, “Tanta Tinta”, o campo semântico é o jogo e seu arquitema será o prazer.

Tanta Tinta

Ah! Menina tonta,  
toda suja de tinta  
mal o sol desponta!

(Sentou-se na ponte,  
muito desatenta...  
E agora se espanta:  
Quem é que a ponte pinta  
Com tanta tinta?..)

A ponte aponta  
e se desaponta.  
A tontinha tenta  
limpa a tinta,  
ponto por ponto  
e pinta por pinta...

Ah! A menina tonta!  
Não viu a tinta da ponte!

A estrutura do poema apresenta 16 versos, 4 estrofes sem refrão. Os versos são bem curtos, livres/irregulares, não possuem um padrão métrico, característica de poetas Modernistas como Cecília Meireles. O ritmo é influenciado pelas suas rimas. O poema inteiro tem rimas tonta/aponta, tinta/ pinta, aponta/desaponta; porém, não há esquemas de rimas fixas.

Algumas figuras de harmonia são bem marcadas entre elas a aliteração e a paronomásia. Segundo consta na Wikipedia,

A Aliteração é uma figura de linguagem relacionada a aspectos fonéticos/fonológicos da palavra, que consiste em repetir sons consonantais idênticos ou semelhantes em palavras de uma frase ou de versos de uma poesia para criar sonoridade. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Aliteração>  
Paronomásia ou paronomasia (do grego transl. paronomasia através do termo latino paronomasia) é uma figura estilística ou figura fônica que emprega palavras parônimas (com sonoridade semelhante) numa mesma frase, fenômeno este que é popularmente conhecido como trocadilho. É o emprego

de palavras semelhantes na forma ou no som, mas de sentidos diferentes, próximas umas das outras. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Paronomásia>

O recurso fonético presente na aliteração da consoante bilabial /p/ e da consoante dental /t/, ambas oclusivas ou plosivas, também foi manejado pela poetisa sugerindo as gotas da tinta.

O uso das paronomásias é também um artifício retórico utilizado nos trava-línguas infantis.

A característica que mais agrada e atrai nestes poemas é a musicalidade baseada no ritmo breve, na rapidez intencional dos versos, na aliteração insistente, que é a marca maior, pois ela mantém nos poemas não só a rima externa e interna, mas de cada palavra, um eco da anterior: “Quem é que a ponte pinta/ Com tanta tinta?...”

Vale a pena ainda assinalar a reiteração dos versos e das palavras nos versos que funcionam como eco e que por isso mesmo se aproximam da linguagem infantil, quase sempre repetitiva: “Tonta”, “ponte”, “tinta”, “tenta” e “pinta”.

O título do seu poema, “Tanta tinta”, está dentro do universo infantil. As crianças brincam de aquarela, pinturas de dedo e amam colorir. O poema é dirigido à criança que, desatenta, se suja de tinta, não só pela interpelação direta a elas — quando se percebe com grande evidência a voz da poetisa — mas também pelo campo semântico fortemente marcado.

O vocabulário é simples e de fácil compreensão, com o uso corrente de palavras curtas e expressões familiares à infância: “A tontinha tenta/ limpa a tinta,/ ponto por ponto/ e pinta por pinta”. O diminutivo também faz parte do universo infantil, sugere afetividade, aparece como reflexo de uma constante na linguagem infantil. Neste caso, “tontinha” é um adjetivo substantivado, pois, ao mesmo tempo que qualifica, denomina a criança. Este poema, de Cecília Meireles, tem a perspectiva de uma criança, como se ela mesma tivesse escrito os versos. Da linguagem infantil, a autora aproveita a repetição vocabular e a reiteração léxica, que funcionam como eco, rima e ritmo.

Os verbos no poema se encontram quase todos em um só tempo, o presente, justamente o tempo das crianças, o único que entendem e empregam, na verdade. Contudo, ocorreu uma exceção no verso “Não viu a tinta da ponte!”. Nestes casos, o verso se apresenta exclamativo, isto é, assinalam a presença de um EU — indeterminado — que se dirige às crianças-leitoras e justifica o que se passou. Aqui está evidente a função fática.

Pouco percebemos a voz do poeta; o tom mantém a descrição das brincadeiras de criança, como se pode comprovar à leitura dos lexemas verbais relacionados com a atividade da pequena personagem: “A tontinha *tenta/ limpar* a tinta”.

A designação nominal dos objetos está relacionada com a descoberta do mundo, do contato com a natureza e com a aprendizagem da vida, presente no poema de forma bem elucidativa: “distração, tinta, mancha, limpeza”.

## CAPÍTULO IV

### 4.1 Interagindo com a Leitura

Este capítulo apresenta uma sequência de atividades aplicadas aos alunos no quarto bimestre, atividades que foram planejadas pensando na interação autor- aluno-texto e visam motivá-los à prática de leitura considerando os diferentes gêneros textuais.

No primeiro encontro é muito importante que o professor leve os alunos até a sala de leitura e lhes apresente o espaço e a disposição dos livros. É fundamental deixá-los escolher os livros que mais chamaram sua atenção. Neste momento, é importante o professor observar quais foram os critérios que os estudantes utilizaram para realizar a escolha e propor uma leitura coletiva e agradável de um texto atual e rico em detalhes, despertando-lhes o interesse por novas leituras.

Alguns alunos terão a necessidade de escolher livros que apresentem mais figuras e pouca escrita, pois ainda guardam a ideia de que ler é algo “chato” e nosso objetivo nesse primeiro encontro é mostrar que a sala de leitura e a leitura podem ser bem prazerosas, se forem desmitificadas.

Selecionamos inicialmente um conto do livro *Wathever*, denominado “Viração”, obra de Leonardo Brasiliense. O conto é bem dinâmico e contém uma riqueza de detalhes que podem ser utilizados em um momento posterior. A leitura deve ser feita em voz alta, como contação de histórias, essa estratégia irá criar um espaço interessantíssimo para a troca de experiências entre os alunos.

## CONHECENDO O ESPAÇO DA SALA DE LEITURA E A OPORTUNIDADE DE LEITURA

### Aulas 1 e 2: motivação

**PÚBLICO ALVO: 9º ANO – Ensino Fundamental II da E. E. Professor Ayrton Busch.**

#### **Objetivos:**

- aprender a localizar as obras e manusear os livros no espaço da sala de leitura;
- aprimorar a oralidade e a escrita;
- estimular o pensamento reflexivo;
- ler e interpretar pequenos contos;
- identificar as características fundamentais do gênero conto;
- analisar os recursos estilísticos presentes no conto “Viração”, do livro *Whatever*, de Leonardo Brasiense.

**Previsão:** 2 aulas

#### **Para começo de conversa**

Um dos grandes desafios a ser enfrentado pela escola e pelos educadores é despertar no aluno o gosto pela leitura. Porém, o processo da leitura deve envolver constante interação, considerando que o aluno é um ser social e histórico. É importante que o conhecimento compartilhado faça sentido e o dialogismo é vital para que as novas leituras consigam atingir algum resultado.

O contato dos alunos com textos diversos ajuda na compreensão de que os valores não estão prefixados e, quando leitor, ele não tem que reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescindir de seu julgamento.



## Plano de Ação

Professor, pensamos para este 1º encontro um momento de sondagem sobre o tipo de obra que cada aluno prefere; é interessante abrir espaço para reflexão e debates, a interação do grupo é fundamental para o bom desempenho do trabalho. Crie um espaço agradável, dê dicas do que será realizado e o que é possível descobrir no “mundo mágico da sala de leitura”. A motivação é fundamental. Se for possível, leve o aluno à sala de leitura da escola e, com a devida autorização da equipe gestora, é importante que o aluno tenha acesso às obras. Deixe-o manusear os livros, escolher o que desejar. Assim, poderá observar qual é a prática de leitura que ele aprecia. Este é um norte para o início do seu trabalho. Nas aulas de leitura é importante ter um ambiente diferenciado, acolhedor; caso na sua escola não haja uma sala de leitura, mas apenas uma sala que armazena os livros, é possível montar caixas de leituras e levar os alunos em algum canto da escola, que seja mais agradável para desenvolver suas atividades. Inicie, perguntando-lhes se conhecem algum escritor, se tem algum favorito ou se gostariam de contar para a turma alguma história que leram e marcou a vida deles.

Na sequência desta conversa, entregue a eles o material referente à primeira aula. O seu papel será de mediador, resolvendo as possíveis dúvidas e direcionando as atividades.

A primeira leitura deve ser feita coletivamente. Antes de iniciá-la, apresente um pouco do autor e explique o título do livro “*Whatever*”, no qual está contido o conto “Viração”. Pode deixar que um aluno faça a leitura em voz alta, ou, se eles preferirem, você pode dar início à leitura.

Depois dela, é importante indagar quais são as impressões que eles tiveram da capa, do livro, do conto. Pergunte sobre a linguagem presente no livro, se foi acessível, se a narrativa era dinâmica ou não, permita que eles apresentem as impressões. Esse momento de discussão é relevante para eles reavaliarem suas impressões

Para exemplificar a dinamicidade do texto, peça aos alunos que observem as pontuações e tentem inferir o que elas indicam no referido texto.

No final da primeira aula, será aplicada uma atividade prática com algumas questões. Este exercício é avaliativo e deverá ser recolhido por você.

A avaliação terá como base o envolvimento e participação dos alunos nas atividades propostas e na correção da atividade avaliativa.

Professor, para facilitar a abordagem, sugerimos que tenham contato com a obra “Letramento Literário: teoria e prática”, de Rildo Cosson (Capítulo: A sequência básica).

## O que é um conto?

O conto é um texto narrativo do gênero literário. Ele tem o foco em um fato ou um determinado acontecimento; geralmente é uma ficção, ou seja, é uma história inventada. Os contos são fantasiosos, histórias de faz de conta, que são muito contadas para as crianças e apreciadas por todos os públicos.

O conto possui um narrador, que é quem conta a história e um enredo, ou seja, a história é dividida em começo, meio e fim.

### LEITURA COMPARTILHADA

Figura 1- “Capa do livro Whatever”



Fonte: <https://www.travessa.com.br>.

Num primeiro momento selecionamos a obra *Whatever*, do escritor gaúcho Leonardo Brasiense que nasceu em 1972, em São Gabriel (RS). Lançou seu livro pela editora Artes e Ofício, com o projeto gráfico visando o público jovem, já conquistou o prêmio Jabuti em 2007 e ganhou destaque como escritor de literatura juvenil.

Tendo em vista o universo dos alunos, “*Whatever*” encaixou-se perfeitamente. O primeiro passo é pensar sobre o título do livro e desvendar ao decorrer da leitura os possíveis significados dele.

**Professor (a)**, nesta atividade, é importante que você estimule os alunos na exploração da capa do livro, momento oportuno também para ensiná-los a ler a orelha e buscar outros elementos paratextuais que introduzem uma obra. O conto “Viração” não é tão extenso, pode ser reproduzido através de fotocópias impressas, ou ainda, *datashow*. Pode-se utilizar chapa de raio x para se reproduzir o som dos trovões e se criar um ambiente de suspense.

**Obs.:** Deixe sempre uma sugestão de leitura. Aqui nós indicamos a leitura dos demais contos presentes no livro *Whatever*.



**APLICANDO OS CONCEITOS DISCUTIDOS E INTERAGINDO COM O GRUPO.**

1. Segundo a suas experiências na análise da obra de Leonardo Brasiense, por que o livro foi intitulado “*Whatever*”?

---

---

2. Como podemos classificar o personagem João Pedro, considerando o primeiro conto “Viração” ?

---

---

---

3. A linguagem utilizada pelo Leonardo Brasiense lhe possibilitou compreender a cena?

---

---

---

4. Quais recursos de linguagem você conseguiu observar na construção textual?

---

---

---

5. O que deste conto mais lhe chamou a atenção?

---

---

---

**DESVENDANDO A LEITURA COM O CONTO  
NEGRINHA - “MONTEIRO LOBATO”**

**PÚBLICO ALVO: 9º ANO – Ensino Fundamental II da E. E. Professor Ayrton Busch.**

**Objetivos:**

- refletir sobre os conceitos ideológicos da sociedade na época após abolição da escravatura;
- analisar o conto tendo em vista o perfil psicológico das personagens;
- confrontar os direitos vigentes na época da pós escravidão e nos dias atuais;
- identificar as formas de preconceito existentes na sociedade e denunciadas na obra “negrinha”.

**Previsão:** 2 aulas

### **Para começo de conversa**

Considerando os valores enraizados na sociedade, este conto traz uma rica reflexão sobre uma sociedade preconceituosa e opressora, principalmente em relação às classes menos favorecidas.

O conto apresenta descrições minuciosas de maus tratos físicos e psicológicos à menina “Negrinha”. A beleza do conto está na sua linguagem e no caráter libertador, ao impulsionar os alunos a se posicionarem sobre as injustiças sofridas pela criança.

É primordial permitir que os alunos se posicionem, reflitam sobre os contextos e reavaliem a sociedade contemporânea, observando as mudanças comportamentais e valorativas.

### **Plano de Ação**

Professor, pensamos para este 2º encontro trabalharmos um conto que traz muitas informações históricas. É riquíssimo quanto às construções textuais, cujo autor é bem conhecido, por suas parábolas e histórias. Inicie com uma breve sondagem, pergunte aos

alunos se eles “conhecem” o autor, “Monteiro Lobato”, quais obras dele já leram ou ouviram. Provavelmente eles se recordarão do “Sítio do Picapau Amarelo” ou de “As Reinações de Narizinho”, ou de “o Saci”, de “Memórias da Emília” ou de “Emília no País da Gramática”. Estes livros provavelmente devem fazer parte do acervo da sala de leitura da sua escola, seria muito interessante que os alunos pudessem observá-los e manuseá-los.

Como a obra trata de questões relacionadas ao negro, é importante que reflitam sobre a condição do negro hoje na sociedade. Algumas perguntas podem ajudar nesse processo de reflexão: alguém sabe algo sobre a origem do negro aqui no Brasil? De qual continente eles vieram? Conseguem indicar algo da cultura deles? Na nossa sociedade, que espaço eles ocupam?

Importante levar para a aula um mapa *mundi*, para recordar onde fica o continente Africano. O texto “Por dentro da História”, escrito por Pedro Santiago, Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes (2010, p.69), ajudará a compreender como eram feitas as capturas dos negros para a comercialização, no “tráfico negreiro”.

O conto também retrata os maus-tratos a uma criança. Interessante levar para a sala o “Estatuto da Criança e do Adolescente” para ilustrar que hoje existem leis que garantem o direito deles. Deixe que os alunos se posicionem sobre esses direitos.

A partir de tais reflexões, iniciem a leitura compartilhada do conto “Negrinha”, que pode ser dividido em parágrafos, e os alunos podem participar. Peça para que anotem informações ou dúvidas que acharem importante, pois terão um momento para discussão.

A avaliação terá como base o envolvimento e participação dos alunos nas atividades propostas.

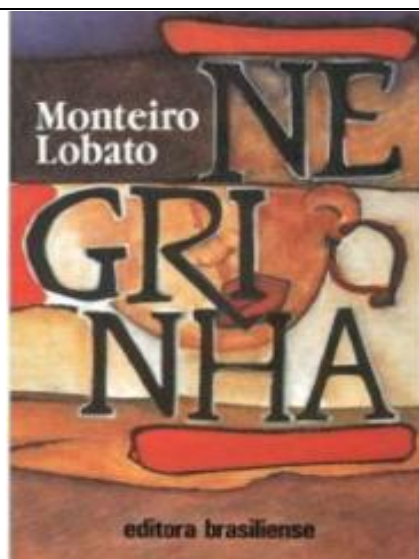
**Professor (a)**, nesta atividade, é importante que você estimule os alunos a observarem a exploração do negro na sociedade antiga confrontando com a situação nos dias atuais. Importante retratar os conflitos entre as classes sociais e a manutenção do poder.

**Sugestão de leitura:** “Navio Negreiro”, de Castro Alves e “Capitães de Areia”, de Jorge Amado.

**Sugestão de filme:** “12 Anos de Escravidão” dirigido por Steve McQueen.

## **LEITURA COMPARTILHADA**

Figura 2 – Capa do livro “Negrinha”



José Renato Monteiro Lobato (1882-1948) foi escritor e editor, destacando-se no gênero "conto". Retrata os costumes, os vilarejos, a sociedade de sua época. Lobato criou a figura do "Jeca Tatu", símbolo do caipira brasileiro, e as histórias do "Sítio do Picapau Amarelo". Fundou a "Editora Monteiro Lobato" e mais tarde a "Companhia Editora Nacional". Foi um dos primeiros autores de literatura infantil de nosso país e de toda América Latina. Metade de suas obras é formada de literatura infantil. Destaca-se pelo caráter nacionalista e social. Situa-se entre os autores do Pré-Modernismo.

Fonte: <https://www.traca.com.br>.

Figura 3- "Direitos da Criança"

1. Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.
  2. Direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.
  3. Direito a um nome e a uma nacionalidade.
  4. Direito à alimentação, à moradia e à assistência médica adequadas.
  5. Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente.
  6. Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.
  7. Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.
  8. Direito a ser socorrida em primeiro lugar, em caso de catástrofes.
  9. Direito a ser protegida do abandono e da exploração no trabalho.
  10. Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.
- Adaptação: Declaração Universal dos Direitos da Criança - UNICEF

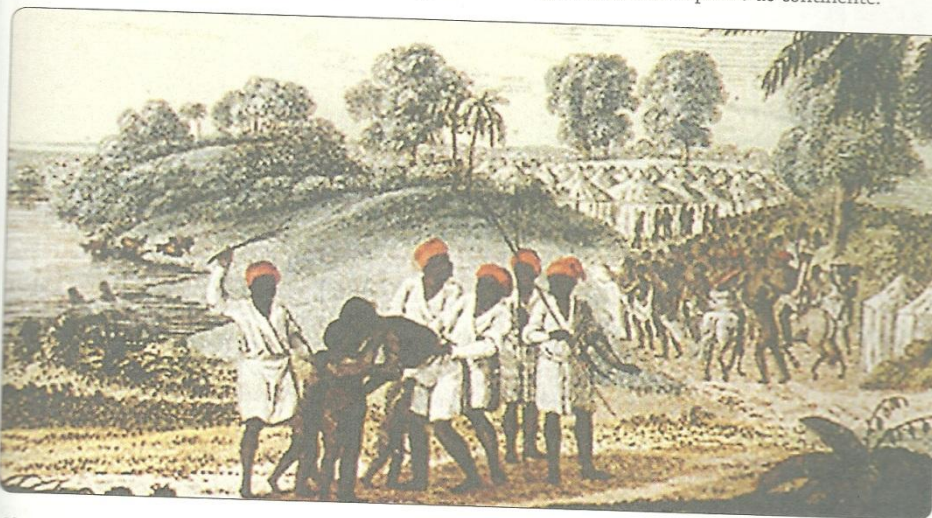
Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/459296861979330018/>

Figura 4- "As transformações resultantes do tráfico"

## 5 As transformações resultantes do tráfico

O incremento do tráfico de escravos produziu uma série de transformações na organização social das populações africanas. Em primeiro lugar, estimulou as guerras entre os povos e os reinos. Essas guer-

ras, potencializadas pelo uso das armas de fogo e associadas às doenças introduzidas no continente pelos europeus, levaram a uma sensível redução demográfica em várias partes do continente.



Museu da Companhia das Índias, Paris

Na imagem, africanos islamizados conduzem outros africanos para um porto de embarque de escravos. A lei islâmica condenava a escravização de um muçulmano por outro, mas admitia redução de pagãos ao cativo.

Além disso, perseguidos pelos traficantes de escravos, muitos grupos foram obrigados a se deslocar para lugares distantes daqueles onde estavam habituados a viver e para os quais haviam desenvolvido técnicas e estratégias de sobrevivência. Isso desorganizou a sociedade e, muitas vezes, colocou-os em situação de enfrentamento com outros povos, com os quais precisaram disputar territórios.

As incursões dos traficantes também causaram grande desorganização das economias locais. Muitas comunidades tornaram-se incapazes de produzir o próprio sustento e passaram a ser vitimadas pela carestia e pela fome.

Ao lado disso, no interior dos Estados africanos que se associaram ao tráfico de escravos, cresceu a desigualdade social. Graças aos

lucros, formaram-se grupos abastados e ligados aos esquemas de captura, transporte e comercialização de cativos.

A essas elites integraram-se muitos descendentes de europeus, que haviam se estabelecido na África e firmaram laços com chefes locais, geralmente por meio de casamentos. Vivendo entre dois mundos (o europeu e o africano), esses mestiços eram bastante hábeis como intermediários entre as autoridades locais e as estrangeiras. Tal papel transformou-os em sujeitos influentes, capazes tanto de desestabilizar o governo de um chefe ou rei local que tentasse lhes impor limite, quanto prejudicar os planos de um Estado europeu que porventura ameaçasse seus negócios.



**APLICANDO OS CONCEITOS DISCUTIDOS E INTERAGINDO COM O GRUPO.**

1. Segundo suas análises, por que o conto de Monteiro Lobato foi intitulado “Negrinha”?

---

---

2. Como você avalia a sociedade da época da escravidão e como você a vê hoje?

---

---

---

3. O autor Monteiro Lobato utiliza suas obras para traçar algumas críticas sociais, quais você conseguiu identificar através da leitura do conto?

---

---

---

4. As leis que protegem as crianças são válidas para a sociedade moderna? Por quê?

---

---

---

5. Quais novos conceitos você formou, tendo em vista os textos discutidos (“Negrinha”; Declaração Universal dos Direitos da Criança e “As transformações resultantes do tráfico”)?

---

---

---

**INTERPRETANDO A MÚSICA “ÍNDIOS” DA  
BANDA LEGIÃO URBANA**



**PÚBLICO ALVO: 9º ANO – Ensino Fundamental II da E. E. Professor Ayrton Busch.**

**Objetivos:**

- refletir sobre os conceitos ideológicos da sociedade (a busca de uma identidade), desde os primeiros contatos com os índios;
- analisar a ingenuidade do povo brasileiro frente às decisões políticas;
- interpretar a letra da música fazendo as devidas relações com o contexto histórico, político e econômico dos dias atuais;
- identificar as críticas presentes na música “Índios”.

**Previsão:** 2 aulas

### **Para começo de conversa**

Os alunos costumam passar o dia ouvindo música. Na escola onde desenvolvemos o projeto, a preferência deles é pelo estilo Funk. Almejávamos trabalhar o gênero música e mostrar que ela também pode ser um instrumento de reflexão e trazer informações (ideologias). A melodia e a subjetividade, a linguagem figurativa podem ser explanadas.

Deixamos os alunos escolherem entre algumas: “Metamorfose” (Raul Seixas); “Índios” (Legião Urbana); “Passarinho” (Emicida) e “Até quando?” (Gabriel Pensador). Todas com grande teor reflexivo. A música “Índios”, da banda Legião Urbana, foi escolhida.

Passamos a música três vezes intercalando-a com a análise de fragmentos da carta de Pero Vaz de Caminha destinada ao rei de Portugal. Utilizar outros textos que auxiliem na compreensão ajuda os alunos a desenvolverem o senso de pesquisa.

### **Plano de Ação**

Professor, pensamos para este 3º encontro trabalhar com música. Esse gênero tão presente no dia-a-dia dos nossos alunos é pouco explorado. A leitura de uma música pode ajudar, sobremaneira, a desenvolver-lhes o senso crítico. A música “Índios”, da “Banda Legião Urbana”, traz um conteúdo baseado na história desde o momento da Colonização e

nos ajuda a pensar sobre a manipulação, ideologias e diferenças entre classes e culturas. A crítica mostra a passividade do povo brasileiro frente aos interesses capitalistas. O Brasil é um país miscigenado que pouco conhecimento manteve das suas origens. A linguagem tupi, os costumes, lendas e mitos, tipo de habitação, remédios e alimentos podem ser pesquisados em momento oportuno; todavia, é interessante levantar o máximo de informações que eles souberem a respeito.

A motivação pode ser feita numa roda de conversa na qual o professor mediador fará algumas perguntas: Para que ouvimos música? O que ela representa para os jovens? Que ideias ela pode transmitir? Ela é uma forma de veicular a cultura? Qual tipo de assunto trabalharemos com esta música que vocês escolheram? Temos índios na nossa comunidade?

A partir de tais reflexões distribua ou projete em *Datashow* a letra da música e deixe toca-la sem interrupções. Procure sondar o que eles compreenderam da letra, se identificaram alguma crítica e a quem supostamente a banda se referia. Coloque para tocar novamente, pausando ao término de cada estrofe, para intercalar com fragmentos descritivos da carta de Pero Vaz de Caminha, com o propósito de eles poderem fazer a leitura tendo a visão de interesse dos colonizadores versus a ingenuidade do índio (inocência frente ao “progresso”) que em muitas vezes traz a destruição.

Após terminar esta dinâmica, passe a música novamente, sem pausá-la e permita que eles cantem e se expressem com a liberdade que a música traz. Outras músicas entraram na votação; seria interessante que os alunos as conheçam. Tente, como desafio, identificar a temática e as críticas presentes nestas músicas.

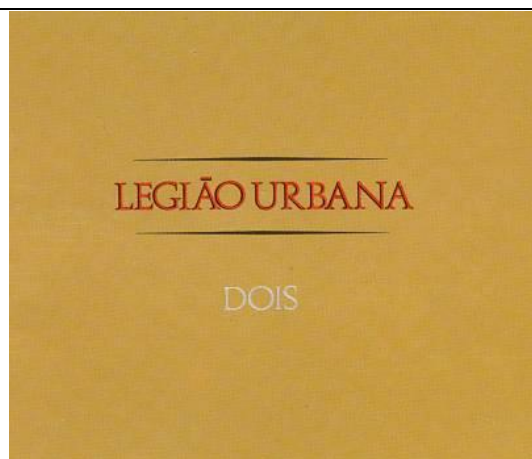
**Professor (a)**, nesta atividade, é importante que você motive os alunos a ouvirem música, outros tipos além do funk, para que, assim, possam opinar melhor não somente sobre a melodia e ritmo, mas também sobre a qualidade das letras

**Sugestão de leitura:** carta do cacique Seattle ao presidente dos Estados Unidos (Francis Pierce) em 1855; o poema “Eu etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade e “Lendas indígenas”.

## LEITURA COMPARTILHADA

Figura 5- “Capa do CD”

A banda Legião Urbana é formada em 1982, em Brasília. Inicialmente é composta por Renato Russo, Marcelo Bonfá, Eduardo Paraná e Paulo Guimarães. O diferencial desta banda está no fato de o letrista da banda compunha colocando as críticas de forma subjetiva. O discurso de suas músicas confundem poesia e contestação que exprimem a vontade do povo



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dois>

### Índios (Legião Urbana)

Quem me dera ao menos uma vez  
Ter de volta todo o ouro que entreguei a quem  
Conseguiu me convencer que era prova de amizade  
Se alguém levasse embora até o que eu não tinha

Quem me dera ao menos uma vez  
Esquecer que acreditei que era por brincadeira  
Que se cortava sempre um pano de chão  
De linho nobre e pura seda

Quem me dera ao menos uma vez  
Explicar o que ninguém consegue entender  
Que o que aconteceu ainda está por vir  
E o futuro não é mais como era antigamente

Quem me dera ao menos uma vez  
Provar que quem tem mais do que precisa ter  
Quase sempre se convence que não tem o bastante  
Fala demais por não ter nada a dizer

Quem me dera ao menos uma vez  
Que o mais simples fosse visto como o mais importante  
Mas nos deram espelhos  
E vimos um mundo doente

Quem me dera ao menos uma vez  
Entender como um só Deus ao mesmo tempo é três  
E esse mesmo Deus foi morto por vocês  
É só a maldade, então, deixaram Deus tão triste

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho, entenda  
Assim pude trazer você de volta pra mim  
Quando descobri que é sempre só você  
Que me entende do início ao fim

E é só você que tem a  
Cura pro meu vício de insistir  
Nessa saudade que eu sinto  
De tudo que eu ainda não vi

Quem me dera ao menos uma vez  
Acreditar por um instante em tudo que existe  
E acreditar que o mundo é perfeito  
E que todas as pessoas são felizes

Quem me dera ao menos uma vez  
Fazer com que o mundo saiba que seu nome  
Está em tudo e mesmo assim  
Ninguém lhe diz ao menos obrigado

Quem me dera ao menos uma vez  
Como a mais bela tribo  
Dos mais belos índios  
Não ser atacado por ser inocente

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho, entenda  
Assim pude trazer você de volta pra mim  
Quando descobri que é sempre só você  
Que me entende do início ao fim

E é só você que tem a  
Cura pro meu vício de insistir  
Nessa saudade que eu sinto  
De tudo que eu ainda não vi

Nos deram espelhos e vimos um mundo doente  
Tentei chorar e não consegui

**LEITURA COMPARTILHADA DE FRAGMENTOS DA “CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA”**

Senhor:

Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, não deixarei também de dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que — para o bem contar e falar — o saiba pior que todos fazer.

Tome Vossa Alteza, porém, minha ignorância por boa vontade, e creia bem por certo que, para aformosear nem afeiar, não porei aqui mais do que aquilo que vi e me pareceu.

[...] Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram.

Ali não pôde deles haver fala, nem entendimento de proveito, por o mar quebrar na costa. Somente deu-lhes um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça e um sombreiro preto. Um deles deu-lhe um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas como de papagaio; e outro deu-lhe um ramal grande de continhas brancas, miúdas, que querem parecer de aljaveira, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza, e com isto se volveu às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar.

[...] A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam os beiços de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, de comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como um furador.

[...] um deles pôs olho no colar do Capitão, e começou de acenar com a mão para a terra e depois para o colar, como que nos dizendo que ali havia ouro. Também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal como se lá também houvesse prata. Mostraram-lhes um papagaio pardo que o Capitão traz consigo; tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra, como quem diz que os havia ali.

Deram-lhes ali de comer: pão e peixe cozido, confeitos, fartéis, mel e figos passados. Não quiseram comer quase nada daquilo; e, se alguma coisa provaram, logo a lançaram fora.

Trouxeram-lhes vinho numa taça; mal lhe puseram a boca; não gostaram nada, nem quiseram mais.

[...] Viu um deles umas contas de rosário, brancas; acenou que lhas dessem, folgou muito com elas, e lançou-as ao pescoço. Depois tirou-as e enrolou-as no braço e acenava para a terra e de novo para as contas e para o colar do Capitão, como dizendo que dariam ouro por aquilo.

[...] Aí andavam outros, quartejados de cores, a saber, metade deles da sua própria cor, e metade de tintura preta, a modos de azulada; e outros quartejados de escaques. Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos, compridos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha.

Também andava aí outra mulher moça com um menino ou menina ao colo, atado com um pano (não sei de quê) aos peitos, de modo que apenas as perninhas lhe apareciam. Mas as pernas da mãe e o resto não traziam pano algum.

[...] em cada casa se recolhiam trinta ou quarenta pessoas, e que assim os achavam; e que lhes davam de comer daquela vianda, que eles tinham, a saber, muito inhame e outras sementes, que na terra há e eles comem.

Fonte:objdigital.bn.br/Acervo\_Digital/livros\_eletronicos/carta.pdf





**PÚBLICO ALVO: 9º ANO – Ensino Fundamental II da E. E. Professor Ayrton Busch.**

**Objetivos:**

- refletir sobre os recursos estilístico na construção do poema “Tanta Tinta”;
- analisar a linguagem como forma de diálogo no poema de Cecília Meirelles;
- identificar as figuras de harmonia, a musicalidade, o tema dentro do poema.

**Previsão:** 2 aulas

### **Para começo de conversa**

Considerando a dificuldade dos nossos alunos em ler poemas, selecionamos um, de Cecília Meirelles, direcionado ao público infantil, chamado “Tanta Tinta”. Ele apresenta uma série de recursos que exigirá outros conceitos que devem ser lembrados, tais como rima, verso, estrofe, figuras de harmonia e campo semântico.

É importante incentivá-los a lerem poemas, pois é um ótimo exercício para observar como a escrita é articulada, adquirir fruição e buscar a sensibilidade. A leitura de poemas requer maior atenção devido à subjetividade presente na maioria deles.

### **Plano de Ação**

Professor, pensamos para este 4º encontro trabalhar com poema. Esse gênero é pouco estudado nas aulas de língua portuguesa, talvez pela complexidade, pois exige do aluno o conhecimento maior quanto à estrutura e linguagem. Muitos poemas fazem uso da linguagem figurativa; porém, é fundamental que os alunos sejam incentivados a ler tal gênero, para visualizar como a escrita pode ser articulada e quais sentidos eles podem abstrair tendo em vista a poeticidade, sem, no entanto, sair do contexto. A dialogicidade com os poemas é riquíssima e expande o conhecimento de mundo.

A linguagem do poema “Tanta Tinta” é fácil por estar ao alcance do aluno, e a temática é referente ao universo infantil. Para que o aluno possa caminhar e desvendar os recursos que o poema traz, é fundamental que ele tenha uma boa noção da estrutura do poema: versos, estrofes, rimas, figuras de harmonia e campo semântico. Sugerimos que aborde tais conceitos antes de apresentar o poema a ser trabalhado.



Na motivação para a leitura pergunte se alguém da classe gosta de poemas, ou se poderia declamar um para a turma. Na sequência, indague se eles conhecem a autora Cecília Meirelles ou se saberiam declamar um de seus poemas. Faça uma breve explanação de quem ela foi e suas contribuições para a literatura. Distribua o poema “Tanta Tinta” e, antes de eles iniciarem a leitura, peça para que observem o título e lhes pergunte “Qual seria o campo semântico considerando a “Tinta”? “Qual é a temática do poema?” Deixe-os fazerem a primeira leitura em silêncio. As discussões em grupo ajudam a amadurecer as ideias e confrontar o que pensaram com os demais amigos da classe.

Para aprofundar o trabalho com o poema faça novas perguntas: “Porque o poema recebe o título de “Tanta Tinta”? Quais recursos Cecília Meireles utilizou? Estes usos foram propositais ou não? Perceberam o ritmo/musicalidade?

Professor, é muito importante que eles tentem responder individualmente ou em duplas, somente após esse exercício, confronte as respostas e abra para discussões. O trabalho desenvolvido pela Cecília Meirelles com a linguagem é bem elaborado, mostre a intencionalidade na escolha de cada palavra, os recursos que a autora utilizou. Depois finalize perguntando se eles apreciaram ler poemas.

A leitura de poemas é mais detalhada, exige a aquisição de outros conhecimentos linguísticos; entretanto, é perfeitamente possível adquirir o gosto. Motive seus alunos a tentarem escrever seus primeiros poemas.

**Professor (a)**, nesta atividade, é importante que você os motive a ler e escrever poemas e os encoraje a utilizar os recursos aprendidos, tais como figuras de harmonia, rimas, versos e estrofes. O poema desenvolve o campo da sensibilidade e aguça a visão de mundo ampliando a visibilidade do que está escrito e a articulação de como pode ser escrito.

**Sugestão de leitura:** Poemas de Cecília Meirelles, Rubem Alves, Carlos Drummond de Andrade e Manoel Bandeira.

## LEITURA COMPARTILHADA

Figura 6- Foto de “Cecília Meirelles”



Fonte: [https://www.pensador.com/autor/cecilia\\_meireles/](https://www.pensador.com/autor/cecilia_meireles/)

Figura 7- Homenagem do Banco Central



Fonte: <https://pt.aleteia.org/2014/11/07/cecilia-meireles-a-poetisa/>

Cecília Benevides de Carvalho Meireles nasceu no Rio de Janeiro em 7 de novembro de 1901. Órfã de pai e mãe, aos três anos de idade é criada pela avó materna, Jacinta Garcia Benevides. Estudou o ensino fundamental na escola Estácio de Sá, onde recebeu das mãos de Olavo Bilac a medalha do ouro por ter feito o curso com louvor e distinção. Foi a primeira voz feminina de grande expressão na literatura brasileira, com mais de 50 obras publicadas.

Foi poetisa, professora, jornalista e pintora brasileira. A maioria de suas obras expressa estados de ânimo, predominando os sentimentos de perda amorosa e solidão. Uma das marcas do lirismo de Cecília Meireles é a musicalidade de seus versos. Também demonstrava interesse pela música. Estudou literatura, música, folclore e teoria educacional. Colaborou na imprensa carioca escrevendo sobre folclore. Fundou em 1934 a primeira biblioteca infantil no Rio de Janeiro. Fez várias viagens aos Estados Unidos, Europa, Ásia e África, fazendo conferências sobre Literatura Educação e Folclore. Faleceu no Rio de Janeiro, no dia 9 de novembro de 1964. Foi homenageada pelo Banco Central, em 1989, com sua efígie na cédula de cem cruzados novos.

## AMPLIANDO CONCEITOS

**Aliteração** é uma figura de linguagem relacionada a aspectos fonéticos/fonológicos da

palavra, que consiste em repetir sons consonantais idênticos ou semelhantes em palavras de uma frase ou de versos de uma poesia para criar sonoridade. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Aliteração>

**Paranomásia** ou **paronomásia** (do grego transl. Paronomásia, através do termo latino paronomasia) é uma figura estilística ou figura fônica que emprega palavras parônimas (com sonoridade semelhante) numa mesma frase, fenômeno este que é popularmente conhecido como trocadilho. É o emprego de palavras semelhantes na forma ou no som, mas de sentidos diferentes, próximas umas das outras. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Paranomásia>

**Onomatopeia** é uma figura de linguagem da língua portuguesa, pertencente do grupo das "figuras de palavras" e indica a reprodução de sons ou ruídos naturais. A **onomatopeia** é o processo de formação de palavras ou fonemas com o objetivo de tentar imitar o barulho de um som, quando são pronunciadas. Fonte: <https://www.significados.com.br/onomatopeia/>

**Assonância** é uma figura de linguagem ou um recurso sonoro que consiste em repetir sons de vogais em um verso ou em uma frase, especialmente as sílabas tônicas. A **assonância** é largamente utilizada em poesias, mas também pode ser empregada em prosas, especialmente em frases curtas. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Assonância>

**Verso** é cada uma das linhas que constituem uma estrofe num poema. Existe tanto a poesia prosaica, desprovida de características básicas, isto é, rima, métrica ou mesmo ritmo, quanto a prosa poética, impregnada na poesia. É necessário, contudo, conhecer a técnica adotada pelos clássicos. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Verso>

**Rima** é uma homofonia externa, em um sentido antigo, na tradição literária de língua portuguesa, constante da repetição da última vogal tônica do verso e dos fonemas que eventualmente a seguem. No entanto, a rima pode ser classificada segundo sua Posição no Verso, sua Posição na Estrofe, a sua Sonoridade, a Tonicidade e ainda o seu Valor, podendo-se rimar, pouco usualmente, consoantes, e, na tradição de língua inglesa, sílabas átonas. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Rima>

**Estrofe** é definida, na poesia moderna, como cada uma das seções que constituem um poema, ou seja, cada agrupamento de versos, rimados ou não, com unidade de conteúdo e de ritmo. Apresentada geralmente como sinônimo de estância, difere desta quanto ao grau da referida unidade. Na mancha do poema, aparecem separadas por espaços em branco. Tal

configuração retrata a pausa rítmica e lógica, mais evidente na estância do que na estrofe.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Estrofe>

**Campo semântico** é um conjunto de palavras unidas pelo sentido. Por exemplo, o campo semântico de mãe inclui: mãe-de-família, mãe-de-santo, mãe solteira, terra-mãe, mãe-de-água. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Campo\\_semântico](https://pt.wikipedia.org/wiki/Campo_semântico)

## LEITURA COMPARTILHADA DE POEMA “TANTA TINTA” DE CECÍLIA MEIRELLES

Figura 8- Foto de “Cecília Meirelles”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=YrOQdT-xU6M>



**APLICANDO OS CONCEITOS DISCUTIDOS E INTERAGINDO COM A LEITURA.**

1. O poema “Tanta Tinta” da Cecília Meirelles está bem próximo ao universo da criança. Utilizando seus conhecimentos sobre “campo semântico” quais relações você estabeleceria para justificar tal afirmação?

---

---

---

---

2. A musicalidade no poema “Tanta tinta” é uma característica marcante. Quais recursos você conseguiu identificar que foram utilizados pela autora para produzir tal efeito?

---

---

---

3. A maioria dos poemas de Cecilia Meirelles que são voltados às crianças traz os verbos no tempo presente. Observando o poema “Tanta Tinta” você poderia, com suas palavras, explicar qual foi a possível intenção da poetiza?

---

---

---

4. Você poderia relacionar o poema “Tanta Tinta” com outro texto já apreciado por você e que também retrate o universo da criança? Não se esqueça de indicar o autor.

---

---

---

5. Agora é sua vez de recordar a sua infância. Elabore um pequeno poema nos contando o que gostava de fazer (soltar pipa, jogar bola, brincar de boneca, brincadeiras de rua). Pode utilizar os recursos que a autora Cecilia Meirelles também utilizou.

---

---

---



Sabe-se o quanto é fundamental o conhecimento teórico por parte do professor. Não apenas por caso de precisar elaborar projetos de leitura, que devem incluir o entendimento do texto literário enquanto processo dialógico, na medida em que se constitui como resposta, mantém uma interface com aqueles que vieram antes, instituindo uma rede de sentidos a serem desvendados e compreendidos pelo leitor. Assim, ensinar a ler é mais do que decodificar, é preciso estudar a intertextualidade e as vozes do texto. É necessário analisar os efeitos de sentido que provocam. O leitor deve ser capaz de reconhecer as vozes colocadas em diálogos pelo texto literário, conferindo-lhe sentido.

A escola, na maioria das vezes, é que inicia o sujeito no universo da leitura; logo, o professor, principalmente o de língua portuguesa, tem fundamental importância na formação de jovens leitores, tornando-se o responsável por elaborar e desenvolver projetos de leitura, selecionar as obras a serem lidas e estabelecer os caminhos a serem percorridos, considerando as relações sócio-históricas, políticas e ideológicas, as quais envolvem o público alvo.

Atividades de leitura devem prever momentos de livre discussão, para que os alunos expressem sua opinião sobre os textos lidos. Compartilhar as descobertas e sugerir leituras aos colegas de classe foi um momento de grande satisfação para todos, pois se sentiram livres para refletir e perceber que compartilhar era uma maneira de ter voz. A busca por leituras mais difíceis foi surgindo. É importante aceitar a escolha do aluno para realizar suas leituras; além disso, o professor deve acompanhar a leitura de tais obras, por mais simples que elas pareçam.

A participação do aluno é vital. Formar um leitor não é tão simples. O professor deve estabelecer um processo de constantes trocas, pois nos primeiros passos, o aluno procura leituras mais simples, de fácil compreensão, com personagens planos e superficiais. Somente quando ele é despertado para novos desafios e se sente responsável pela sua própria formação cognitiva, valorativa e ideológica, é que seus passos se tornam mais seguros e passam a realizar leituras mais elaboradas, perdendo o “medo” de livros com linguagem mais complexa ou com um maior número de páginas. Essa iniciativa lhes garante autonomia e, junto com ela, um crescente senso crítico.

Os alunos que participaram do projeto de leitura adquiriram maturidade intelectual, desenvolveram maiores habilidades letradas e isso pôde ser verificado pelas escolhas de obras, considerando as peculiaridades da produção literária, os aspectos lingüísticos, estilísticos e formais, como “A menina que roubava livros”, de Markus Zusak; os contos de Machado de Assis; o “Pequeno Príncipe”, de Saint-Exupery; “A Hora da Estrela”, de Clarice Lispector, entre outras. Isso trouxe enriquecimento cultural, pois a literatura é constituída por

diálogos. Esta rica interação entre autor-obra-leitor propicia ao sujeito o exercício da reflexão, o afinamento das emoções, a percepção quanto aos problemas da vida, a beleza, a observação das complexidades existentes nas relações do mundo, o cultivo do humor, além da aquisição do saber.

A prática da leitura pode ser definida como instrumento fundamental de libertação de conceitos previamente estabelecidos, pois tende a ampliar o conhecimento, o alcance perceptivo e o contexto em que vive ao se identificar como um sujeito histórico.

O sujeito-leitor é o protagonista do processo e o professor, o desencadeador do desejo de ler. Ele indica um novo horizonte. O auxílio deste no processo de letramento é de extrema importância, pois ele apresenta ao aluno, entre outras, a polifonia presente nos textos. É essencial que o livro (a escrita) seja elemento significativo nessas interações, estendendo a utilização das diferentes linguagens no contexto social.

O professor precisa ter flexibilidade comunicativa para viabilizar a comunicação com interlocutores em diferentes graus de conhecimento, bem como com diferentes crenças e valores. Também deve encorajá-los, motivá-los a percorrer novos caminhos, descobrindo nas interações o “outro”, expandindo caminhos por meio do letramento literário, o que possibilita compreender, opinar, criticar e modificar a realidade. A leitura enriquece culturalmente e socialmente o ser humano, favorece novas experiências com a linguagem, o que engendra, conforme Vygotsky (2005), apropriações e definições sócio-históricas na constituição do sujeito consciente.

Os alunos envolvidos no projeto, pôde-se notar, desenvolveram a capacidade comunicativa e melhoraram a integração na sociedade, lideraram o grêmio estudantil e apresentaram projetos nas áreas de lazer e cultura. Assumiram uma postura responsável e participaram ativamente nas escolhas e tomadas de decisões no grupo estudantil. Participaram de um sarau cultural e entenderam o quão importante é ter voz ativa. Aprenderam a rever conceitos prévios, elaborando novas hipóteses, viram que as ideologias são prismáticas, pois sempre trazem o discurso de uma classe social, e estão vinculadas ao contexto histórico e político. Destaca-se, com Lopes (2016), Vygotsky (2005) e Bakhtin (1988), a essencialidade do processo de interação verbal, pelo qual a língua passa a ser compreendida na relação com as condições concretas em que se realiza. Nesta relação, fica claro o pressuposto de que as ações de linguagem levam a modos de socialização, que, por sua vez, levam a capacidades de ação, de intervenção social. Paraphrasing Bakhtin (1988), o signo é o melhor lugar para se conhecer o homem.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: ZANCHETTA Jr.(org). **Caderno de formação: Formação de Professores-** Didática dos Conteúdos-Conteúdos e Didática de Língua Portuguesa e Literatura. São Paulo: UNESP-UNIVESP; Pró-Reitoria de Graduação, Cultura Acadêmica, 2011, p.104-116.

ALVES, Rubens. **Mais badulaques**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ASSIS, Juliana Alves. Representações sociais e letramento. In: KLEIMAN, Ângela, B.; ASSIS, Juliana Alves (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2106, p. 63-88.

AUSTIN. J.L. **Quando dizer, e fazer. palavras e ação**. Tradução e apresentação à edição brasileira: Prof. DANILO MARCONDES DE SOUZA FILHO. A936q Austin, John Langshaw. Quando dizer é fazer. / John Langshaw Austin; Trad. de Danilo. Marcondes de Souza Filho. / Porto Alegre: Artes Médicas: 1990

BALZERMAN, C. Ato de Fala, gêneros textuais e sistema de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: \_\_\_\_.**Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011. Capítulo 1. p.19-48.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARROS, Diana Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: Brait, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191-200.

BONNICI, T.: ZOLIN. L. O. Org. **Teoria literária** – abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá, Eduem, 2009.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**/ Brait (org). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

BRASILIANSE, Leonardo. **Whatever** . Artes e Ofícios Editora LTDA. 2007.

BRANDÃO, Antônio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. **Movimentos culturais na juventude**. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

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

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In:\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3.ed.rev. e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, Christiane. Práticas de letramento e a construção discursiva da identidade no contexto virtual de ensino de português. Coleção Letramento, educação e sociedade. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

CHAUÍ, M de Souza. (1976) A destruição da subjetividade na filosofia. In: **Jornal de Psicanálise**. Ano 8 nº 20.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CURADO, Odilon Helou Fleury. Linguagem e dialogismo. **Caderno de formação**: Formação de Professores- Didática dos Conteúdos-Conteúdos e Didática de Língua

Portuguesa e Literatura. São Paulo: UNESP-UNIVESP; Pró-Reitoria de Graduação, Cultura Acadêmica, 2011, p.26-33.

\_\_\_\_\_. **Processos interlocutivos** (Apostila). UNESP/Assis, 2016.

DENNY, J. Peter. O pensamento racional na cultura oral e a descontextualização da cultura escrita. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (orgs.). **Cultura escrita e oralidade**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995, p. 75/99.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de; SOUZA, Maria Medianeira. Multimodalidades e Leitura: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Angela Paiva Dionisio (org). **Série Experimentando Teorias em Linguagens Diversas**. Pipa Comunicação. Recife 2014.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1998.

FISCHER, Steven R. **História da leitura**. Trad. Claudia Freire. São Paulo: ED. UNESP, 2006.

GERALDI, João W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, M.C.R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M.C.R.(orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. ed. 10 Campinas/SP: Papyrus, 2005, p.99-117.

INFANTE, Ulisses. O Pré-Modernismo. In: \_\_\_\_\_. **Curso de Literatura de Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2001. p. 380-406.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ;PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

\_\_\_\_\_. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre: Sagra-D.C. Luzzatto, 1996.

LEGIÃO URBANA. **“INDIOS”**, Disco: Dois. Intérprete: Renato Russo, 1986.

LOPES, Maria Ângela P. T. Linguagem e processos de letramento: uma experiência formativa. In: KLEIMAN, Ângela, B.; ASSIS, Juliana Alves (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2106, p. 89-110.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita/ Angela B. Kleiman (org)- Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3ª ed. Cortez, 2002.

LANDASMANN, Liliana T. **Aprendizagem da linguagem escrita**: processos evolutivos e implicações didáticas. 2. ed. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1998.

LOBATO, Monteiro. **Os cem melhores contos brasileiros do século**/ Italo Moriconi (organizador)-Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MAGALHÃES, Isabel *et al.* **Discurso e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Izabel Magalhães (org.). Campinas,SP: Mercado das Letras, 2012 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. **Caderno de formação**: Formação de Professores- Didática dos Conteúdos-Conteúdos e Didática de

Língua Portuguesa e Literatura. São Paulo: UNESP-UNIVESP; Pró-Reitoria de Graduação, Cultura Acadêmica, 2011, p.89- 103.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Em: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004

MARCUSCHI, Luiz A. *et al* **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Gêneros textuais e Multimodalidade Angela Paiva Dionísio. 4 edição ed Parábola.2013

MEIRELES, Cecília. **Ou Isto ou Aquilo**. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1990.

MOISÉS, Massaud. Análise de texto em prosa. In: \_\_\_\_\_. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 84-115.

ORLANDI, E. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi (et al). 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SEGOLIN, Fernando. **Personagem e antipersonagem**. 2.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1999. 200 p.

SIGNORINI, Inês. **Invertendo a Lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

VALENTE, Thiago Alves. Jovem, narrador e pós- moderno: Whatever, de Leonardo Brasiense. **Dossiê: Literatura, Cultura e Juventude**. Via Alântica, São Paulo, 2014, N°26, 13-27.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

## SITES CONSULTADOS

[https://www.objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/livros\\_eletronicos/carta.pdf](https://www.objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf). MINISTÉRIO DA CULTURA, Fundação Biblioteca Nacional Departamento Nacional do Livro. A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA

[https://www.ebiografia.com/monteiro\\_lobato/](https://www.ebiografia.com/monteiro_lobato/)

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Aliteração>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Paranomásia>

[https://www.ebiografia.com/cecilia\\_meireles/](https://www.ebiografia.com/cecilia_meireles/)

## **ANEXO I**

### **Conto “Viração” de Leonardo Brasiliense**

# viração

No início era um barulho muito forte.

Não, não foi assim. O barulho no início era de longe. Parecia ovo quebrando, primeiro meia dúzia, depois uma dúzia e então um montão de ovo se quebrando, milhares, milhões de cascas de ovo crec-crec-crec.

— Fecha as janelas — minha mãe gritou.

O barulho crescia muito rápido.

— Desliga a TV da tomada — ela gritou.

Era para fechar as janelas ou desligar a TV? Que fazer antes? E dê-lhe ovo se quebrando, cada vez mais perto.

Ela passou correndo por mim. Eu estava paralisado no meio da sala. Ela passou gritando o nome do meu irmão. Meu irmão? Ele tinha dois anos. Só daí olhei para fora, porque meu irmão estava lá fora brincando, sentado na grama. Ele nem percebia aquilo.

Mas aquilo o quê?

Mal deu tempo de eu me perguntar e vi uma folha de zinco se cravando na grama, bem no lugar onde estava meu irmão. A mãe passou correndo de volta com ele no colo. Folha de zinco? Mas na vizinhança não tinha casa nenhuma com telhado de zinco!

Então foi um estouro, uma explosão na rua, som de fâscas, gente gritando, outro estouro, agora bem do meu lado: era a TV pegando fogo.

— Sai daí — minha mãe gritou lá do quarto —, vem pra cá, vem, corre, corre.

Eu ainda não tinha fechado a janela.

E já não precisava mais: a janela se quebrou, estourou como se tivessem jogado uma pedra. Não me cortei porque pulei atrás do sofá. Os cacos passaram raspando em meus cabelos. Primeiro eu fiquei encolhido de olhos fechados, depois olhei o que tinha quebrado a janela. Não era uma pedra, era um rádio, um radinho de pilha desses que o cara leva para o futebol.

— João Peeedrooo — a mãe gritava e chorava como se eu tivesse morrido.

Meu irmão também chorava, e o choro dele era pior, era choro de quem não entende. Se eu que tinha catorze não entendia, imagina o coitado. Ia dizer “estou bem, já vou aí”, mas não pude: o vento empurrou o sofá e eu fui junto, na direção da parede, como se fôssemos de papel.

...

10

...

whatever

Uma semana antes eu trocava de canal porque o documentário sobre tufões, tornados e furacões não me interessava. Era

dia de sol e na MTV passava um clipe dos Mamonas. Quando eles morreram, eu era um pouco mais velho do que o meu irmão hoje. Também ficava horas brincando no pátio, e o pátio da nossa casa era muito grande, com muitas árvores e o jardim da minha mãe e umas trilhas de pedra, era um mundo verde até para quem não tinha imaginação. E eu tinha, ficava horas brincando na grama sempre bem cortada e com cheiro de grama, sem perceber o que acontecia ao redor ou, mesmo percebendo, sem ligar, porque eu tinha um mundo só meu, não queria nem precisava de mais nada.

Quando a gente tem essa idade, não imagina o que vem depois, o que nos espera, o furacão.

...

O sofá não me prensou contra a parede porque trancou na mesa de jantar, também carregada pelo vento. Fiquei encolhido num triângulo entre a guarda do sofá, a perna da mesa e a parede, e voavam cacos de vidro por cima de mim. Tinha medo de me levantar e fiquei encolhido, abraçando os joelhos.

Depois do barulho das coisas se batendo, minha mãe ficou muda. Na certa esperava para ver se eu não morri. Meu irmão ainda chorava, claro, ele não entendia mesmo.

— Mãe, estou bem – eu disse.

Não sei se era pelo som da ventania ou minha voz tinha saído muito fraca, mas a mãe continuava quieta.

— Mãe — eu repeti, mais alto. — MÃE — gritei.

Agora o preocupado era eu. Me lembrei de um filme em que o cara tinha o pescoço cortado por um grande caco de vidro que

11

...

viração



voou da janela, bem como estava nos acontecendo. O cara morreu sem dar um pio, morreu de olho aberto.

— Mãe.

Outra explosão, parecia num poste de luz, som de fâisca.

— Mãe.

A casa tremia.

— Mãe.

Um latido.

— Tóbi. Tóbi.

Ele continuou latindo, estava atado na casinha. Até ali tudo acontecia tão rápido que eu não tinha pensado no Tóbi. A casinha era de madeira, ficava num canto do pátio, numa quina do muro, e talvez por isso ela não voasse. Talvez. Mas como dava para ouvir o latido, o Tóbi estava do lado de fora, e ele sim, do jeito que as coisas voavam, coisas bem mais pesadas, ele sim era capaz de voar.

— João Pedro, você consegue alcançar o telefone?

Minha mãe estava viva.

— Telefone?

— Sim, a gente precisa ligar pro seu pai.

Meu pai. Tudo acontecia tão rápido que eu ainda não tinha pensado no meu pai. Ele trabalhava no centro da cidade, num prédio só de escritórios, edifício bonito, moderno... todo de vidro.

12

...

whatever

...

Um mês antes o Tóbi quebrou uma pata. Ele corria atrás de mim, como a gente sempre corria um atrás do outro desde que eu me lembre de alguma coisa nessa vida. A gente corria até um pegar o outro e então rolava na grama e depois se levantava e quem antes estava perseguindo agora fugia. Dessa vez a gente rolou, aquele bolo de João Pedro e Tóbi e grama, eu caí de mau jeito em cima dele e ouvi um grito forte e agudo, um só, depois ele rosnando e respirando curtinho.

Por sorte era domingo, meu pai estava em casa. Ele veio correndo ver o que tinha acontecido, e eu não sabia explicar. O Tóbi estava lá com a pata curvada, molenga, respirando curtinho. Meu pai foi muito rápido: pegou o cachorro no colo, com muito jeito porque ele estava brabo, e saímos de carro nós três, rumo ao veterinário de plantão. Eu ia olhando para o Tóbi, no banco de trás, e todo mundo quieto.

— Você tá muito grande pra certas brincadeiras, João Pedro.

Foi a única frase que ele disse no caminho do veterinário, mas eu a ouvi como se fossem muitas. Primeiro me remói de culpa, tinha quebrado a perna do Tóbi com uma brincadeira besta, coisa de criança. Depois percebi que meu pai estava dizendo que eu já era grande, que tinha crescido, o que me deu um certo orgulho. Mas daí voltei a pensar na porcaria que eu fiz, na pata quebrada do meu cachorro, e ter sentido orgulho só piorou a culpa.

Para completar, o Tóbi me olhava como se pedisse ajuda. Respirava curtinho e me olhava com um olhar de pidão, como se a culpa fosse dele e não minha. Estava claro que ele confiava em mim e, se tinha se machucado rolando na grama, a culpa só podia ser dele, não minha. Era outro me dizendo que eu já era grande. Grande coisa.

13

...

viração

O veterinário enfaixou a perna do Tóbi e disse que ia ficar tudo bem. Tinha quebrado sim, dava para ver no raio X, mas ele ia se recuperar logo logo. Meu pai passou a mão na minha cabeça. Não fez nenhum comentário, só esse gesto, que eu senti como se fossem muitos. Ele estava me perdoando, o que me aliviava a culpa, isso era bom. Mas ao mesmo tempo ele me dizia que eu não tinha crescido tanto.

E isso era bom ou ruim?

...

Eu estava preso entre o sofá, a parede e a mesa de jantar. Não exatamente preso, porque era só me levantar e sair dali. O que me prendia era o medo. Não sabia o que poderia voar na minha direção, mais vidro, outra folha de zinco, outro rádio, uma geladeira? Eu me sentia seguro naquele triângulo, mas lá fora o Tóbi latia, e do quarto a minha mãe falava em telefonar para o meu pai.

Meu pai, eu pensei, trabalhando num prédio inteirinho de vidro...

O telefone do quarto dos meus pais estava estragado fazia um mês, e eles sempre deixando para arrumar depois. Depois do quê? Nunca perguntei, mas agora eu sabia: depois de precisar dele durante um furacão, ora, coisa mais óbvia. Me deu vontade de rir, se não estivesse com tanto medo eu riria mesmo. Espiei por cima do sofá e vi o telefone da sala, quebrado. Naquela situação, era outra coisa óbvia.

— O telefone se foi, mãe.

— Tenta o celular — ela disse.

Meu celular estava na mochila, no meu quarto. Eu estava preso entre um sofá e uma chuva de vidros e rádios. E meu pai

estava sei lá onde e sei lá como. É estranho pensar que um dia ir da sala para o quarto se transforme uma aventura mortal. É ridículo. Mas quando tudo vira do avesso, como estava acontecendo, tudo é uma aventura perigosa. E eu fui.

Fui me arrastando e cheguei inteiro ao meu quarto, vivo. Um herói. Ali também era tudo virado, a cama fora do lugar, a luminária cravada na tela do computador, uma zona. E a mochila estava lá, embaixo da cama, a dois ou três passos de mim. Passos que eu não daria, pois iria até ela me arrastando, como cheguei até ali. Não parecia digno de um herói, mas eu não estava num filme, paciência. O que interessava era ligar para o meu pai, e naquele momento isso significava salvar o meu pai. Agora não vejo a relação lógica entre uma coisa e outra, mas é por que não tinha lógica mesmo, naquela hora não se pensava em lógica...

Como a casa tremer, por exemplo. Ela tremia. Afinal era um furacão ou um terremoto? A casa tremeu para os lados e para frente e para trás, e o barulho foi tão forte que antes de me encolher ou proteger a cabeça minha reação foi tapar os ouvidos, como se não ouvindo o perigo ele não me atingisse.

O guarda-roupa veio ao chão, caiu a cinco centímetros de mim. Se me pegasse... A casa tremeu de novo e alguma coisa bateu na minha cabeça. Doeu. E eu me importei? Não. Porque o Tóbi tinha parado de latir.

...

"Ventos de até 160 km/h atingem a costa leste dos Estados Unidos..." Era um nome de mulher. Eles sempre dão nome de mulher pros furacões, depois a imprensa já nem fala mais em furacão,

15

...

viração

só que a fulana matou tantos, a beltrana deixou tantos desabrigados, inundou a cidade, encheu o ginásio com gente dormindo em colchonetes e cozinhando em panelões. Era sempre igual. Só mudava o nome, mas sempre era uma mulher.

Eu achava engraçado, até o dia em que entendi.

Eu já tinha visto a menina por aí, pelo menos umas duas vezes, assim, de passagem. E um dia eu estava indo ver o meu pai no serviço dele e a encontrei no elevador. Ela apertou o botão do terceiro andar, eu disse “oi”; ela sorriu. Estava de cabelo solto, com um cheiro que eu nunca tinha sentido. E um sorriso como aquele eu também nunca tinha visto. Acho que nem meus amigos, meu pai, meu avô, meu bisavô, ninguém nunca viu um sorriso como aquele. Ela me olhava inclinando a cabeça como quem olha por cima dos óculos, mas sem óculos.

Senti um frio nos joelhos.

Ela apertou o botão de emergência. O elevador parou.

Senti um frio no corpo inteiro, por dentro. Estava ali trancado no elevador com a garota mais linda que eu já tinha visto, e ela me olhava com uma cara de louca, uma cara de caçadora, ou melhor, caçadora não: predadora. Minha barriga se revoltou, gelada, e soltei um pum. Que bobagem falar assim, eu já não sou mais criança. Na verdade, eu *peidei* mesmo.

...

No visor do celular dizia que tinha sinal. Então a antena ainda não tinha caído. Mas eu não conseguia fazer a chamada, não dava som nenhum, acho que o vento levava embora a onda. Gritei “eu

não tou conseguindo”, e minha mãe disse “tenta de novo, pelo amor de Deus, tenta de novo”, mal dava para ouvi-la de tanto que meu irmão chorava.

17

...

viração

Eu estava embaixo da cama, não conseguia falar com meu pai, e o Tóbi não latia mais. Pensei que ficando em pé talvez o celular pegasse, que chamando talvez o Tóbi respondesse. Mas não consegui fazer nem isso nem aquilo, por medo: se meu pai não atendesse a ligação era porque algo muito ruim tinha acontecido, e se o Tóbi não me respondesse...

A casa tremeu de novo, com muito mais força que todas as outras vezes. Ouvi aquele estrondo, o mais alto de todos. O ar se encheu de poeira. Eu tossia. Meu irmão parou de chorar.

— Mãe — eu chamei... — Mãe.

Nada

Acho que nunca em minha vida eu tive tanta coragem — e é outra coisa ridícula, pensar que precisei de tanta coragem apenas para sair de baixo da cama — e me levantei. Era tanta poeira que além de não conseguir respirar direito eu não enxergava nada. Eu tossia e ligava pro meu pai e chamava o Tóbi e chamava a minha mãe e de novo ligava pro meu pai e gritava pro Tóbi e gritava para a minha mãe e nenhum deles me respondia, só o vento; ele tentava me derrubar e o barulho do vento e das coisas se quebrando; ele tentava me deixar surdo e o pior era o medo que me mandava deitar de volta embaixo da cama, o medo que me mandava tapar os ouvidos e fechar os olhos; o pior de tudo era o medo...

Não.

Pior, muito pior que o vento, os estrondos, a chuva de vidro, pior que as faíscas e o medo de perder minha mãe, meu irmão, meu pai, o medo de ter perdido o Tóbi, medo de morrer, pior que tudo isso, eu vou dizer a vocês o que é pior que tudo isso: é que nada disso aconteceu.

Nunca houve nenhum furacão. Eu nunca senti tanto medo ou precisei ter tanta coragem. Nunca fiquei trancado no elevador com nenhuma garota. Nunca morei em nenhuma casa com pátio, árvores e cheiro de grama.

Toda a vida eu vivi aqui neste apartamento, neste condomínio de classe média-média.

E sem cachorro.

Minha mãe sempre diz: cachorro em apartamento não dá.

## ANEXO II

## Conto “Negrinha” de Monteiro Lobato

**Negrinha**

Monteiro Lobato

**N**egrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa:

— Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

— Cale a boca, diabo!



No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entanguem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu Negrinha — magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a ideia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta.

— Sentadinha aí, e bico, hein?

Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas.

— Braços cruzados, já, diabo!

Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas — um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante.

Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim.

Que ideia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a *bubônica*. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida — nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta...

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos — e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”...

*Negrinha*

O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo:

— Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer fino” nada melhor!

Era pouco, mas antes disso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente.

Não sabem! Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir — um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreu a revolta — atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias.

— “Peste?” Espere aí! Você vai ver quem é peste — e foi contar o caso à patroa.

Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se.

— Eu curo ela! — disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias.

— Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

— Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

— Abra a boca!

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e *zús!* na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

Monteiro Lobato

— Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste?

E a virtuosa dama voltou contente da vida para o trono, a fim de receber o vigário que chegava.

— Ah, monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária — mas que trabalhadeira me dá!

— A caridade é a mais bela das virtudes cristãs, minha senhora — murmurou o padre.

— Sim, mas cansa...

— Quem dá aos pobres empresta a Deus.

A boa senhora suspirou resignadamente.

— Inda é o que vale...

Certo dezembro vieram passar as férias com *Santa* Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu — alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Quê? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado — e findo o seu inferno — e aberto o céu? No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos.

Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: “Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga?”

Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral — sofrimento novo que se vinha acrescer aos já conhecidos — a triste criança encorujou-se no cantinho de sempre.

— Quem é, titia? — perguntou uma das meninas, curiosa.

— Quem há de ser? — disse a tia, num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus... Uma órfã. Mas brinquem, filhinhas, a casa é grande, brinquem por aí fora.

— Brinquem! Brincar! Como seria bom brincar! — refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa martirzinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco.

Chegaram as malas e logo:

— Meus brinquedos! — reclamaram as duas meninas.

Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos.

Negrinha

Que maravilha! Um cavalo de pau!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! É mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava “mamã”... que dormia...

Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

— É feita?... — perguntou, extasiada.

E dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo.

— Nunca viu boneca?

— Boneca? — repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca?

Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.

— Como é boba! — disseram. — E você como se chama?

— Negrinha.

As meninas novamente torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, apresentando-lhe a boneca:

— Pegue!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, com o coração aos pinotes. Que ventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. É muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente... era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. Tamanho foi o seu enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. Dona Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, apreciando a cena.

Mas era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa extática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida foi mulher. Apiedou-se.

Ao percebê-la na sala Negrinha havia tremido, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente e hipóteses de castigos ainda piores. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos.

Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo — estas palavras, as primeiras que ela ouviu, doces, na vida:

— Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein?

Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu.

Se alguma vez a gratidão sorriu na vida, foi naquela surrada carinha...

Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma — na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca — preparatório —, e o momento dos filhos — definitivo. Depois disso, está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa — e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!

Assim foi — e essa consciência a matou.

Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada.

Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida.

Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos.

Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a.

Brincara ao sol, no jardim. Brincara!... Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochara-se de alma.

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça — abraçada, rodopiada.

Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta.

Mas, imóvel, sem rufar as asas.

Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou...

E tudo se esvaiu em trevas.

Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira — uma miséria, trinta quilos mal pesados...

*Negrinha*

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas.

— “Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?”

Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia.

— “Como era boa para um cocre!...”

**ANEXO III**

Música “Índios” (Legião Urbana)

Quem me dera ao menos uma vez  
Ter de volta todo o ouro que entreguei a quem  
Conseguiu me convencer que era prova de amizade  
Se alguém levasse embora até o que eu não tinha

Quem me dera ao menos uma vez  
Esquecer que acreditei que era por brincadeira  
Que se cortava sempre um pano de chão  
De linho nobre e pura seda

Quem me dera ao menos uma vez  
Explicar o que ninguém consegue entender  
Que o que aconteceu ainda está por vir  
E o futuro não é mais como era antigamente

Quem me dera ao menos uma vez  
Provar que quem tem mais do que precisa ter  
Quase sempre se convence que não tem o bastante  
Fala demais por não ter nada a dizer

Quem me dera ao menos uma vez  
Que o mais simples fosse visto como o mais importante  
Mas nos deram espelhos  
E vimos um mundo doente

Quem me dera ao menos uma vez  
Entender como um só Deus ao mesmo tempo é três  
E esse mesmo Deus foi morto por vocês  
Sua maldade, então, deixaram Deus tão triste

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho, entenda  
Assim pude trazer você de volta pra mim  
Quando descobri que é sempre só você  
Que me entende do início ao fim

E é só você que tem a  
Cura pro meu vício de insistir  
Nessa saudade que eu sinto  
De tudo que eu ainda não vi

Quem me dera ao menos uma vez  
Acreditar por um instante em tudo que existe  
E acreditar que o mundo é perfeito  
E que todas as pessoas são felizes

Quem me dera ao menos uma vez  
Fazer com que o mundo saiba que seu nome  
Está em tudo e mesmo assim  
Ninguém lhe diz ao menos obrigado

Quem me dera ao menos uma vez  
Como a mais bela tribo  
Dos mais belos índios  
Não ser atacado por ser inocente

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho, entenda  
Assim pude trazer você de volta pra mim  
Quando descobri que é sempre só você  
Que me entende do início ao fim

E é só você que tem a  
Cura pro meu vício de insistir  
Nessa saudade que eu sinto  
De tudo que eu ainda não vi

Nos deram espelhos e vimos um mundo doente  
Tentei chorar e não consegui

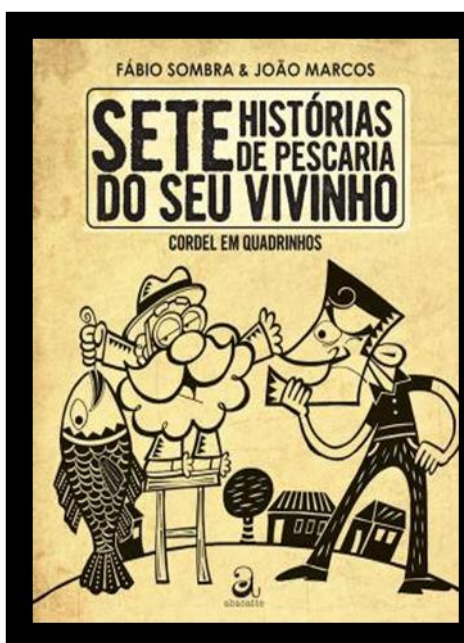


## ANEXO IV LI E INDICO

Figura 9- Li e indico



Fonte: Acervo pessoal



### SETE HISTÓRIAS DE PESCARIA DO SEU VIVINHO

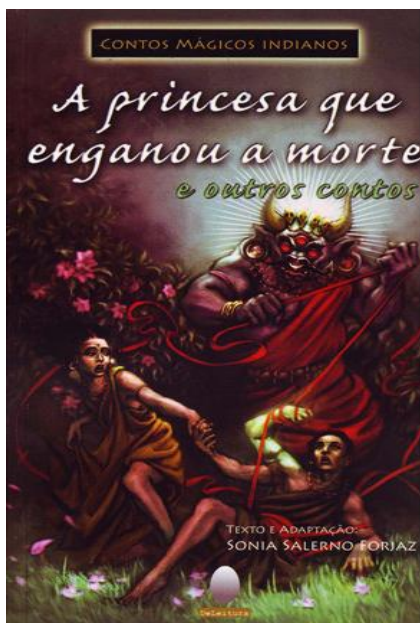
Os casos do velho pescador, escritos pelo experiente cordelista e também violeiro Fábio Sombra, são embalados por uma linguagem visual elegante e livremente inspirada na estética das xilogravuras, pelas mãos de João Marcos, premiado quadrinista e roteirista da Maurício de Sousa Produções.

Com certeza o leitor irá se encantar e divertir com as mirabolantes histórias do seu Vivinho, que como todo pescador tem lá seus exageros.



### A MARCA DE UMA LÁGRIMA

O livro fala da vida de Isabel uma garota que se acha feia. Ela escreve cartas e versos para ajudar o namoro de Rosana, sua melhor amiga, com Cristiano, seu grande amor. Por causa da beleza e da verdade de suas cartas, Cristiano mais se apaixona por Rosana e mais aumenta a desesperança de Isabel. Sua situação agrava-se ainda mais com a morte da diretora da escola, pois a jovem é testemunha de que aquele aparente suicídio seria na verdade um bárbaro assassinato e, a partir de então, sua vida estará.



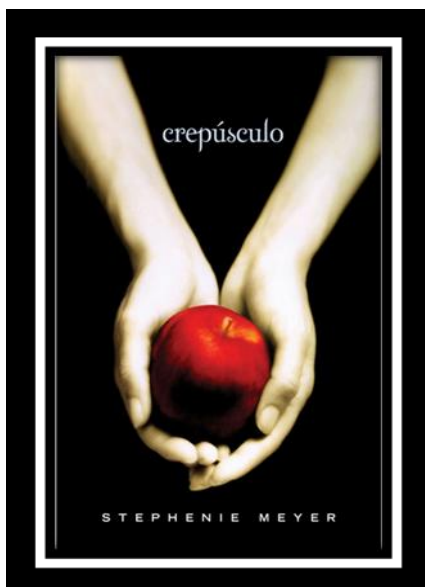
## A PRINCESA QUE ENGANOU A MORTE

Em *A princesa que enganou a morte*, seleção de narrativas indianas, verdadeiros contos de fada são recontados, transmitindo parte da riqueza cultural do Oriente. Contos de caráter épico, alegórico ou folclórico revelam – em meio às diferenças – fortes semelhanças com tramas e personagens que conhecemos no Ocidente. Eles foram e são berço de inspiração que muito nos ensinam sobre a natureza humana.



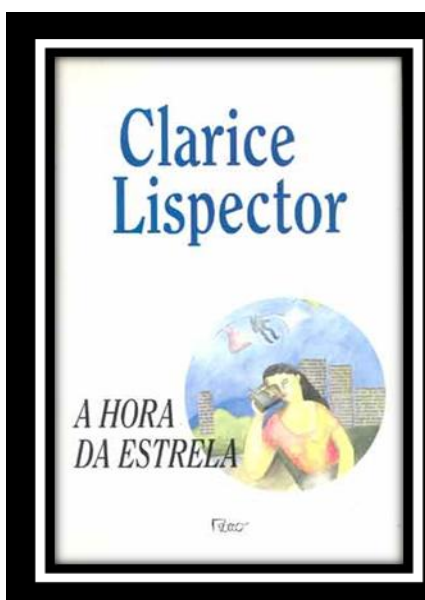
## AMOR E OUTROS CONTOS

Em *Amor e outros contos*, o escritor Luiz Vilela conta histórias capazes de emocionar jovens e adultos de todas as idades. Um relacionamento desgastado pela rotina. O surgimento de uma sincera amizade entre um senhor de quase sessenta anos e um menino, com direito à sociedade, esconderijo secreto e assobio codificado. A estranheza diante da morte. Um cágado capaz de despertar compaixão e arranjar muitas confusões. Um tio fabuloso e cheio de personalidade. A euforia das pessoas diante de um possível suicídio. Um rapaz que não consegue ter um porte de dignidade e uma menina encantadora e ao mesmo tempo problemática. Essas são algumas das situações apresentadas por Luiz Vilela em *Amor e outros contos*.



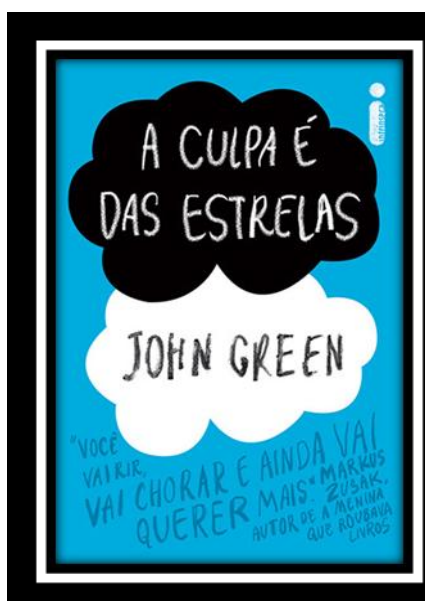
### CREPÚSCULO

Quando Isabella Swan se muda para a melancólica cidade de forks e conhece o misterioso e atraente Edward Cullen, sua vida dá uma guinada emocionante e apavorante. Com corpo de atleta, olhos dourados, vez hipnótica e dons sobrenaturais, Edward é ao mesmo tempo irresistível e impenetrável. Até então, ele tem conseguido ocultar sua verdadeira identidade, mas Belle está decidida a descobrir seu segredo sombrio.



### A HORA DA ESTRELA

A história da nordestina Macabéa, órfã de pai e mãe, criada por uma tia, desprovida de qualquer encanto, incapaz de comunicar-se com os outros. A descrição do dia-a-dia de Macabéa na cidade do Rio de Janeiro como datilógrafa, o namoro com Olímpico de Jesus, seu relacionamento com o patrão e com a colega Glória e o encontro final com a cartomante estão sempre acompanhados por convites constantes ao leitor para ver com o autor de que matéria é feita a vida de um ser humano.



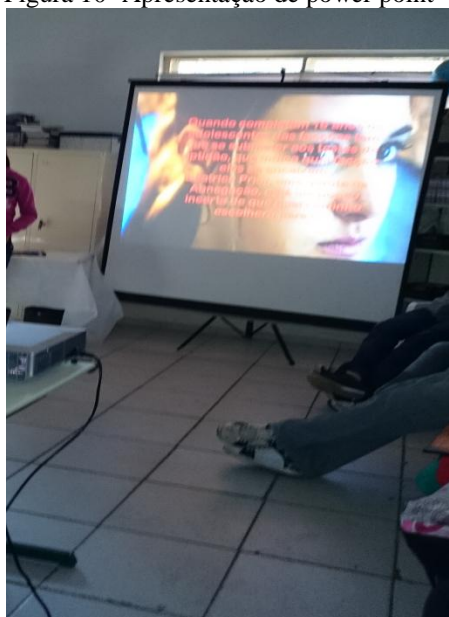
### A CULPA É DAS ESTRELAS

Hazel é uma paciente terminal. Ainda que, por um milagre da medicina, seu tumor tenha encolhido bastante — o que lhe dá a promessa de viver mais alguns anos —, o último capítulo de sua história foi escrito no momento do diagnóstico. Mas em todo bom enredo há uma reviravolta, e a de Hazel se chama Augustus Waters, um garoto bonito que certo dia aparece no Grupo de Apoio a Crianças com Câncer. Juntos, os dois vão preencher o pequeno infinito das páginas em branco de suas vidas.

## ANEXO V

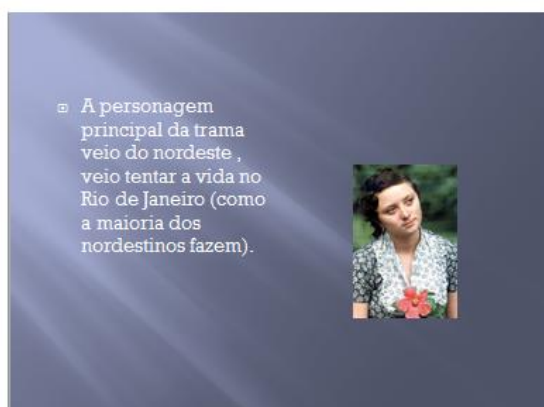
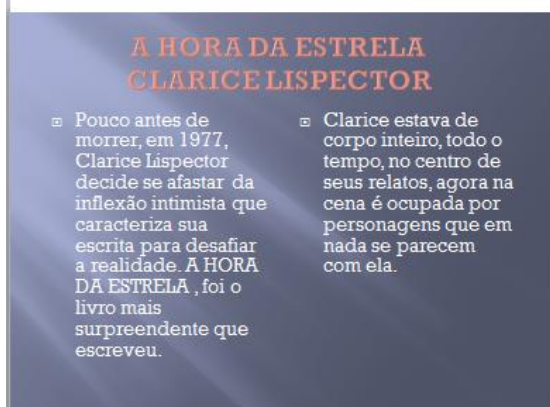
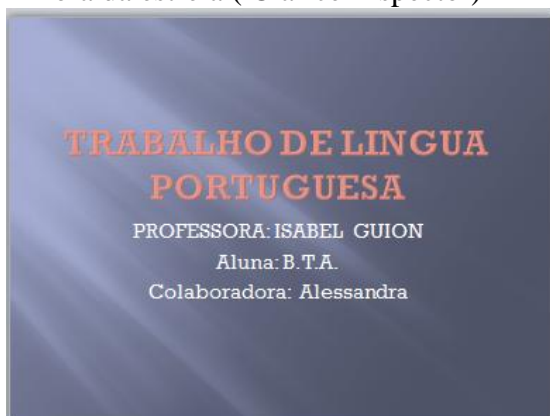
### Apresentações usando Power Point

Figura 10- Apresentação de power point



Fonte:Acervo pessoal

#### A hora da estrela ( Clarice Lispector)



- Porém a nordestina de Macabéa, uma mulher miserável que mal tinha consciência de existir, após perder seu único elo (sua tia), veio para o Rio onde alugou um quarto, e se empregou como datilógrafa.



- Logo se apaixonou por um metalúrgico também nordestino, que em seguida a trai com uma colega de trabalho. Quando Olímpico conhece Glória, amiga de Macabéa, percebe que se trata de uma mulher de outra estirpe. Ela, "apesar de branca, tinha em si a força da mulatice". Era um degrau na escalada do nordestino.

O fato de ser carioca dava a Glória a condição de integrante do "ambicionado clã do sul do país. (...) Quando Olímpico soube que Glória tinha mãe, pai e comida quente em hora certa." Olímpico abandona Macabéa com sua costumeira rudeza: "Você, Macabéa, é um cabelo na sopa. Não dá vontade de comer." Na sua mediocridade interior, a pobre datilógrafa sequer experimenta a vertigem de um autêntico sofrimento. Apenas quando o namorado lhe comunica o rompimento

Glória sugere a Macabéa que fosse a uma cartomante. Na casa da cartomante, Macabéa se deslumbra: "Lá tudo era de luxo. Matéria plástica amarela nas poltronas e sofás. E até flores de plástico. Plástico era o máximo. Estava boquiaberta". Em busca de um destino, constata – por meio das palavras de madame Carlota.



- Madama acertou tudo sobre o seu passado, até lhe disse que ela mal conhecera pai e mãe e que fora criada por uma parente muito madrasta má. Macabéa espantou-se com a revelação: até agora sempre julgara que o que a tia lhe fizera era educá-la.
- Assim como havia sentença de morte, a cartomante lhe decretara sentença de vida.
- Tudo de repente era muito e muito e tão amplo que ela sentiu vontade de chorar. Mas não chorou: seus olhos faiscavam com o sol que morria.



- Macabéa foi para atravessar a rua e logo um carro (mercedes amarelo) pegou ela.
- Ela caiu e logo um risco de sangue desce pela cabeça. Ninguém apareceu para ajudar e logo ela morreu.

- Nesse livro o narrador fala mais dele no começo do que da história.
- Clarice cria até um falso autor para seu livro, o narrador Rodrigo S.M., mas nem assim consegue se esconder.
- O desejo de desaparecimento, que a morte real logo depois consolidaria, se frustra.
- Entre a realidade e o delírio, buscando o social enquanto sua alma a engolfava, Clarice escreveu um livro singular. A HORA DA ESTRELA é um romance

- A HORA DA ESTRELA é um romance sobre o desamparo a que, apesar do consolo da linguagem, todos estamos entregues.

## A menina que roubava livros (Markus Zusak)

TRABALHO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
PROF. ISABEL GUION  
ALUNA: J. B. S.

A menina que roubava livros  
Markus Zusak



- O livro relata a surpreendente, mórbida e doce, trajetória de Liesel Meminger. Uma menina pela qual a Morte afeiçoa-se e rastreia suas pegadas de 1939 a 1943.



- A mãe comunista, perseguida pelo nazismo, envia Liesel e o irmão para o subúrbio pobre de uma cidade alemã, onde um casal se dispõe a adotá-los por dinheiro.



- Mas o garoto morre no trajeto e é enterrado por um coveiro que deixa cair um livro na neve. É o primeiro de uma série que a menina vai surrupiar ao longo dos anos. O único vínculo com a família é esta obra, que ela ainda não sabe ler.



- Assombrada por pesadelos, ela compensa o medo e a solidão das noites com a convivência do pai adotivo, um pintor de parede que lhe dá lições de leitura.



- Com o passar do tempo Liesel se apaixona cada vez mais pela literatura, e começa a furtar livros incendiados nas comemorações feitas para Hitler.



- Ao decorrer da história Liesel ajuda seus pais a esconder Max (Judeu). Com isso nasce uma grande amizade e assim um grande laço afetivo entre os dois.



▫ Madama acertou tudo sobre o seu passado, até lhe disse que ela mal conhecera pai e mãe e que fora criada por uma parente muito madrasta má. Macabéa espantou-se com a revelação: até agora sempre julgara que o que a tia lhe fizera era educá-la.

▫ Assim como havia sentença de morte, a cartomante lhe decretara sentença de vida.

▫ Tudo de repente era muito e muito e tão amplo que ela sentiu vontade de chorar. Mas não chorou: seus olhos faiscavam com o sol que morria.



▫ Macabéa foi para atravessar a rua e logo um carro (mercedes amarelo) pegou ela.

▫ Ela caiu e logo um risco de sangue desce pela cabeça. Ninguém apareceu para ajudar e logo ela morreu.

▫ Nesse livro o narrador fala mais dele no começo do que da história.

▫ Clarice cria até um falso autor para seu livro, o narrador Rodrigo S.M., Mas nem assim consegue se esconder.

▫ O desejo de desaparecimento, que a morte real logo depois consolidaria, se frustra.

▫ Entre a realidade e o delírio, buscando o social enquanto sua alma a engolfava, Clarice escreveu um livro singular. A HORA DA ESTRELA é um romance

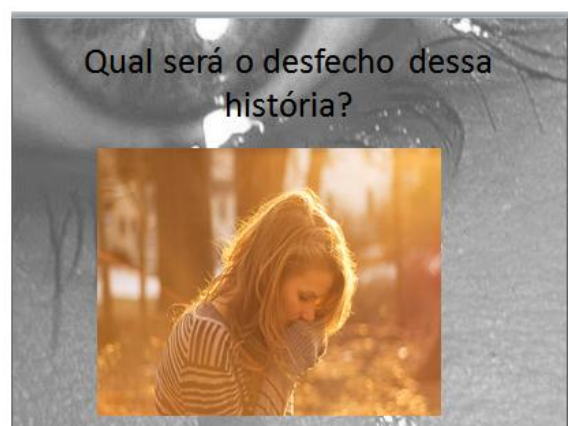
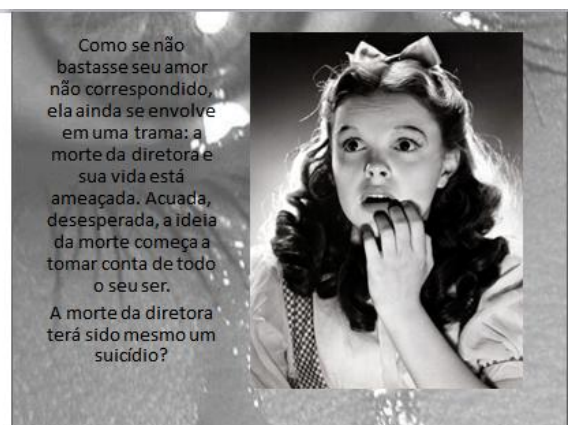
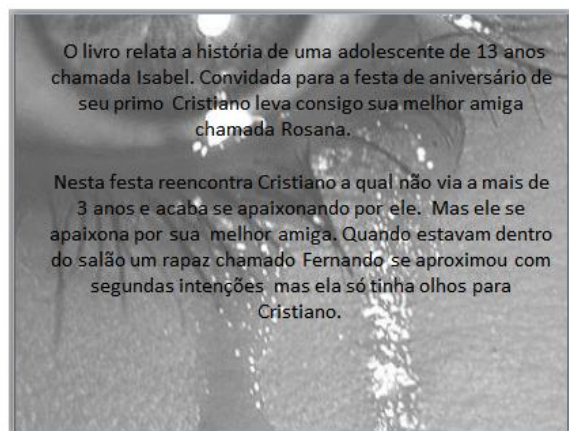
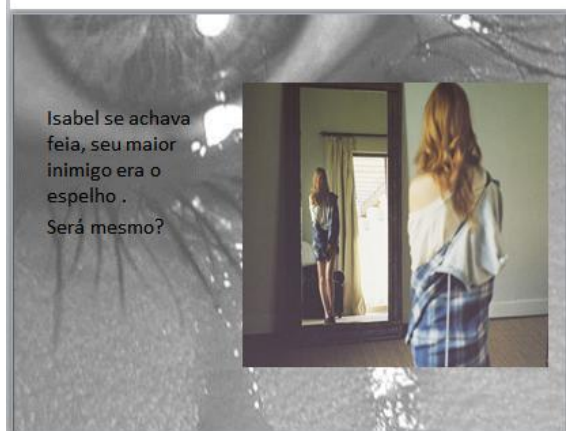
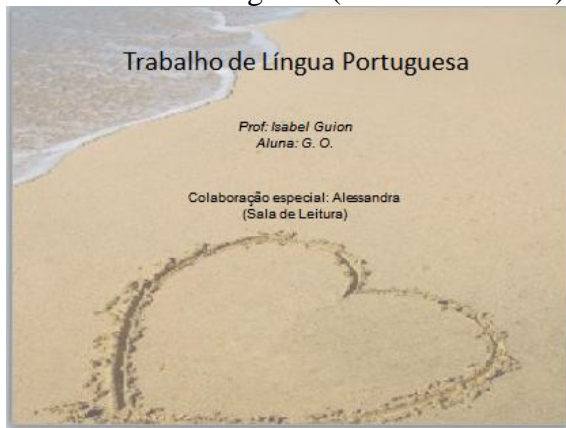
▫ A HORA DA ESTRELA é um romance sobre o desamparo a que, apesar do consolo da linguagem, todos estamos entregues.



◉ PROJETO CAFÉ LITERÁRIO

◉ COLABORADORA: PROFESSORA ALESSANDRA

## A marca de uma lágrima ( Pedro Bandeira )





## Amor e outros contos (Luiz Vilela)



❖ Uma briga de namorados, a redescoberta das brincadeiras da infância e a perplexidade diante da morte são algumas das situações apresentadas por

Luiz Vilela nestes contos. Ao lê-los, é possível que você se identifique com alguns dos personagens, com o que eles dizem e com o que eles fazem.

Mesmo que isso não aconteça, suas histórias o deixarão, com certeza, profundamente emocionado.

Titulo do conto:

Amor.

❖ O conto amor relata a história de um casal de namorado, que já não tem muito diálogo.

❖ A história se passa em uma loja de sapato, quando o rosto dele se reflete a vitrine, se vê uma imagem cansada com o olhar de sofrimentos e mágoas



a partir deste momento gera o conflito entre os dois...



❖ Ela percebe que ele não está prestando atenção em suas palavras, pois enquanto conversava com ele admirando os sapatos da vitrine

percebeu-se que ele estava muito distante parecia vazio e não demonstrava nenhum interesse sobre o assunto.



❖ Os dois discutiram na loja pelo fato dele não estar prestando atenção no que ela dizia, logo em seguida os dois resolveram ir embora.

❖ Era fim de tarde no horário em que as lojas já se fechavam, pessoas saíam de seus serviços exaustos e também alunos saindo das escolas, tudo parecia muito comum.

❖ Neste momento ela tenta puxar conversa novamente com ele e repetidamente ele não demonstra interesse

❖ **RESULTADO.....**

❖ **Outra briga!!!!**

❖ Ela desabafa:  
*“-Você está tão diferente...calado...distraído...ríspido.”*  
 ❖ Ele respondeu:  
*“-Estou cansado!”*

❖ Eles não pareciam ser as mesmas pessoas, andavam um do lado do outro, como se fossem estranhos.

❖ Ela então sugere que os dois termine a relação.....



❖ De repente tudo perdido não há mais palavras nem gestos, só um espaço escuro sufocando a garganta.

❖ Ele diz:

*“-Acho que não é caso disso...não é caso de a gente terminar.”*

❖ E olha para baixo parecendo admitir culpas.

❖ O ônibus chega, e ela explica, que tem que ir embora cedo, e se despede dele com apenas algumas palavras.

❖ Ela já havia entrado no ônibus.  
Da janelinha olhou para ele:  
Mas não sorriu nem abanou-lhe a mão

❖ Ele ficou vendo o ônibus se distanciar pela avenida, o rosto abatido pensando.....

*Por que o amor era tão difícil!*