

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” FACULDADE
DE CIÊNCIAS E LETRAS – CAMPUS DE ASSIS

FERNANDO ANTÔNIO MARCELO

**Contribuições literárias para uma leitura dialógica com
alunos do nono ano do Ensino Fundamental**

ASSIS/SP

2025

FERNANDO ANTÔNIO MARCELO

Contribuições literárias para uma leitura dialógica com
alunos do nono ano do Ensino Fundamental

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

Orientador: Profº Drº Marco Antônio Domingues Sant’Anna

ASSIS/SP

2025

M314c	Marcelo, Fernando Antônio Contribuições literárias para uma leitura dialógica com alunos do nono ano do Ensino Fundamental / Fernando Antônio Marcelo. -- Assis, 2025 103 p. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis Orientador: Dr Marco Antonio Domingues Sant' Anna 1. Leitura. 2. Literatura. 3. Narrativa. I. Título.
-------	--

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Ao longo de vinte anos em sala de aula, sempre constateei jovens em situação de brincadeira proferindo frases machistas, preconceituosas e até mesmo racistas. Como professor, sempre fiz as intervenções e procurei formas para que os estudantes pudessem refletir sobre suas palavras que também são as palavras de outros.

Mediante o exposto, uma boa leitura dialogada com os alunos pode fazer com que reflitam, por meio da educação qualitativa, sobre direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento crítico. A leitura literária pode promover oportunidade de aprendizado ao longo da vida.

A missão é garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover um convívio social adequado, inclusive no que diz respeito ao modo de tratamento entre si, promovendo um apagamento das frases indesejadas de ofensa ao outro.

Se a leitura literária humaniza, é sinal de que os homens a criaram por necessidade.

POTENCIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

Over the course of twenty years in teaching, I have consistently observed young people engaging in situations where mocking and offensive remarks—often sexist, prejudiced, or even racist—are present. As an educator, I have always intervened, striving to encourage students to reflect deeply on their words and recognize their broader social impact.

Given this context, a well-structured, dialogical approach to reading with students can foster meaningful reflection. Through qualitative education, literary reading can promote human rights, gender equality, a culture of peace and non-violence, global citizenship, and an appreciation of cultural diversity—all of which contribute to critical development. Moreover, literature offers lifelong learning opportunities.

The mission is to ensure that all students acquire the knowledge and skills necessary for fostering respectful social interactions, thereby preventing offensive and inappropriate expressions.

If literature serves to humanize, it is a testament to humanity's intrinsic need for it.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FERNANDO ANTÔNIO MARCELO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 18 dias do mês de dezembro do ano de 2024, às 14h30min, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FERNANDO ANTÔNIO MARCELO, intitulada **Contribuições literárias para uma leitura dialógica com alunos do nono ano do Ensino Fundamental**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. MARCO ANTONIO DOMINGUES SANT'ANNA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Estudos Linguísticos e Literários / UNESP/FCL - Assis/SP, Profa. Dra. NERYNEI MEIRA CARNEIRO BELLINI (Participação Virtual) do(a) UENP / UENP - Jacarezinho/PR, Prof. Dr. RICARDO MAGALHÃES BULHÕES (Participação Virtual) do(a) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: A P R O V A D O. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. MARCO ANTONIO DOMINGUES SANT'ANNA

A Marco Antônio Sant'Anna, poesia e pedra, metáfora da vida...

A Tueta e lago, céu e mar, meu amor de ser...

A Lucélia, redundância de luz e sol em meu corpo.

AGRADECIMENTOS

À professora Nilce Bimbato Mendonça, exemplo incondicional de dedicação e seriedade, pois me ensinou a ler e escrever. A você, minha admiração e respeito.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação ProfLetras, profissionais que lutam por uma formação de qualidade dos futuros mestres em educação.

Ao meu filho Iago, que me inspirou e com quem discutia o sentido dos textos abordados neste trabalho.

À Lucélia, meu porto seguro em todos os momentos da minha vida. Obrigado pelo incentivo nessa caminhada e compreensão de minhas angústias e ausências nesse período de estudo.

Aos amigos que me ouviam falar sobre cada parte do trabalho. Obrigado a todos os professores da área de linguagens da Escola Estadual “Octacílio Alves de Almeida” pelas palavras sempre compostas de carinho e sabedoria, e pelos momentos de dedicação na leitura e discussão do trabalho.

Um agradecimento especial aos meus alunos - literatura pura suspense no ar...

"O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo - estou possuído pelo outro".

...

Mikhail Bakhtin

RESUMO

O texto literário é um expressivo instrumento de colaboração na formação de leitores, pois carrega em si alta qualidade estética e faz uso especial da linguagem metafórica. É preciso que a nobre função de formar leitores, comumente atribuída à escola, seja empreendida por meio da leitura desses textos, já que são constituídos de saberes sobre a vida e humanização do homem, capazes de promover experiências únicas. Considerando a importância da obra literária, propomos, com este trabalho, apresentar uma prática de leitura que permita aos alunos a atribuição de sentido ao que é lido e seu compartilhamento. As propostas de atividades do projeto se ancoram nas habilidades do Currículo Paulista e nas teorias de leitura descrita por Cosson (2006). Ademais, nosso aporte teórico terá como base, para os estudos sobre literatura, Moisés (1967) e Candido (2004). Nos aspectos da leitura e do ensino de literatura, Souza (2010), Souza & Giroto (2011), Koch e Elias (2006), Kleiman (2008), Currículo Paulista (2019), dentre outros. Escolhemos para as aulas práticas dialógicas o capítulo “LXVIII - O vergalho” do romance “Memórias póstumas de Brás Cubas”; os contos – “As cerejas” e “A moça tecelã”, respectivamente, Artur de Azevedo e Marina Colasanti. Além disso, elegemos o texto “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, para abordar e analisar elementos da estrutura poética e o contexto de produção, pois, os gêneros literários em prosa e verso possibilitam explorar as principais características da ficção. Dessa maneira, acreditamos que o presente trabalho permitirá aos leitores em formação, a apreciação efetiva do texto literário, a fim de estabelecer a integração entre teoria e prática. Com isso, objetivamos aprimorar a competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: leitura; literatura; narrativa; dialogismo.

ABSTRACT

The literary text is an expressive instrument of collaboration in the formation of readers, as it carries high aesthetic quality and makes special use of metaphorical language. It is necessary that the noble function of training readers, commonly attributed to school, be undertaken through reading these texts, as they are made up of knowledge about life and the humanization of man, capable of promoting unique experiences. Considering the importance of literary work, we propose, with this work, to present a reading practice that allows students to attribute meaning to what is read and share it. The project's activity proposals are anchored in the skills of the Paulista Curriculum and in the reading theories described by Cosson (2008). Furthermore, our theoretical contribution will be based, for studies on literature, Moisés (1967) and Candido (2004). In aspects of reading and teaching literature, Souza (2010), Souza & Giroto (2011), Koch and Elias (2006), Kleiman (2008), Currículo Paulista (2019), among others. We chose for the dialogic practical classes the chapter “LXVIII - O vergalho” from the novel “Memórias Póstumas de Brás Cubas”; the short stories – “As cerejas” and “A moça tecelã”, respectively, Artur de Azevedo and Marina Colasanti. Furthermore, we chose the text “Poema tirado de uma notícia de jornal” - Manuel Bandeira - to address and analyze elements of the poetic structure and the context of production. Therefore, the literary genres in prose and verse make it possible to explore the main characteristics of fiction. In this way, we believe that its power of conciseness allows readers in training to effectively appreciate the literary text, to establish integration between theory and practice. With this, we aim to improve the reading competence of students in the 9th year of Elementary School.

Keywords: reading; literature; narrative; dialogism.

Sumário

Introdução.....	12
Capítulo I.....	15
1. Perfil da unidade escolar.....	15
1.1 Caracterização da escola.....	16
1.2 Recursos humanos.....	17
1.3 Recursos físicos.....	18
1.4 Diagnóstico da escola.....	19
1.5 Resultados em avaliações externas.....	20
1.6 Recurso humano da pesquisa.....	23
Capítulo II.....	24
2. Currículo Paulista como base.....	24
2.1 O Currículo Paulista, um caminho a seguir.....	24
2.2 Conhecendo as competências do Currículo Paulista.....	25
2.3 As habilidades essenciais do Currículo Paulista.....	26
2.4 As atividades desenvolvidas em conformidade com o Currículo Paulista.....	28
Capítulo III.....	30
3. O que é leitura?.....	30
3.1 Da leitura à construção de sentidos – outras contribuições.....	32
3.2 Estratégias para uma leitura eficaz.....	37
3.3 Estratégias antes da leitura.....	39
3.4 Estratégias durante a leitura.....	39
3.5 Estratégias depois da leitura.....	40
3.6 O professor e as práticas de ensino de leitura.....	42
Capítulo IV.....	46
4. Habilidades para o ensino de textos literários.....	46
4.1 A leitura de textos literários nos anos finais do Ensino Fundamental.....	48
Capítulo V.....	50
5. A narrativa se estrutura em elementos essenciais.....	50
5.1 A personagem.....	50
5.2 Enredo.....	52
5.3 Tempo, espaço e ambiente.....	56
5.4 Narrador e foco narrativo.....	58
5.5 Elementos da estrutura poética.....	60
CAPÍTULO VI.....	64
6. Atividades práticas e seus respectivos resultados.....	64
6.1 Proposta de atividade literária 1.....	64
6.2 Proposta de atividade linguística 1.....	70
6.4 Proposta de atividade linguística 2.....	78
6.5 Proposta de atividade literária 3.....	80
6.6 Proposta de atividade linguística 3.....	85
6.7 Proposta de atividade literária 4.....	87
Considerações finais.....	91
Referências.....	93
ANEXOS.....	96
Anexo 1.....	96
Anexo 2.....	97
Anexo 3.....	99
Anexo 4.....	101

Introdução

O trabalho parte da discussão que aponta para a necessidade de uma educação que dê conta de formar um leitor proficiente, capaz de ler os textos que circulam socialmente. Essa proposta, de perspectiva dialógica do texto literário, visa aproximar as contribuições bakhtinianas aos estudos em sala de aula, priorizando a leitura do texto e o desenvolvimento de habilidades de leitura e reflexão para o uso linguagem.

Os textos escolhidos são exemplos práticos de como será conduzido o trabalho, procurando, sempre que possível, situar como eixo das atividades o diálogo entre textos de diferentes épocas e autores, a fim de compreender não apenas as relações entre os homens, mas também as relações entre a cultura do passado e a cultura contemporânea.

Embora muito já se tenha falado sobre o papel da leitura como um elemento fundamental na aquisição e construção de conhecimentos, este trabalho tem como objetivo elaborar e aplicar atividades que fomentem a leitura qualificada de textos literários, em especial dos gêneros conto e poesia, nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, precisamos, antes, refletir sobre a leitura e suas estratégias, sobre os desafios específicos da leitura do texto literário e sobre o gênero conto e poesia, além de realizar um diagnóstico por meio da leitura para além da decodificação.

O material escolhido traz consigo os mais variados discursos e dialogismos com a finalidade de ampliar a criticidade tão almejada nas bases curriculares. Além disso, vale ressaltar que as primeiras leituras são feitas na escola, por isso cabe também a ela discutir a visão social do texto, uma vez que o sujeito está em formação e não se pode omitir a responsabilidade de uma leitura textual plena em que pese a significação do texto e seu contexto de produção, deixando de lado a visão simplista, em que se buscam somente informações explícitas e superficiais.

Muitas vezes o professor faz a leitura para observar o domínio de fluência, porém o mais importante não é discutido, isto é, valores que o texto assume para a formação da consciência do indivíduo. O discente precisa ter o conhecimento da valoração do que ele diz, muitas vezes em sala de aula percebemos ofensas, preconceitos e por vezes racismo em tom de brincadeiras, mas que, em verdade, são reproduções discursivas de nosso meio social.

A fundamentação teórica que embasa este estudo está pautada nos conceitos de leitura abordados por Solé (1998), Souza & Girotto (2011) e sobretudo nas contribuições do círculo de

Bakhtin. Também levamos em conta o ensino de literatura abordados por Cosson (2012: 2014), Moisés (2006), Candido (2004) entre outros. Desse modo, com este trabalho, levantamos hipóteses sobre a eficácia da aplicação de atividade baseada nos textos literários conto e poesia com o objetivo de verificar como podemos melhorar a leitura com a proposta interativa de compreensão e produção de sentido.

Ler e compreender o texto é um pré-requisito imprescindível para os estudos nas etapas seguintes de escolaridade, por isso elegemos o último ano do ensino fundamental por ser um divisor escolar. Em suma, pois, o objetivo deste trabalho é apresentar a importância da leitura crítica do ponto de vista do círculo bakhtiniano, ou seja, a linguagem e seu contexto social.

O texto não pode ser utilizado apenas como instrumento de leitura por obrigatoriedade como muitas escolas e seus docentes foram acostumados a fazer, tentando uma solução do problema da defasagem em leitura e interpretação da escrita. É preciso, segundo Freire (1987, p.8), “compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.”

Para concretização de nossos objetivos, apresentamos o encadeamento das partes e estruturação do trabalho. Dividimos nosso texto em sete capítulos e seus respectivos subitens, a saber:

No primeiro capítulo, apresentamos o perfil da unidade escolar Professor Octacílio Alves de Almeida, seu plano de gestão, índices e resultados em avaliações e, além disso, apresentamos uma linha histórica desde a criação até o momento atual.

No segundo capítulo, tecemos algumas considerações sobre o Currículo Paulista como base de sustentação, apresentando as competências específicas e as habilidades essenciais.

No terceiro capítulo, denominado de o que é leitura, expondo um pouco da fundamentação teórica acerca de leitura como um caminho a ser percorrido para o ensino de literatura na escola.

No quarto capítulo, intitulado “Ensino de textos literários”, abordamos sobre prática e ensino de textos literários e as rodas de conversa para avaliação do que foi lido, tendo como base teóricos de ensino de literatura e nos pressupostos das habilidades essenciais do Currículo Paulista.

No penúltimo capítulo, com o título de A narrativa se estrutura em elementos essenciais, trouxemos um pouco de teoria sobre elementos básicos da narrativa, sem muita profundidade, visto que estamos nos reportando a uma inicialização leitora com alunos do nono ano do Ensino Fundamental.

No último capítulo, Atividades práticas e seus respectivos resultados, discorreremos sobre os procedimentos realizados durante a leitura em sala de aula, demonstrando aos alunos, sempre que possível, comentários baseados na teoria adotada para este trabalho. Além de tudo o que já foi elencado, ainda constam, as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

Pelo exposto, certificamos a pertinência do trabalho de leitura a partir do texto literário, tendo em vista que podemos por meio dele formar leitores autônomos e críticos, além de compreendemos sobre a vida e a sociedade, favorecendo todo o processo de ensino-aprendizagem, além disso, que possam perceber a sua própria produção dialógica com os colegas e o mundo.

Dessa forma, esperamos fazer uma contribuição significativa para a aprendizagem dos alunos dentro da reflexão crítica sobre o papel social do texto e, ao mesmo tempo, dar aos estudantes uma base para entender o melhorar o contexto em que estão inseridos.

Capítulo I

1. Perfil da unidade escolar

A unidade escolar foi criada em 1994, pelo Decreto nº 38.691, de 31/05/1994, publicado no Diário Oficial do Estado com a denominação de EEPG Conjunto Habitacional São José do Rio Preto I. A partir 21 de dezembro de 1994, passa a denominar-se Professor Octacílio Alves de Almeida, de acordo Decreto nº 39.727 de 21/12/1994, em homenagem ao ilustre professor rio-pretense Octacílio Alves de Almeida.

Realizamos nosso trabalho na Escola Estadual Prof. Octacílio Alves de Almeida, que situa-se no município de São José do Rio Preto, cidade localizada no sudeste do Estado de São Paulo, cuja população, de acordo com o último censo do ano de 2022 divulgado pelo IBGE, é de 480.393 habitantes. A escola foi fundada durante o mandato do Governador do Estado de São Paulo Luiz Antônio Fleury Filho, localizada no Conjunto Habitacional São José do Rio Preto I, bairro de periferia da cidade. Seu nome foi uma homenagem ao seu patrono, um professor, que também foi deputado federal por três legislaturas.

Desde sua instalação em 18 de agosto 1994, a E. E. Prof. Octacílio Alves de Almeida passou por várias mudanças. Inicialmente, a escola atendia alunos de primeiro e segundo grau, que passaram a ser Ensino Fundamental e Médio, após mudanças na nomenclatura, atendendo alunos do 1º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio e, no período noturno, a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Conforme registros na plataforma da Secretaria Escolar Digital (SED), de 1994 a 2016 a unidade escolar atendeu a alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Atendeu ao Ensino Médio no período de 2002 a 2019, até a implantação do Programa de Ensino Integral, em 2020, passando a ter um único segmento, Ensino Fundamental Anos Finais, do 6º ao 9º ano, um Programa que privilegia o desenvolvimento e efetivação de uma educação pública estadual de qualidade.

Nossa opção pelo desenvolvimento da pesquisa nessa escola específica se justifica por atuar como professor na unidade e, principalmente, por oferecer o 9º ano do Ensino Fundamental. Isto porque, necessariamente, os alunos dessas turmas adentrarão o ensino médio no ano seguinte e devem ter os requisitos básicos de leitura e interpretação. É relevante ressaltarmos que foi nessa escola que encontramos uma equipe gestora disposta a nos ajudar com as condições da pesquisa, por se tratar de professor e pesquisador simultaneamente em sala de aula. Assim, houve também uma adequação às necessidades do pesquisador que, devido à

necessidade de conciliar as aulas dadas como instrumento de pesquisa para o mestrado, somente poderia desenvolver o trabalho de campo como observador dentro do próprio horário de trabalho.

A partir disso, a presente pesquisa, no âmbito escolar, especificamente no horário de aula do professor, iniciou-se logo após o início das aulas em 2022. No primeiro contato com a escola, estabelecemos um diálogo com a professora coordenadora de área e com a professora coordenadora geral, as quais nos apresentaram a turma do 9º ano B para que os alunos fossem informados sobre o propósito do trabalho, a leitura e seu papel social. Na oportunidade, apresentamos aos discentes o nosso projeto de pesquisa, esclarecendo algumas perguntas de dados e os nossos objetivos.

Optamos por não mencionar os nomes dos alunos pesquisados para preservar o sigilo. Então, a denominação de cada um foi feita através de letras do alfabeto, denominamos aluno A, B, C, D, assim sucessivamente.

1.1 Caracterização da escola

A E. E. Prof. Octacílio Alves de Almeida, está situada à Rua Ricardo Ramires Gimenez, 2001, no Conjunto Habitacional São José Rio Preto I, um bairro residencial constituído por uma população com características socioeconômicas modestas quando comparada às regiões centrais da cidade, sendo 21% dos nossos alunos beneficiários de programas sociais, como o Bolsa Família. A escola atende alunos do Ensino Fundamental Anos Finais por meio do Programa de Ensino Integral, implantado nesta unidade no ano de 2020. Esse programa definiu um novo modelo de escola que propicia aos alunos oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida.

Em 2022, a escola possuía 387 (trezentos e oitenta e sete) alunos, distribuídos em três 6º anos, três 7º anos, três 8º anos e três 9º anos do Ensino Fundamental Anos Finais, provenientes de diversos bairros de São José do Rio Preto, sendo os principais: João Paulo II, Conjunto Habitacional Rio Preto I, Solidariedade, Santa Clara e Santa Ana. Neste ano, houve uma redução de 29% da quantidade de alunos que utilizam o transporte escolar em comparação à 2020, ano de implantação do programa. Hoje, são 43% (167 alunos) que utilizam transporte escolar e destes, 24% (92 alunos) moram na zona rural, um fator importante pois a escola começa a atender maior quantidade de alunos moradores das proximidades, o que não ocorria antes, pois os discentes preferiam estudar em escolas localizadas nos bairros centrais devido a uma imagem negativa perante a comunidade local. Esta imagem foi construída ao longo dos

anos, a partir do estado precário de conservação do prédio escolar, das contínuas ocorrências de violência entre alunos, danos ao patrimônio público, dos altos índices de retenção e evasão escolar, tendo como consequência uma estagnação nos resultados escolares sem atingir as metas estabelecidas pelos órgãos responsáveis durante anos.

Tabela 1 - Relação de turmas e abrangência geográfica 2022

Turma	Tipo Ensino	Alunos	Transferidos	Abandonos	Não Compareceu	Ativos
6º ANO A INTEGRAL ANUAL	ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS (14)	36	6	0	0	36
6º ANO B INTEGRAL ANUAL	ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS (14)	49	10	0	2	35
6º ANO C INTEGRAL ANUAL	ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS (14)	40	3	0	0	36
7º ANO A INTEGRAL ANUAL	ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS (14)	43	6	0	0	34
7º ANO B INTEGRAL ANUAL	ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS (14)	44	6	0	0	35
7º ANO C INTEGRAL ANUAL	ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS (14)	39	2	0	0	35
8º ANO A INTEGRAL ANUAL	ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS (14)	45	4	0	0	35
8º ANO B INTEGRAL ANUAL	ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS (14)	57	6	0	0	35
8º ANO C INTEGRAL ANUAL	ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS (14)	54	9	0	0	25
9º ANO A INTEGRAL ANUAL	ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS (14)	28	2	0	0	25
9º ANO B INTEGRAL ANUAL	ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS (14)	50	3	0	0	31
9º ANO C INTEGRAL ANUAL	ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS (14)	44	3	0	0	26

Fonte: Secretaria Escolar Digital – SED. Disponível em: <https://sed.educacao.sp.gov.br/Aluno/GridAcesso>. Acesso em: 26/07/2022.

1.2 Recursos humanos

Em relação a equipe escolar, contamos com um diretor de escola, um Coordenador de Organização Escolar (COE), um Coordenador de Gestão Pedagógica Geral (CGPG), um Coordenador de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento (CGPAC) de Linguagens, um Coordenador de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento (CGPAC) de Ciências da Natureza e Matemática e um Coordenador de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento (CGPAC) de Humanas. A equipe escolar tem desenvolvido um trabalho progressivo dentro da escola, liderando e consolidando as mudanças implantadas a partir da implantação do programa em 2020. Em relação à equipe docente, são vinte e um especialistas nas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, e destes, um professor responsável pela Sala de Leitura. De acordo com o Quadro do Magistério pertencente à unidade escolar, são 08 professores efetivos, 07 professores Categoria F e 09 professores Categoria O (contratados). Contamos também com 02 professores categoria O para a função de professor para o Projeto de Apoio a Inovação e Tecnologia (PROATEC), que desenvolve suas atividades na Sala de Informática.

Com relação ao setor administrativo, a unidade conta com seu módulo de Agentes de Organização Escolar defasado e tem dificuldades para efetuar as rotinas administrativas. Possui, atualmente, uma Gerente de Organização Escolar e dois Agentes de Organização Escolar, porém com a necessidade de cinco agentes escolares para compor o quadro completo. No período normal de aulas, ficam dispostos na secretaria da escola a GOE e um agente para atendimento ao público e questões administrativas; para atendimento e monitoramento dos alunos no pátio, corredores e demais espaços escolares, um agente apenas, numa escola de grande porte, cujo prédio apresenta um espaço amplo e três pisos, o que dificulta e prejudica a execução dos trabalhos diários.

A equipe escolar tem passado por mudanças significativas deste 2020 na implantação do Programa de Ensino Integral, principalmente na movimentação do quadro de professores. Hoje, são 45,8% dos profissionais que estão no programa desde a sua implantação na escola. Em 2023, são 38% dos docentes que estão trabalhando pela primeira vez no PEI e alguns bem jovens na carreira de professor. Em relação a formação da equipe escolar, 37,5% dos docentes possuem duas licenciaturas, 25% possuem pós-graduações/especializações e 17% pós-graduação stricto sensu/mestrado. Essa equipe “recém” formada trouxe motivação e movimentação para a escola, fazendo desse ambiente escolar um espaço acolhedor, criativo e de relações mais próximas entre professores/alunos.

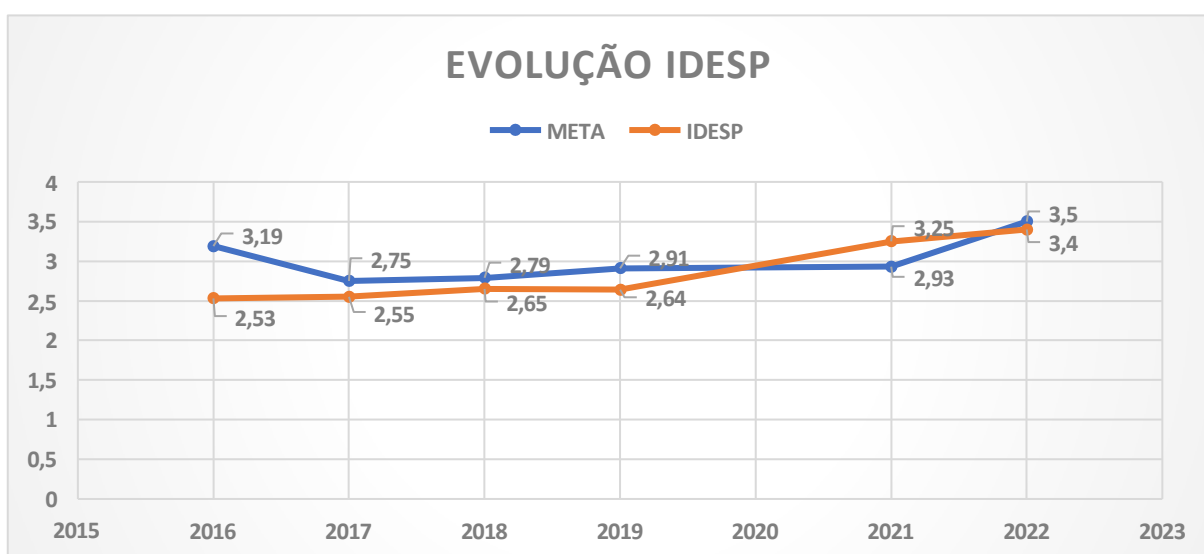
1.3 Recursos físicos

A escola está instalada desde 1994, há vinte e nove anos, sendo um prédio amplo e dividido em 3 pisos, disponibilizando acesso a todos com elevador. Possui refeitório, quadra coberta, laboratório adaptado de ciências, laboratório adaptado de matemática, sala de informática, sala de leitura e doze salas de aulas equipadas com TV, computadores, caixa de som, webcam, microfones e acesso à internet. É um prédio antigo que ainda possui problemas de infraestrutura, mesmo após todo o investimento nesses últimos anos para adequação e organização dos espaços. Ainda é um problema o sistema de escoamento do telhado da escola com a vazão de águas pluviais que, nos períodos de chuvas, tem causado inundações na laje, causando goteiras e infiltrações na parte interna do prédio escolar, danificando a alvenaria, a pintura, materiais e pisos. O acúmulo das águas pluviais sobre a laje do prédio acaba por infiltrar e escorrer pela tubulação das lâmpadas, ventiladores e rachaduras. Por se tratar de um serviço amplo e de custo muito alto, foram realizadas ações paliativas para amenizar o problema até então. Estamos aguardando as respostas aos ofícios encaminhados aos órgãos competentes para solucionar o problema.

1.4 Diagnóstico da escola

Os resultados da escola têm melhorado, isso evidenciado por atingir os Índices de Desempenho Escolar de São Paulo (IDESP) em 2021, depois de seis anos sem conseguir. Infelizmente em 2022, tivemos um baixo desempenho em matemática e nossa taxa de aprovação foi reduzida, devido as taxas de evasão e retenção consideráveis pós pandemia. A análise dos indicadores internos e externos, refletem a necessidade de aperfeiçoar a gestão pedagógica da escola, a fim de alcançar as metas previstas pelas atuais políticas governamentais na área da educação.

Figura 1 - Índices atingidos e metas IDESP de 2016 a 2022.



Fonte: Secretaria Escolar Digital – SED. Disponível em: <https://sed.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 04/05/2022

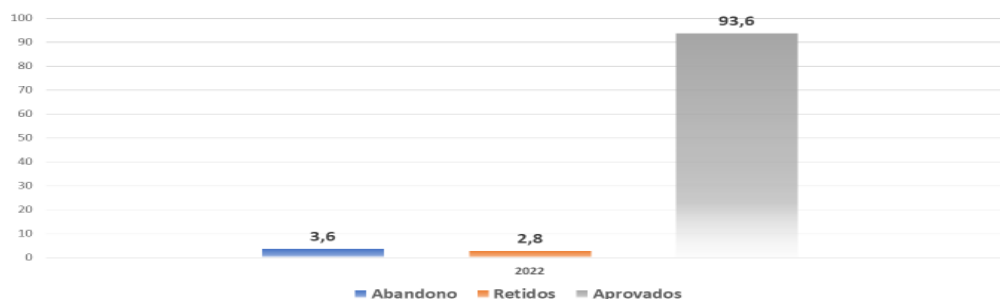
Os indicadores de avaliação são indispensáveis para a melhoria das políticas de sistema e práticas realizadas na escola e acreditamos que as taxas do rendimento escolar, por si só, não traduzem fielmente a aprendizagem e/ou dificuldades dos nossos alunos.

Mesmo com um índice de aprovação de 93,6%, entendemos que isso não implica em aprendizagens efetivas dos nossos alunos, o que é confirmado pelos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Índices de Desempenho Escolar de São Paulo (IDESP) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Nas próximas páginas, trazemos em evidência os indicadores da unidade referentes ao rendimento escolar de 2018 a 2022, os indicadores IDEB e o desempenho SARESP em 2022 e os resultados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, também mensurados pelos SARESP.

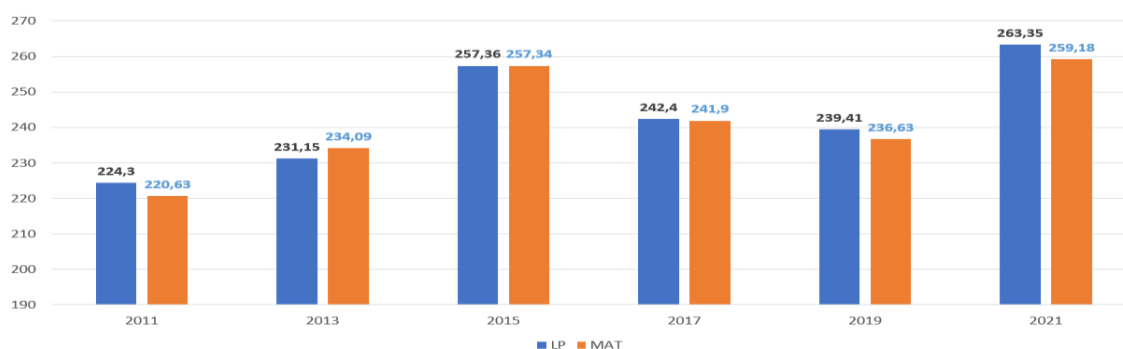
1.5 Resultados em avaliações externas

Resultados Finais 2022



Fonte: Secretaria Escolar Digital – SED. Disponível em: <https://sed.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 19/09/2022

IDEB



Fonte: Secretaria Escolar Digital – SED. Disponível em: <https://sed.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 19/09/2022

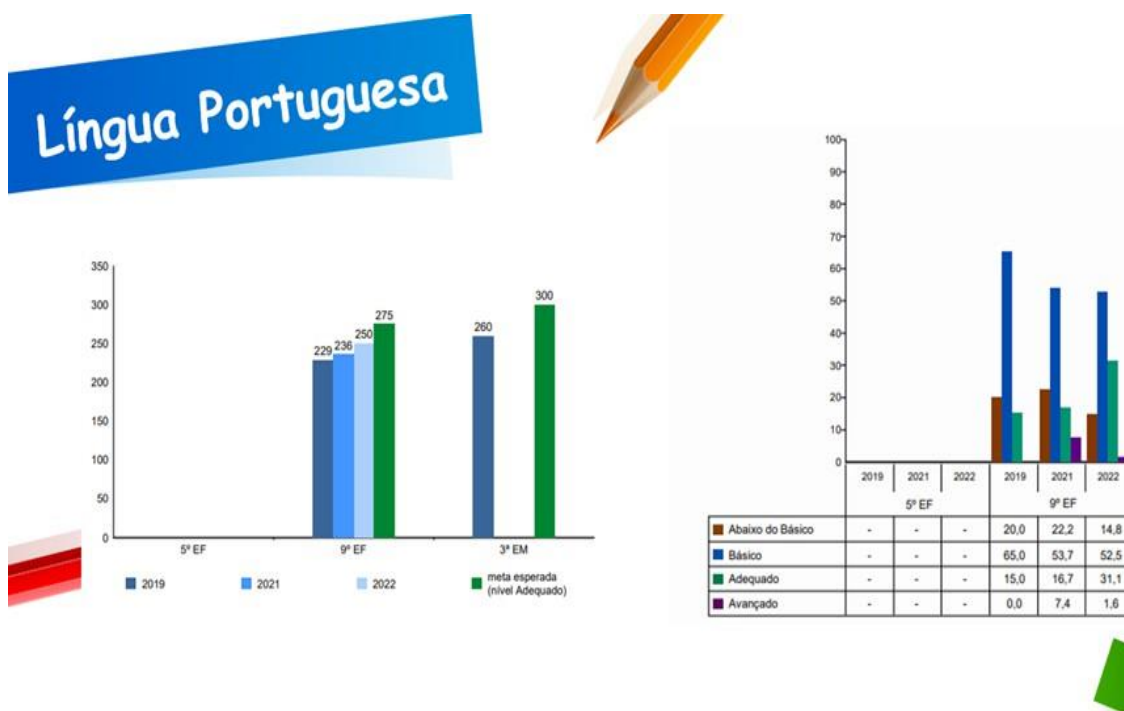
MÉDIAS DO SARESP 2022

INSTÂNCIAS	LÍNGUA PORTUGUESA			MATEMÁTICA			CIÊNCIAS DA NATUREZA		
	5º EF	9º EF	3ª EM	5º EF	9º EF	3ª EM	5º EF	9º EF	3ª EM
REDE ESTADUAL	197,0	244,2	261,9	211,3	248,6	262,1	220,2	264,4	266,9
INTERIOR	207,0	246,9	263,7	224,8	253,4	267,2	231,4	267,8	269,6
DIRETORIA DE ENSINO	-	250,0	269,2	-	254,8	271,3	-	272,1	274,6
ESCOLA	-	250,3	-	-	245,9	-	-	271,3	-

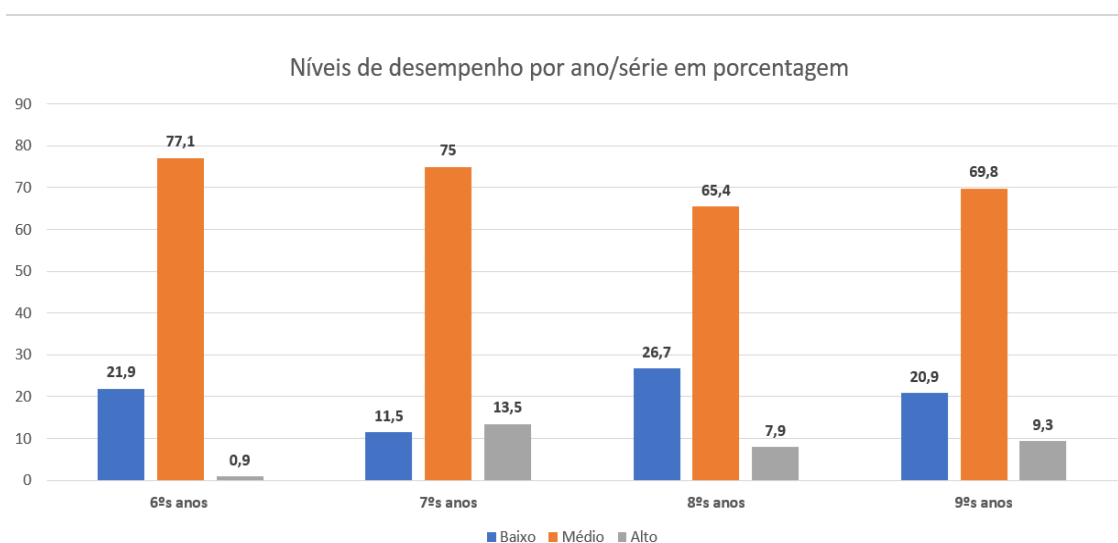
Fonte: Secretaria Escolar Digital – SED. Disponível em: <https://sed.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 21/10/2022

A média de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos no Ensino Fundamental ficou em 229, quando a meta esperada pelo SARESP era de 275 em 2019. Em Matemática, a média foi de 246, sendo a meta de 300. Os resultados da escola mostram que suas médias estão abaixo das médias da Diretoria de Ensino e da Rede Estadual. É um grande desafio para todos nós melhorar não só esses resultados, mas também criar uma identidade para esta escola. Há necessidade de reinventar as práticas escolares.

As imagens a seguir ilustram os resultados e médias:



Fonte: Material produzido pela equipe coordenadora para apresentação em reunião pedagógica.



Fonte: Material produzido pela equipe coordenadora para apresentação em reunião pedagógica.

Esses gráficos foram apresentados aos professores em reunião pedagógica com o objetivo de comparar e verificar os níveis de proficiência dos alunos.

A equipe escolar entende a necessidade de melhorar esses resultados e reconhece que será necessário o empenho de todos, haja vista que a escola começa ser reconhecida pela comunidade local a partir do comprometimento da equipe escolar, da parceria com a família e da progressão nos resultados de aprendizagem, mesmo após os dois anos vividos numa pandemia, que atrasaram o processo de implantação e efetivação do PEI.

O clima escolar começa a apresentar características positivas, melhorando os relacionamentos e comportamentos, num aprender a conviver contínuo enfatizando o cumprimento das regras e normas de convivência escolar.

Sendo assim, toda a equipe se torna crucial para o processo de mudança das estruturas, na busca da prática escolar que seja voltada a melhores resultados e priorizando a excelência acadêmica, através de uma educação para valores, para a vida e para o mundo do trabalho, de forma a definir um jovem autônomo, competente e solidário capaz de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

1.6 Recurso humano da pesquisa

Iniciamos o percurso desse trabalho com a apresentação do professor aos alunos da turma do nono ano B para as primeiras impressões pessoais, em seguida foi exposto o objetivo do trabalho em leitura e sentidos do texto lido.

Um fator a ser ressaltado é a formação do professor com graduação em Letras e formação específica para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa, que assumiu a turma do nono ano B para atuar e desenvolver o projeto de mestrado profissional, por estar se qualificando profissionalmente. Então, para que fosse possível a ele conciliar a jornada de trabalho com as aulas da qualificação, não teve outra escolha a não ser enfrentar o desafio de assumir os estudos às sextas-feiras e consequentemente ficar com falta dia.

Assim, ministrar aulas e fazer o mestrado vem se constituindo um desafio diário de trabalho e aprendizado. Este professor é efetivo da rede estadual de ensino há vinte anos, dos quais doze foram de atuação do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na área de Língua Portuguesa.

Atualmente, ele se vê inserido em um processo de aprendizado para a construção de conhecimento formal/bagagem teórica, no intuito de ensinar de forma mais eficaz os alunos e replicar as boas práticas de sala de aula. O professor possui uma carga horária de 40 horas semanais, na qual é responsável por ministrar 24 aulas na disciplina língua portuguesa, 2 aulas de eletiva, 4 aulas de orientação de estudos, 5 aulas de formação e estudos e 5 aulas para reuniões e planejamentos.

As aulas de leitura fazem parte do currículo do aluno, por questão didática estipulamos duas aulas semanais voltadas para a leitura e desenvolvimento da pesquisa.

Quanto aos alunos, a sala é composta de forma bem equilibrada em vários aspectos, a maioria dos alunos e alunas é nascido em São José do Rio Preto, todos alfabetizados e em nível de leitura e escrita satisfatório, sendo moradores da mesma região do município e nível econômico bem parecido; cerca de metade da sala são de estudantes residentes de chácaras no entorno da escola.

Capítulo II

2. Currículo Paulista como base

Nesse capítulo, realizamos uma abordagem das competências específicas e habilidades essenciais em língua portuguesa que deram sustentação às nossas leituras literárias e atribuição de sentido ao que foi lido, procurando demarcar as concepções de leitura e interpretação que as fundamentam, bem como articular tais concepções com o papel do professor em diálogo para a formação do leitor, associada à formação leitora do docente como o profissional responsável por efetivar a construção de práticas de ensino de leitura para além da decifração de códigos, atribuindo sentidos para o lido.

2.1 O Currículo Paulista, um caminho a seguir

Cada professor, a partir da realidade vivida em seu contexto, pode utilizar sequências de atividades para promover o desenvolvimento dos estudantes de forma adaptada às necessidades de cada turma e de cada um, com o objetivo de oferecer a todos, oportunidades de aprendizagem, não deixando ninguém para trás.

O Currículo Paulista, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sustenta para o componente de Língua Portuguesa a perspectiva enunciativo-discursiva e retoma os Parâmetros Curriculares Nacionais para definir linguagem como “[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Essas noções teóricas iniciais terão decisivo impacto em todo o trabalho proposto para Língua Portuguesa, pois ao adotar essa perspectiva toma a linguagem como prática social, o que coloca como necessidade considerar, em todos os eixos do componente – leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística e semiótica –, as práticas de linguagem que se dão em dado contexto entre os sujeitos sociais e historicamente situados em uma interação sempre responsiva; coloca ainda a necessidade de articular todos esses eixos na promoção de uma aprendizagem voltada à formação integral de sujeitos que dominem a leitura e a escrita, saibam usar a língua em diferentes contextos de interação, em diferentes campos de atividade humana, que saibam argumentar e defender pontos de vista de maneira ética e que usem a reflexão linguística e semiótica a favor da produção de sentido, de um uso consciente da língua e seus recursos. As práticas sociais de leitura, de oralidade, de produção textual e de análise linguística e semiótica delineiam o caminho básico que as escolas precisam priorizar.

Falar, escrever, ler e escutar são ações que se concretizam nos variados campos da atividade humana, o que significa, por exemplo, compreender e respeitar as variedades linguísticas enquanto construções históricas, sociais e culturais.

Essa perspectiva também enfatiza o fato de que as linguagens são uma construção humana, que se realizam em contextos históricos e culturais, e por isso são portadoras e constitutivas de identidade, que fazem a interação entre sujeitos que podem comunicar sentimentos, conhecimentos científicos, culturais, cibernéticos, entre outros, por meio de diferentes formas de linguagem: verbal (oral, escrita), corporal, visual, sonora, digital. Essas definições iniciais também colocam o texto, tomado sempre como gênero discursivo, no centro de todo o processo de ensino e aprendizagem:

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p.67).

Com base nessas considerações e nesses pressupostos, o Currículo Paulista estabelece o alicerce do trabalho pedagógico: o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas vistas como elementos potenciais para o desenvolver e ampliar o conhecimento dos alunos.

2.2 Conhecendo as competências do Currículo Paulista

Vejam os a seguir as competências específicas que foram norteadoras das ações desenvolvidas em sala de aula. Foi com base nessas competências que cada sequência didática complementar foi elaborada como plano de aula com o propósito de desenvolver a aprendizagem dos alunos.

a) Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

b) Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

c) Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

d) Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

e) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

f) Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

g) Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

h) Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

i) Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

j) Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

2.3 As habilidades essenciais do Currículo Paulista

Do mesmo modo que as competências nos auxiliaram no momento de escolha do material para desenvolver no aluno as suas aprendizagens, as habilidades a serem desenvolvidas foram estudadas como essências nesse processo. A seguir, veremos algumas habilidades abordadas nos textos lidos:

a) EF67LP25A - Reconhecer o emprego da coesão e da progressão temática nas produções textuais. Textualização e progressão temática.

b) EF69PL44 - Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

c) EF69LP47 - Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas empregados. Expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

d) EF89LP29A - Identificar mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas, catáforas, uso de organizadores textuais, de coesivos etc.

e) EF89LP29B - Utilizar, em textos de diversos gêneros, mecanismos de progressão temática. Textualização

f) EF69LP03D - Identificar crítica ou ironia/humor presente em tirinhas, memes, charges, por exemplo. Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.

g) EF89LP33B - Compreender textos de gêneros variados, selecionando estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos. Estratégias de leitura apreciação e réplica

h) EF69LP03D - Identificar crítica ou ironia/humor presente em tirinhas, memes, charges, por exemplo. Estratégias de leitura: apreender os sentidos globais do texto.

i) EF69LP46 - Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva. Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos.

j) EF89LP37 - Analisar os efeitos de sentido provocados pelo uso de figuras de linguagem (ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, por exemplo) em textos de diferentes gêneros. Figuras de linguagem.

k) EF69LP53 - Ler em voz alta textos literários diversos, bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros, contar/recontar histórias tanto da tradição oral, quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação

do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior.

2.4 As atividades desenvolvidas em conformidade com o Currículo Paulista

A elaboração das sequências de atividades ao longo do ano letivo de 2022 foi motivada pela necessidade de oferecer um suporte adicional aos estudantes após o retorno às aulas presenciais para recuperar aprendizagens essenciais ao seu percurso educacional.

Considerando que diversas pesquisas evidenciam que longos períodos de suspensão de aulas presenciais comprometem o desenvolvimento cognitivo — e que os estudantes iriam retornar em diferentes níveis de aprendizagem —, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) desenvolveu um programa de recuperação para que todos os estudantes avancem e se desenvolvam, não deixando ninguém para trás.

Para atingir esse objetivo, além do material do aluno cedido pelo governo estadual, houve o empenho do professor e da equipe pedagógica para desenvolver outras atividades de apoio complementar à aprendizagem dos estudantes e para direcionar o ensino às suas necessidades. As sequências didáticas foram pensadas de acordo com as competências específicas e habilidades essenciais do Currículo Paulista, fortalecendo o desenvolvimento do percurso educacional dos discentes.

Essas habilidades essenciais e competências foram selecionadas a partir de análises do Currículo Paulista do Ensino Fundamental, dos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP 2021) e da Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE 2022).

Por conta da importância da continuidade do trabalho de recuperação iniciado em 2020, nos anos seguintes a matriz de habilidades do programa de recuperação foi elaborada considerando um ciclo de progressão das aprendizagens entre 2020 e 2021.

As sequências de atividades de Língua Portuguesa proposta pelo Currículo Paulista contam com orientações didáticas para os professores, que auxiliam no trabalho para o desenvolvimento das habilidades essenciais de cada ano/série, de forma articulada aos outros materiais disponibilizados. Para favorecer essa articulação, há indicações de como utilizar as sequências de atividades em conjunto com o São Paulo Faz Escola.

No próximo capítulo, faremos um percurso sobre alguns teóricos a respeito da leitura e das práticas de ensino e vamos traçar um breve comentário sobre a formação do leitor.

Capítulo III

3. O que é leitura?

Embora muito já se tenha dito sobre leitura e interpretação de texto, neste capítulo realizamos um diálogo com autores que dão sustentação às nossas análises, procurando demarcar as concepções de leitura e interpretação textual que as fundamentam, bem como buscamos articular tais concepções com o papel da escola para a formação do leitor, associada à literatura e à como o professor é fundamental para efetivar a construção de práticas de leitura para além da decifração de códigos, atribuindo sentidos para o lido.

Esse tipo de leitura dotada de sentidos deveria ser mais aplicado nos anos finais do Ensino Fundamental, os textos literários são fontes para ampliar e consolidar a competência da leitura e da escrita, auxiliando o desenvolvimento cognitivo do aluno. Ao mesmo tempo, é possível o entendimento de como estamos produzindo e reproduzindo certos discursos.

O homem pode ter acesso a todas as formas de conhecimento através da leitura - aqui tomada em sentido amplo: leitura de textos. O ato de ler fornece ao leitor acesso a informações e reflexões, amplia o vocabulário, desenvolve o senso crítico, passa a entender melhor a sua existência e a do outro, além dialogar com variadas vozes, contribuindo, assim, para a formação de um sujeito reflexivo. Superficialmente, a leitura costuma ser entendida como decodificação de sinais gráficos chamados letras, que formam as palavras. Contudo, a leitura não se restringe apenas à decodificação de letras, sinais de pontuação, espaços e palavras, ela está, na verdade, intimamente ligada ao conhecimento de mundo que temos, conforme as palavras de Freire (1989, p. 9)

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989 p.9).

Segundo o fragmento e nas palavras do próprio autor, a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, pois antes de ser iniciado no mundo da palavra escrita, o indivíduo já terá vivenciado várias experiências, inclusive leitura de imagens, necessárias inclusive à leitura de textos, num processo de articulação dos conhecimentos internalizados com as novidades apresentadas pelo que se lê.

Dessa maneira, tudo o que é percebido tem influência nas nossas reações e sendo assim, a leitura ocupa um espaço importante na vida das pessoas, capaz de provocar no leitor o desenvolvimento de um posicionamento crítico diante do mundo e da realidade que o cerca.

A leitura, em uma perspectiva interacionista defendida por Moita Lopes (2001, p. 149), compreende um fluxo de informação, pois “o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto”. O autor ainda acrescenta que, nesta concepção, a leitura não se realiza somente no texto e no leitor, na realidade o processo de significação de um texto perpassa pela interação, ou seja, pelo intercâmbio mútuo dos conhecimentos do leitor, do autor e do texto.

Desse ponto de vista, Orlandi (2001) amplia o modelo interativo ao conceber a leitura como um processo discursivo que vai muito mais além do fato de compreender um texto, porque o ato de ler, para esta autora, implica num processo de construção de sentidos além de um posicionamento crítico do sujeito. Dessa forma, o leitor, ao interagir com o texto e com o autor com o intuito de atingir um processo de significação por meio da leitura, é capaz de realizar uma atividade dialógica, cooperativa e que envolve atitudes responsivas ativas, ao inter-relacionar o leitor, o escritor e o texto no processo de construção de sentidos.

Segundo Cosson (2012), escritor, leitor e texto têm a mesma importância, porque a leitura é resultado de uma interação entre leitor e texto, de um diálogo entre leitor e autor, mediado pelo texto construído por ambos no processo de interação. Por isso, mesmo que o ato de ler seja realizado individualmente, caracteriza-se como atividade social.

O autor divide o processo de leitura em três momentos que denomina de antecipação, decifração e interpretação. A primeira etapa é denominada de antecipação e consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de adentrar no texto. Dentre elas, temos a identificação dos objetivos da leitura e dos elementos que compõem a materialidade do que será lido, tais como imagem, capa, título, número de páginas, cor, dentre outros.

A segunda etapa é decifração e consiste em adentrar o texto através das palavras, do código. A decifração será mais fácil se o leitor tiver familiaridade com o código, o domínio da fluência leitora. Contudo, a palavra não é um objeto, mas um meio de comunicação.

A terceira etapa é a interpretação e consiste nas inferências que o leitor faz quando está lendo. Tais inferências levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem de mundo. É por meio da interpretação que o leitor apreende o sentido do texto, mediante um diálogo que envolve leitor, texto e comunidade. Segundo o autor, a interpretação depende do que escreveu o autor, do que leu o leitor, do preenchimento das lacunas, do diálogo com as várias vozes que dialogam e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade.

Para Cosson (2008), o processo da leitura envolve três momentos ou fases distintas: a pré-leitura – que são as antecipações, as previsões e tudo que antecede e prepara o leitor para o contato com o texto; a leitura efetiva do texto – que compreende a decifração e a compreensão; e a interpretação – que é a incorporação do lido à vida, sobre o que o leitor faz com o que leu. Sobre essa última fase, o autor afirma

A interpretação depende (...) do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das restrições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler (COSSON, 2008, p. 41).

Partindo desse ponto de vista, pode-se afirmar que tais modelos de leitura são constituídos a partir de uma visão sócio-histórica que considera o texto um elemento de interação entre as relações sociais estabelecidas, leitor e autor para a produção de um processo contínuo de construção e reconstrução de sentidos para o que foi lido.

Na seção a seguir, discutiremos um pouco sobre os sentidos, pois há a impressão prévia, mas também confirmada em bibliografias, de que o objetivo do ensino de Literatura na escola gira, predominantemente, em torno da decodificação, interpretação rasa e percepção de fenômenos ortográficos e gramaticais, raramente com o objetivo de levar o aluno a interpretações mais significativas e conectadas consigo.

3.1 Da leitura à construção de sentidos – outras contribuições

No capítulo anterior, o aporte teórico versava sobre a importância da leitura, suas etapas até chegar a sua interpretação. Todo esse processo depende da concepção de leitura, de vivência do sujeito, do texto e sua linguagem e do contexto. Nesta dissertação, assumimos a concepção de leitura como uma atividade de construção de sentidos que acontece na interação entre autor-texto-leitor. Para corroborar essa declaração, (ROSSI, 2010), entende que

[...] leitura é produção, tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, já que ao lermos um texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem nossa experiência de mundo. Nessa perspectiva, o sentido é construído a partir de uma complexa relação interativa entre autor, texto e leitor. (ROSSI, 2010, p. 68)

Dessa forma, o ato da leitura é considerado como uma prática que vai se tornando cada vez mais sofisticada ao longo de nossas experiências e contatos com a diversidade de discursos materializados na escrita que circulam na sociedade.

Ao realizarmos uma leitura “colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, que refletem também o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.” (KLEIMAN, 1998, p.10)

Dessa maneira, a construção de sentidos vai sendo ampliada com nossa inserção ativa no mundo da leitura, o que possibilita o desenvolvimento de novos conhecimentos, pois se a leitura é produção tanto por parte de quem escreve (autor) como por parte de quem vai consumir esse escrito (leitor), há sempre a interação, para que o sentido seja alcançado, em uma constante interlocução entre diferentes vozes, porque o foco na interação entre autor-texto-leitor pressupõe que:

na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11)

Segundo as autoras, o texto é o lugar em que há uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Nessa visão, o sentido não preexiste ao leitor, mas sim, vai sendo revelado, construído por ele através da interação que é estabelecida entre ele, o autor e o texto, a partir da ativação de suas experiências e conhecimentos que vão sendo adquiridos através do contato com os mais diversos discursos presentes na sociedade.

Sendo assim, a significação da leitura não será possível, conforme discutido por Koch e Elias (2006), se a ação de ler for entendida como um ato linear em que “tudo está dito no dito”, ou seja, em que a significação está contida superficialmente no texto, cabendo ao leitor apenas decodificar códigos utilizados pelo autor, o que caracteriza o leitor como não possuidor de uma consciência crítica e reflexiva, caracterizando-o como um receptor passivo de mensagens pré-estabelecidas por outrem.

Isso é um equívoco muito presente em sala de aula, pois há professores mais preocupados com a fluência leitora do que com a interpretação global do texto. Essa afirmação é desastrosa, pois não leva em conta o preenchimento dos vazios, o foco da leitura está contido no autor como o detentor do sentido único do texto. Ao leitor caberia então, apenas captar essas intenções.

Divergentes desses modos de conceber a leitura, Koch e Elias defendem a leitura construída na interação entre autor-texto-leitor, ou seja, uma concepção interacional (dialógica) da língua em que não existe significação possível sem a cumplicidade entre cada um destes três

elementos: o autor e o leitor, enquanto cúmplices na construção de sentidos a partir do texto que se constitui como a via de interlocução entre ambos. Nesta concepção, “O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito, e não algo que preexista a essa interação”. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11)

Essas habilidades devem estar relacionadas às experiências que o leitor já possui, sua vivência de mundo, seu exterior, porque são fundamentais para que o sentido se estabeleça. Segundo Koch e Elias (2006), para que a compreensão textual aconteça, precisamos ter como apoio os seguintes conhecimentos prévios: linguístico, enciclopédico e interacional, uma vez que o autor de determinado texto, seja ele verbal ou não verbal, utiliza-se destes saberes como mecanismos para que seus propósitos sejam alcançados. Isto é, no momento de uma leitura, se não há o conhecimento linguístico por parte do leitor a respeito de determinados mecanismos da língua que são utilizados pelo autor na escrita de um texto, o qual é produzido sempre dentro de um determinado contexto, com características próprias do escritor, o alcance do sentido se dará de uma forma superficial. Sob essa perspectiva:

[...] o discurso escrito não é apenas uma produção individual e isolada da sociedade, mas também o produto de um contexto social mais amplo, implicitamente impregnado de valores, de ideologias e de concepções diversas da época de sua produção. Sob esse prisma, a interpretação de um texto não pode ser singular, com um único universo padronizado por uma única interpretação linguística. Os universos são tantos quantos forem os textos que os constituem. O texto tem uma multiplicidade de interpretações em relação à apreensão dos sentidos, não só pelo contexto social de produção, ao diálogo com os outros textos, mas também pelas características do leitor (conhecimentos linguísticos, experiências, valores etc.). (SOUZA, 1999, p. 24)

Um leitor com potencialidade de entender além do que está explícito no texto, sendo capaz de atribuir sentidos a informações implícitas, dialogar com outros autores, perceber as mudanças históricas e culturais é um sujeito ativo que interage com o material escrito, pois a leitura possui propriedades e características específicas:

É uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11)

Sabemos que um dos principais fatores que comprometem o sucesso escolar dos alunos nas avaliações externas em língua portuguesa (como SAEB e SARESP), principalmente das escolas públicas, é a não consideração da atribuição de sentidos no processo de aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que muitas escolas assumem concepções de linguagem como as discutidas por Koch e Elias (2006), que têm como foco o predomínio da significação contida no texto sem levar em conta o que está implícito, ou no autor como detentor de uma única leitura possível.

Contrária a esta forma mecânica de trabalho, buscamos desenvolver uma proposta dialógica que considerasse a aquisição da língua escrita de maneira holística, ou seja, de forma a valorizar a interação, o diálogo, o texto na sua totalidade, a diversidade de usos e funções da linguagem relacionada tanto com a leitura quanto com a escrita.

Nesse sentido, o trabalho das autoras está em consonância com as leituras realizadas em sala de aula, pois teoria e prática consideram que os sentidos para a leitura vão sendo construídos a partir da interação entre seres diferentes, ou seja, o autor e o leitor, com suas diferentes bagagens, se comunicam através de uma relação dialógica e não monológica como se somente o autor tivesse algo a dizer

Dessa forma, buscamos durante as leituras com os alunos, mostrar a aquisição da língua escrita pela aquisição de várias funções da linguagem e seu contexto de produção. Como diz Souza:

O sentido ou tema é construído na compreensão ativa e responsiva, além de estabelecer o elo entre os interlocutores. O sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra e nem nos interlocutores; o sentido é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos linguísticos. A interação constitui, assim, o veículo principal na produção do sentido. (SOUZA, 1999, p. 16)

Como se pode constatar, o sentido vai sendo construído nas relações sociais, em um processo de tessitura, inferências de conhecimentos que, em um dado momento, já foram internalizados e que vão sendo, a cada nova experiência, complementados, modificados a partir das diferentes práticas e relações sociais estabelecidas no decorrer de nossa existência.

Dessa maneira, vemos que há uma aceitação entre estes autores, no entendimento de que a construção de sentidos nas enunciações vai sendo possível através da percepção de que as relações sociais são construções históricas, impregnadas de conteúdos ideológicos que se modificam dependendo do contexto em que se inserem.

Para melhor compreensão, os sentidos são estabelecidos via comunicação entre autor e leitor, que têm o texto como o elo de interlocução para o diálogo. Nesta relação, Koch e Elias (2006) expõem que o leitor vai se utilizar de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação no momento do diálogo com determinado texto, buscando atribuir sentidos para o lido.

É esperado que esse leitor, enquanto um construtor de sentidos, seja capaz de concordar, contradizer, complementar e avaliar os textos que lê, percebendo que eles são criados em um tempo e um espaço determinados e carregados de valores.

Desse modo, vale ressaltar a importância de se considerar os conhecimentos prévios do leitor, entendidos por Koch e Elias (2006) como conhecimentos gerais sobre o mundo, mas também referentes a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente localizados de maneira a permitir a produção de sentidos. A esses conhecimentos elas denominam de conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo.

Inserem-se no conhecimento de mundo todas as experiências que o sujeito vai acumulando, armazenando na memória durante a vivência particular de cada um, a partir do seu contexto social e práticas cotidianas realizadas no dia a dia para a conclusão de tarefas e atribuição de sentido para nossas ações no mundo. Rossi (2010) afirma que o conhecimento de mundo

ao ser ativado durante a leitura, ele permite economia e seletividade nos atos de fala e escrita que deixam implícito o que é típico da situação e focaliza apenas o diferente, o memorável, o inesperado. Esse conhecimento prévio é essencial no processamento do texto uma vez que possibilita ao leitor realizar inferências, entendidas como a operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas, com as quais preenche os vazios textuais e constrói significados para a palavra escrita. (ROSSI, 2010, p. 69)

Assim sendo, vemos que quanto mais diversificadas forem as experiências da pessoa com os eventos sociais, com as diversidades de informações sobre o mundo e a sociedade da qual cada uma faz parte, maiores serão as possibilidades de conexões e inferências no momento de leitura. Nesse sentido:

As inferências têm assim o papel de estabelecer relações entre os diversos conhecimentos que levam à compreensão e que vão além do meramente linguístico, recuperando tudo o que está abaixo da superfície do texto, incluindo ainda a questão antropológica, psicológica e factual". (ROSSI, 2010, p. 70)

Nesse ponto de vista, vale dizer que os eventos espaço-temporais acontecem num determinado contexto, mas não se limitam a ele, tendo em vista que se concretizam a partir de um passado, mas vão sendo lançados para o futuro. Com isso, ao falarmos da produção de sentido para o lido, devemos considerar que ele vai sendo construído num processo de

[...] confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente, as instituições. Os sentidos, em suma, são produzidos". (ORLANDI, 1991, p.60)

Desse modo, há um consenso entre as considerações realizadas por Koch e Elias (2006) e Rossi (2010), ao discutir sobre os conhecimentos prévios e as estratégias utilizadas pelo leitor durante o ato de ler. Todos afirmam que é necessário o desenvolvimento de certos aspectos cognitivos para que a compreensão de um texto aconteça. Sendo esses aspectos como

conhecimento linguístico, textual e de mundo, a partir dos quais acontecerá o que Koch e Elias chamam de colocar em ação estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação.

Vale ressaltar que estes conhecimentos vão sendo adquiridos em um processo ininterrupto de construção e desconstrução de compreensões, entendendo o ato de ler não como uma atitude passiva, mas sim como possibilidade de solucionar diferentes problemas aos quais nos deparamos ao estabelecer contato com a leitura.

Pelo exposto, podemos concluir que o processo de construção de sentidos é algo que exige trabalho através da construção de possibilidades no decorrer de nossas experiências como leitores, pois não nascemos com elas, mas ao contrário, as adquirimos, desenvolvemos e as aperfeiçoamos continuamente.

Nesse sentido, cabe ao professor desvelar o conhecimento inicial aos alunos. Essas discussões são relevantes na medida em que se pensa no papel da escola no ensino de leitura interpretativa com maior profundidade e na inserção do discente nas práticas sociais de leitura e construção de sentidos. É o que se discute no item seguinte.

3.2 Estratégias para uma leitura eficaz

Geraldi (1997) ressalta a necessidade de escolhas de estratégias para as práticas de leitura de textos na escola. Ele afirma que as escolhas dessas estratégias não ocorrem de maneira abstrata, mas são selecionadas em função do que se tem a dizer, das razões para se dizer e a quem se diz. É neste pressuposto que enfatizamos a urgência da revitalização da mediação do professor para o sucesso do trabalho com a leitura em sala de aula.

Em relação à criação de mecanismos para estratégias de leitura, Solé (1998) enfatiza que nenhum leitor nasce pronto, pois seu processo de leitura se constrói a partir das experiências e relações que ele estabelece durante o processo de constituição leitora, dependendo ainda dos ideais e das percepções que os docentes – com os quais mantiver contato ao longo da vida escolar – terão sobre o ato de ler.

Conforme defendido pelos diversos autores até aqui estudados, cabe à escola contribuir para a formação de um leitor que não se caracterize como um ser obediente e passivo que preenche fichas de atividades, faz resumos de textos ou reproduz trechos de materiais escritos. É preciso se um leitor ativo, cheio de provocações e estimulado pelos textos que lê, que engendra e constitui sentidos, que dialoga com o escrito, com seu contexto de produção, fazendo brotar e utilizando seu conhecimento internalizado, afinal é a escola que irá “promover

nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos.” (SOLÉ, 1998, p. 17).

Partindo dos pressupostos teóricos de Solé (1998), discutiremos sobre algumas estratégias de leitura propostas pela autora, que são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 69-70), sendo estes trabalhados realizados em três momentos: antes, durante e depois da leitura.

Neste sentido, podemos afirmar que o leitor utiliza as estratégias de leitura de forma ativa e participativa para constituir os sentidos que integram o texto, permitindo uma postura ativa que processa e examina a escritura; implica ainda uma meta, uma finalidade para guiá-lo, pois, ao oferecer objetivos específicos de leitura ao aluno, o professor permitirá que ele reflita o para quê e o porquê ler um texto, dessa forma, faz com que o estudante trace uma meta e se posicione perante o documento, porque compreenderá que pode ler para atingir diferentes necessidades tais como: ler para procurar uma informação; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade, como cozinhar ou conhecer as regras de um jogo.

É nesse momento que o papel do professor se torna primordial porque irá agir como um moderador. Ao optar por realizar atividades de leitura em sua rotina de trabalho, o educador oferece oportunidades para que os alunos desenvolvam suas estratégias de leitura.

Conforme discute Solé (1998, p. 18),

a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão.

É o docente, enquanto mediador de leitura, que auxiliará o leitor, em especial o iniciante, possibilitando-lhe o contato com diferentes enredos e textos e propondo também leituras progressivamente mais complexas.

Vale ressaltar que as estratégias propostas por Solé (1998) não devem ser vistas como receitas, mas como um procedimento que ocorre por meio de ações ordenadas na busca de um objetivo, que envolvem autocontrole e a autodireção. Portanto, a autora destaca que as estratégias precisam ser ensinadas, pois “não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensina-se - ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem” (SOLÉ, 1998, p. 70).

Ao ensinar as estratégias, partimos do pressuposto de que elas são ferramentas que auxiliam na busca da compreensão de um texto, no sentido de que lançamos mão do que é necessário para alcançar os objetivos de leitura a que nos propomos. Sendo assim, a autora destaca estratégias que devem ser ensinadas antes, durante e depois da leitura.

3.3 Estratégias antes da leitura

Solé (1998) destaca que as estratégias utilizadas antes da leitura têm como objetivo a motivação, ativação do conhecimento prévio, previsões sobre o texto e perguntas dos estudantes sobre o escrito. Todas elas vão auxiliar os leitores quando forem se lançar em suas leituras, contribuindo no sentido de definir qual objetivo o texto quer alcançar. Para que isso ocorra, é importante o estudante se sentir motivado e o professor promover esse encontro da obra com os estudantes, mostrando que eles são capazes de ler, que terão sucesso na sua tarefa. Por fim, o primeiro contato com a leitura precisa ser desafiador e ao mesmo tempo possível de ser realizável para não criar barreiras intransponíveis

Dessa maneira, a estratégia de conhecimento prévio é de fundamental importância e pode estar em diversos momentos da leitura, já que é ela quem dá indícios se estamos compreendendo ou não, à medida que, diante de um texto, podemos analisá-lo, rejeitá-lo ou criticá-lo. O professor deve estar atento, oferecer leituras do interesse e vivências das crianças para que desta forma, haja maiores possibilidade de os alunos utilizarem sua bagagem na tentativa de compreensão. Ademais, o leitor deve ser capaz de questionamentos antes de iniciar a leitura, de modo, que sejam respondidas durante o ato de ler, checando e conferindo o que foi previsto.

Por fim, a estratégia destacada para antes da leitura é a de elaborar questões para o texto, no sentido de auto interrogar-se, para que a criança pare de responder apenas perguntas elaboradas pelo professor e passe a fazer as suas tomando, desta forma, consciência do que sabe e do que não sabe sobre o texto a ser lido.

3.4 Estratégias durante a leitura

As estratégias sugeridas pela autora Solé (1998) utilizadas durante a leitura são: ler, resumir, solicitar esclarecimento a respeito do texto e prever. É necessário destacar que não há uma ordem definida de uso dessas ações e tampouco que sejam regras, pois elas podem sofrer variações conforme o interesse do leitor e o texto que se utiliza. A ideia principal é que sejam consideradas atividades de leitura compartilhada que exigirão mais esforço por parte do leitor à medida que ele tem consciência de seu processo de compreensão.

Esse momento pode, inicialmente, ser conduzido pelo professor, mas poderá ser trocado por outro mediador como um estudante da própria turma, por exemplo, conforme essas estratégias forem sendo incorporadas nas atividades da sala de aula, formando assim um ciclo. O destaque para essa estratégia é que os estudantes precisam “assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional (SOLÉ, 1998, p. 116).

Deste modo, a atividade de estratégia durante a leitura deve ser direcionada partindo de leitura silenciosa de um texto ou de um trecho. Na sequência, o professor faz uma retomada que é descrito pela autora como uma recapitulação cujo objetivo é o de expor sucintamente o que foi lido. Em seguida, a ideia é esclarecimento de dúvidas para ter a certeza de que o texto foi compreendido e para tal deve-se fazer perguntas pertinentes de modo que os estudantes aprendam a elaborá-las. Já a previsão, se refere ao fato de estabelecer hipóteses sobre o que se está lendo e que poderá ser encontrado no texto ajustando a compreensão e “baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que se leu e sobre a bagagem de conhecimentos do leitor” (SOLÉ, 1998, p. 119).

As possibilidades de intervenção durante a leitura podem e devem variar de acordo com aquilo que o professor quiser encaminhar, como por exemplo, inverter a ordem dessa sequência (ler, resumir, solicitar esclarecimento e prever) por outra do tipo: perguntar, esclarecer, recapitular e prever. Além disso, é possível encaminhar essa dinâmica em pequenos grupos, em duplas e até individualmente com um estudante. O que está em pauta é o envolvimento deles que devem ser cada vez mais consolidados, além de que a autora alerta para o fato de que seguir uma sequência rígida não é recomendável, já que não há receita e as situações de leitura são muitas. O essencial, porém, é fazer com que o controle da tarefa de leitura passe das mãos do mais experiente para as mãos dos menos experientes. Nesse sentido, é preciso que o mediador os ajude a elencar seus objetivos de leitura planejando as atividades de modo que se torne uma constante ao ponto de que quando forem ler nas mais diversas situações, os estudantes possam utilizar as estratégias de leitura que aprenderam.

3.5 Estratégias depois da leitura

Por último, a autora destaca as estratégias que devem ser utilizadas depois da leitura, a saber: a identificação da ideia principal, a elaboração de resumos e a formulação de respostas a perguntas. Como se nota, há estratégias que podem também ser utilizadas em outros momentos na busca pela compreensão como a de resumir e formular perguntas que são utilizadas durante

a leitura. Não há como estabelecer um limite rígido entre esses momentos, como já apontamos acima, e nem dirigir quais estratégias utilizar, já que estamos considerando o leitor como um sujeito ativo no processo.

Buscar a ideia principal não é tarefa simples, nem mesmo para o professor, porque muitas vezes aparece mais de uma e às vezes de maneira implícita. Então, o primeiro passo é saber que a ideia principal transita entre o conhecimento prévio, os objetivos de leitura e a informação transmitida pelo autor. Solé (1998) destaca que, ao pedir ao estudante o que há de mais importante em um capítulo, por exemplo, ele está realizando uma atividade de avaliação e não de ensino da leitura. Sendo assim, a autora destaca que há pouco espaço na sala de aula para a atividade de ensino da estratégia.

Neste caso, a atividade de ensino da ideia principal deve partir do princípio de que é preciso ensinar “o que é e para que serve a ideia principal, assim como ensinar como ela é identificada e gerada” (SOLÉ, 1998, p. 138-9) e desta forma contribuir de fato para a construção da autonomia dos leitores. Para ensinar a ideia principal, podemos partir do ponto em que o professor é o modelo, dividindo com seus estudantes o que utilizou para determiná-la. Nessa troca compartilhada, aumentamos a chance de o aluno assumir o controle da compreensão, tornando-se assim um leitor autônomo.

A estratégia de resumir refere-se à capacidade de selecionar informações. Trata-se de uma tarefa difícil e não há receita, uma vez que será preciso criar uma habilidade que requer conhecimento por parte do leitor para saber ignorar ou não determinadas informações, saber encontrar o tema principal, saber agrupar as informações obtidas para assim poder escrever um resumo. Nesse sentido, vale ressaltar que mais uma vez se trata de uma tarefa compartilhada entre professor e estudantes na busca pela compreensão de modo que em algum momento possam caminhar sozinhos nesse processo.

Finalmente, temos a última estratégia apresentada por Solé (1998) que se refere à formulação de respostas para questões, cujo objetivo é levar o estudante a criar perguntas pertinentes ao texto, pois isto demonstra que desta forma estará capacitado para regular seu processo de compreensão. Contudo, na escola, o que geralmente se faz é pedir que as crianças respondam questões do livro ou questões feitas oralmente pelo professor, cujo objetivo é apenas de avaliação e tais práticas equivocadas levam as crianças a buscarem estratégias para responder sem se preocuparem com a compreensão que fica em segundo plano.

A estratégia de perguntas ao texto é outra que pode e deve ser utilizada depois da leitura de um texto. As perguntas elaboradas depois da leitura permitem que se busque com mais eficiência os objetivos da leitura. Neste caso, o professor mais uma vez é o modelo a ser seguido e as perguntas devem ser elaboradas de maneira adequada, pois, somente desta forma, é possível encontrar o tema e a ideia principal de um texto, facilitando assim sua compreensão, portanto não se trata de qualquer questão. Entretanto, para aprender a realizar perguntas pertinentes os estudantes seguem o moderador que desempenhará papel fundamental nesse processo, pois como afirmamos anteriormente, ele é o modelo.

3.6 O professor e as práticas de ensino de leitura

Ao refletirmos sobre a questão da leitura e interpretação e de como a sociedade exige que cada vez mais estejamos preparados para lidar com as transformações que ocorrem em seu contexto, necessária se faz uma reflexão sobre a atuação, não só do aluno, mas também do professor, enquanto agente que irá, a partir de sua constituição como ser letrado, contribuir para que este aluno seja capacitado para uma inserção, cada vez mais autônoma e participativa, no meio social.

Do professor, a sociedade espera um ser que enxergue a leitura como uma prática social, um processo ininterrupto de descobertas à medida que cada nova leitura é passível de confronto entre o leitor, o autor e o texto.

Neste movimento, cabe ao leitor o estabelecimento de uma relação crítica com os outros dois, na busca de atribuição de sentidos para o lido. Este processo de ler, entendido como práxis, leva o leitor a uma constante interrogação de suas certezas, pois o cruzamento das diferentes vozes que interagem no momento da leitura nos leva também a novas maneiras de enxergar o mundo.

Ao professor é atribuída a responsabilidade de construir uma prática de ensino de leitura que vá além dos momentos de atuação dentro de sala de aula, muitas vezes arraigada em concepções de leitura como uma atividade específica de práticas escolares, entendidas com um viés de decodificação, ou seja, uma leitura que apenas decifra o código escrito. Romper com essa visão implica em construir práticas de ensino de leitura significativas, entendendo que

Processar o texto é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais; perceber a intenção, ou melhor, atribuir uma intenção ao autor, é chegar ao íntimo, à personalidade através da interação. É uma abstração que se fundamenta nas outras. (KLEIMAN, 1998, p. 92)

A produção do conhecimento, dentro dessa concepção de leitura, requer uma atividade/atitude prática do professor, no sentido de levar seus alunos à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento exigente, à inquietação e à incerteza. “É o oposto da transmissão do conhecimento pronto, acabado. É a perspectiva de que ele possa ser criado e recriado pelos estudantes e pelos professores na sala de aula”. (CUNHA, 1995, p. 111)

Essa reflexão acaba levando à indagação: o que entendemos por prática de ensino ou prática pedagógica? Será ela exercida da mesma forma por todos os professores, ou cada um, a partir de suas experiências individuais dentro de uma sala de aula, vai aprendendo, de diferentes maneiras, a colocar em ação uma determinada forma de executar o ensino?

Cunha (1995) realizou uma pesquisa sobre “O bom professor e sua prática”, na qual percebeu que a ideia de prática nem sempre é a mesma para todos os professores:

Alguns professores, quando se referem à prática, falam daquilo que é familiar, do cotidiano do aluno, de suas experiências. Outros referem-se ao exercício prático do conhecimento na sala de aula. Esta ideia remete à prática de laboratório, estudo de casos, resolução de problemas vinculados à realidade específica ou social do aluno etc. Ressalta-se, porém, que a preocupação dos professores existe e que, de maneira ampla, poderíamos dizer que a prática significa um saber objetivo que resulta em ação. (CUNHA, 1995, p. 110)

Para Saviani (2008), a prática pedagógica do professor será orientada de acordo com os princípios defendidos por cada uma. Sendo assim, conscientemente ou não, o professor, ao exercer sua prática, coloca em ação princípios valorizados no âmbito de uma determinada teoria educacional. Podemos dizer, portanto, que a prática pedagógica, que é o fazer diário do professor, funciona como um elo mediador do professor com a teoria, da mesma forma que esta mediatiza a relação do professor com a prática. Desta forma, estamos nos referindo a um processo dialético, em que a existência de uma é condição *sine qua non* para a existência da outra.

Neste sentido, é através da experiência profissional, ou seja, da prática pedagógica, que o professor vai construindo uma reflexão crítica sobre seus saberes docentes (teoria), de forma a dar sentido ao conhecimento que quer construir, juntamente com seus pares, que vem a ser, tanto seus alunos, dentro da sala de aula, quanto os demais docentes, com os quais convive e troca experiências.

No que se refere especificamente ao ensino de leitura é preciso considerar também o contexto da sociedade, sendo o meio no qual estabelecemos nossas interações e que se caracteriza pela exigência contínua da informação e do conhecimento.

Neste processo, a leitura é o meio que capacita o sujeito a exercer uma atuação ativa e participativa nesta sociedade, em que o professor tem um papel fundamental para o desenvolvimento das práticas de leitura de seus alunos.

Com isso, cabe ao professor estar munido com ferramentas e conhecimentos que possam proporcionar a ele uma ação pedagógica competente para oferecer ao aluno um processo significativo de aprendizagem da leitura, tendo em vista que o objetivo que permeia todos os envolvidos no contexto de ensino precisa ir ao encontro do sucesso do ensino. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor conheça profundamente os diferentes gêneros textuais para trabalhá-los sempre articulados com as práticas textuais.

Como diz Marcuschi (2002, p. 35):

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero [...] A relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da Linguística Aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos.

Com todas essas particularidades, que precisam ser consideradas quando realizamos uma leitura, seja ela de qualquer gênero textual, é indispensável que o professor tenha familiaridade com a diversidade de textos que circulam socialmente, uma vez que é com a prática da leitura como um hábito contínuo, que vamos nos tornando seres mais críticos, criativos e, acima de tudo, capazes de contestarmos o lido. Assim, ele passa a ser um profissional que precisa atender, cada vez mais, a novas exigências de conhecimento.

Tal busca faz parte da própria constituição do professor, como um profissional que irá se deparar com inúmeras realidades que, naturalmente, irão impulsioná-lo a lutar para vencer as dificuldades que fazem parte do contexto de sua atuação, pois espera-se que ele, enquanto educador, seja um mediador entre o aluno e o conteúdo, tornando-o responsável por proporcionar uma formação que ultrapasse um estágio de simplesmente conhecer para o ato de praticar, pensar e agir com criticidade.

Dessa forma, pensar sobre a atuação do professor e a construção de suas práticas de ensino de leitura requer uma compreensão sobre essa profissão que possui a especificidade de realizar um trabalho que, com o passar do tempo, vai levando seus profissionais à aquisição de novos saberes e, conseqüentemente, novas aprendizagens, numa constante aprendizagem. Assim, conforme discussão realizada por Kleiman (2008, p. 512):

Um dos aspectos necessários do processo envolve, então, a ação de um docente que busca desenvolver, cotidianamente, estratégias que lhe permitam a necessária autonomia para transitar de uma prática a outra, com segurança, não pelo fato de já conhecer todos os potenciais gêneros com que irá se deparar numa situação comunicativa qualquer, mas porque pode mobilizar as capacidades, recursos, tecnologias que conhece de outras situações para essa nova situação e, assim, continuar seu processo de letramento ao longo da vida.

Uma vez que percebemos que a formação do professor é um processo que acontece no “interior das condições históricas em que ele mesmo vive” (CUNHA, 1995, p. 169), é importante que tenhamos a compreensão, através do desvendamento de seu cotidiano de trabalho, de como acontece a sua caminhada como profissional que constrói, no dia a dia, suas práticas de ensino de leitura. Antes de irmos à prática, porém, vamos ver o que diz o Currículo Paulista acerca das Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

Capítulo IV

4. Habilidades para o ensino de textos literários

Tratando-se de ensino da leitura, Solé (1988, p.22) aponta algumas especificidades de leitura, processos ativos do ato de ler. São elas: o exame e o processamento do texto, a percepção do objetivo a ser atingido na leitura e a confirmação do conhecimento prévio cultural adquirido ou a sua refutação, além da informação obtida com a leitura.

Essas estratégias reforçam o papel ativo que o leitor desempenha e a percepção de que a leitura tem papel importante no trabalho cognitivo desenvolvido na escola.

O leitor é visto, nesse processo, como alguém que atribui sentido ao que lê, podendo concordar, discordar ou ser parcial e imparcial com o texto e seu autor. Desse modo, a aprendizagem de leitura é considerada como um processo de objetivação, apropriação e constituição do leitor em movimento dialético.

Segundo Cosson (2008), a leitura literária não deve ter como finalidade a realização de uma prova ou elaboração de fichas de leitura. O letramento literário precisa ir além disso, pois o objetivo maior é formar um leitor autônomo, crítico e reflexivo, capaz de utilizar o texto de forma adequada nos mais diversos contextos sociais. Contudo, para que o aluno tenha êxito, é importante que a escola forneça mecanismos que o auxiliem a desenvolver a proficiência em leitura literária. Uma ótima alternativa é aquela focada nas estratégias de leitura.

Souza e Girotto, (2011, p. 14) nos apresentam uma lista com sete habilidades ou estratégias de leitura: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Essas habilidades serão levadas em conta para apoiar as atividades propostas no capítulo final do nosso trabalho com os discentes. Por isso, apresentaremos a seguir um breve esboço de cada uma delas.

Para os autores, o conhecimento prévio refere-se aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida pelo aluno e a bagagem cultural que o aluno leitor já possui em relação ao que está sendo lido. Enquanto leem, as crianças acionam esses conhecimentos prévios que podem estabelecer relações com as ideias do texto. Essa habilidade permite ao leitor formular hipóteses sobre o assunto tratado na narrativa que poderão ou não ser confirmadas no decorrer da leitura.

A estratégia de conexão permite ao leitor acionar os conhecimentos prévios para estabelecer conexões com a leitura em questão. Isso envolve relembrar fatos importantes,

estabelecendo relações com o texto lido e com fatos atuais que estejam ocorrendo no mundo, em sua cidade ou em seu país. Isso possibilita entender melhor o texto.

A inferência é definida como conclusão ou interpretação de uma informação que não está clara no texto lido. A inferência tem como função levar o aluno a perceber as várias facetas do escrito, a polissemia envolta no texto literário, considerado plurissignificativo.

A visualização é realizada de maneira espontânea, pois o ato de ler nos deixa envoltos em emoções e sensações que nos permitem que as palavras tomem forma e se transformem em ilustração em nossa mente, nos possibilitando uma leitura significativa e construtiva.

A estratégia de perguntas ao texto auxilia o aluno a compreender melhor o que está lendo em função das pistas deixadas pela escritura e que favorece o raciocínio. Tais perguntas são respondidas no decorrer da leitura e possibilita outras perguntas.

A sumarização parte do princípio de que é preciso sintetizar tudo o que fora lido buscando assimilar e reter o que for mais relevante do texto. Neste momento, o professor pode interferir mostrando aos alunos as ideias centrais do texto favorecendo a compreensão da leitura literária.

A estratégia da síntese refere-se à habilidade de resumir as ideias centrais, elencando as principais informações, articulando-as aos conhecimentos do texto e adicionando novas informações para melhor compreender o que foi lido. É importante ressaltar que a síntese não diz respeito apenas as linhas principais do texto, mas às ideias principais deste que fazem sentido para o leitor, que se integram à vida e acrescentam e se combinam à concepção de mundo deste.

Pensando o ensino de leitura de textos literários como, em boa parte, explicitação, discussão e experimentação dessas estratégias, Souza e Girotto (2011) propõem aulas de leitura cujas primeiras atividades são aulas introdutórias em que o professor modela uma ou duas estratégias de leitura. Nessa etapa, ocorre a reflexão sobre o texto e a construção de sentidos conseguida a partir da discussão entre professor e alunos.

Após esse primeiro momento, os estudantes deverão tentar aplicar tais estratégias, sozinhos, a partir da leitura individual e silenciosa. Esse é o momento em que devem fazer anotações de seus pensamentos às margens do texto, sempre auxiliados pelo professor que pode utilizar o momento para conversar com os alunos sobre suas descobertas.

A última etapa após as leituras é a avaliação, que consiste na formação de uma roda de conversa para discutir sobre o texto lido. Com isso, o professor tem a oportunidade de analisar se os objetivos iniciais foram atingidos, se a recepção e envolvimento dos alunos com o ato de ler foram produtivos.

O moderador deve também, nesse momento, retomar o processo de leitura para verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos fizeram uso das estratégias de leitura. Dessa forma, o objetivo maior do letramento literário é formar um leitor competente no uso das estratégias e capaz de encontrar, da forma mais ampla e diversa possível, significados para o que foi lido.

Segundo observamos, a utilização efetiva de leitura em sala de aula contribui para a formação de leitores literários que poderão apropriar-se plenamente da literatura em seu contexto. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998), o aluno não está aprendendo apenas a decodificar palavras, mas está se conectando com todas as informações que envolvem o contexto de leitura. A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção dos sentidos com as formas de comunicação e interação verbal mantendo diálogo de discursos.

Desse ponto de vista, enfatizamos que o ensino da literatura na escola tem o objetivo de formar leitores competentes e capazes de inferir também em seu meio social, manipular adequadamente seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo.

4.1 A leitura de textos literários nos anos finais do Ensino Fundamental

A cultura letrada, ou seja, com costumes ligados às práticas sociais da leitura e escrita, todavia essa não é a realidade dos alunos da escola em questão por vários motivos, dentre eles o econômico, pois se trata de jovens muito carentes. Então, é papel da escola e do professor serem mediadores entre a literatura e os alunos.

Apesar de a leitura da palavra estar intrinsecamente ligada à possibilidade de acesso autônomo aos textos escritos, apresentamos o que expõe Freire (2011) a respeito da atividade leitora que ocorre antes mesmo da alfabetização. O autor considera que há uma leitura de mundo precedente àquela dos códigos e que esta ocorre de forma muito subjetiva, pois considera a individualidade da constituição do ser a partir do outro e do que o cerca. Para Freire,

A consciência do mundo constitui-se na relação com o mundo; não é parte do eu. O mundo, enquanto “outro” de mim, possibilita que eu me constitua como “eu” em relação

a “você”. A transformação da realidade objetiva (o que chamo de “escrita” da realidade) representa exatamente o ponto a partir do qual o animal que se tornou humano começou a “escrever” história [...] À medida que essa transformação tinha lugar, a consciência do mundo “contatado” ia-se constituindo. Precisamente essa consciência do mundo, tocado e transformado, é que gera a consciência do eu. Durante muito tempo, esses seres, que estavam se fazendo, “escreveram” o mundo mais do que falaram o mundo. Tocavam diretamente o mundo e agiam diretamente sobre ele, antes de falarem a seu respeito. Algum tempo mais tarde, no entanto, esses seres começaram a falar a respeito do mundo transformando-se. E começaram a falar a respeito dessa transformação. Depois de outro longo período, esses seres começaram a registrar graficamente a fala a respeito da transformação. A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo (FREIRE, 2011, p. 58).

Nessa perspectiva, observamos que, mesmo antes da leitura do texto, o indivíduo já apresenta em si seus pontos de vista, suas experiências culturais, suas impressões e sua história que, por sua vez, serão suscitadas e ampliadas no ato de ler.

As vivências que traz consigo são solicitadas no diálogo com o texto e o escritor. Assim, a leitura da palavra vem precedida da vivência de mundo e da construção da subjetividade dos indivíduos, pois muito antes de saber ler, cada pessoa possui uma compreensão de si e de tudo que a cerca.

Seguindo o raciocínio freiriano, a importância do professor reside no fato de que um leitor mais experiente, com uma gama maior de conhecimentos prévios e uma ampla prática e contato com a leitura, nesse caso o professor, pode estimular o iniciante ou o recém-iniciado a caminhar e permanecer no mundo da leitura literária, implicar-se nele e se apropriar dele.

Através do mediador ou da iniciação à leitura, o jovem leitor pode se sentir instigado, motivado e autorizado a ler algo que antes o distanciava ou intimidava por parecer estar muito além de suas possibilidades de compreensão. Ao realizar e compartilhar sua leitura com o mediador e demais colegas de sala, todos dividem o interesse, o entusiasmo pela leitura, além de compartilharem a construção de sentidos do texto.

Dessa forma, consideramos a leitura literária no decorrer do ensino fundamental como elemento essencial para a formação leitora e de suma importância para os estudos nos anos seguintes, isso também facilita os estudos de literatura para entender o contexto histórico, cultural e social. Por isso, é preciso uma base leitora que implique para além dos aspectos ligados à adequação e exigências escolares.

Capítulo V

5. A narrativa se estrutura em elementos essenciais

...a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, muitas vezes essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, até mesmo opostas: a narrativa zomba da boa e da má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida (BARTHES, p. 103-104).

São muitas e bem variadas as obras narrativas existentes hoje, do mesmo modo também são diversos os meios em que estas são encontradas. Vivemos rodeados de mitos, lendas, adivinhas, contos, crônicas, romances, histórias em quadrinhos, novelas, seriados de televisão, jogos eletrônicos, filmes de ação ao vivo e de animação, entre tantos outros tipos de obras narrativas. Das pinturas nas paredes das cavernas à tela do cinema interativo, muitas são as formas possíveis de se narrar acontecimentos: por palavras (oralmente ou por escrito), por imagens (estáticas ou dinâmicas), por gestos, por sons...

A narrativa se estrutura sobre cinco elementos essenciais, com os quais se entrelaçam os acontecimentos. Quem vive os acontecimentos são as personagens, em tempos e espaços determinados. Por fim, é necessária a presença de um narrador — elemento fundamental à narrativa —, uma vez que é ele quem transmite a estória, fazendo a mediação entre esta e o ouvinte, leitor ou espectador.

A seguir, trataremos dessa base narrativa com o intuito de mostrar, na prática aos alunos, os elementos estruturais como personagem, enredo, tempo e espaço, narrador e suas particularidades na constituição das narrativas.

5.1 A personagem

Sabe-se que a personagem é parte essencial da construção de uma narrativa. Neste trabalho, portanto, buscamos entender a sua formação e como ela é demasiadamente importante para a leitura literária. Platão e Fiorin (2002, p. 193) destacam que:

A personagem do texto linguístico não existe fora das palavras, é uma construção do narrador. Mas relação entre as personagens e as pessoas reais? Sim, certa forma, elas simulam pessoas, representam as paixões, as ações, as manipulações presentes no universo humano. No entanto é preciso entender bem O que significa dizer que as personagens são simulacros de pessoas. Elas não são a imitação de um determinado ser efetivamente existente, com CIC e RG, mas são a representação de alguém que poderia perfeitamente existir no mundo real. O narrador vai construindo, diante dos olhos do leitor, de acordo com as exigências particulares do texto, a personagem.

Embora pareça simples, não é tarefa fácil conceituar a criação da personagem sem fazer uma relação com o ser humano. Na obra “A personagem de ficção” (1970 p. 21), Candido explica sobre a construção da personagem: “É a personagem que com mais nitidez torna patente a ficção, e através dela a camada imaginária se adensa e se cristaliza”. É, de fato, com a personagem que nos aproximamos dos textos, que nos deixamos envolver, provocar, transportar para o enredo narrado.

Ao longo do seu escrito, Candido preocupa-se em definir a importância da personagem. Em uma de suas frases mais relevantes, resume: “em todas as artes literárias e nas que exprimem, narram ou representam um estado ou estória, a personagem realmente constitui a ficção” (CANDIDO, 1970, p. 31). Tentemos entender sua lógica em relação ao objeto humano que a compõe, conforme aponta o autor:

A personagem é um ser fictício – expressão que soa como paradoxo. De fato, como pode uma ficção ser? Como pode existir o que não existe? No entanto, a criação literária repousa sobre esse paradoxo, e o problema da verossimilhança no romance depende desta possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação da fantasia, comunicar a impressão da mais lídima verdade existencial. (...) O romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem, que é a concretização deste. (CANDIDO, 1970, p. 55)

A lógica da personagem, se houver, talvez more neste espaço vazio entre o ser-humano e o ser-criado, na tentativa de entender ambos, ou de entender a sua correlação. Vejamos outro trecho de Candido, quando se refere à verossimilhança de Aristóteles como forma de conceituar claramente o termo:

A verossimilhança é, na expressão de Aristóteles, não a adequação àquilo que aconteceu, mas àquilo que poderia ter acontecido; ou a coerência interna no que tange ao mundo imaginário das personagens e situações miméticas; ou mesmo a visão profunda – de ordem filosófica, psicológica ou sociológica – da realidade. (CANDIDO, 1970, p. 18)

A personagem é, então, aquilo que poderia ter acontecido, o homem que poderia se tornar aquele que é de fato, ou que gostaríamos, nós, seus criadores, e nós, seus leitores, que nós mesmos nos tornássemos.

A lógica da personagem à qual Candido se refere trata, justamente, do fato de a personagem não ser um produto pronto, ou um ser natural. Ao contrário, ela consiste na criação, da imaginação, da produção literária.

A construção da personagem pode ser vista de forma plural e complexa a partir da leitura de Candido (1970, p. 34) sobre essa elaboração: “as personagens adquirem um cunho definido

e definitivo que a observação das pessoas reais, e mesmo o convívio com elas, dificilmente nos pode proporcionar a tal ponto”. O autor afirma, ainda, que

A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas, a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a própria situação. (CANDIDO, 1970, p. 48)

No último parágrafo, conseguimos entender o quanto a personagem de ficção se torna um meio (através da obra, do livro escrito) para responder a um fim: a reflexão do homem real sobre o ser criado. É importante que o leitor entenda a personagem como um elemento da ficção, mas também perceba que a personagem é vista como um reflexo para que o homem se veja refletido.

5.2 Enredo

Ao conjunto de acontecimentos que se sucedem de modo ordenado numa estória, dos quais participam as personagens, é dado o nome de ação, trama, intriga ou enredo.

Na obra “Arte poética” (1990), Aristóteles deu evidente destaque ao trabalho efetuado pelos poetas de seleção e organização dos acontecimentos, diante do universo real e dos modos de entrelaçar possibilidades, verossimilhança e necessidades em uma estória. Para o pensador grego, não cabe a uma narrativa reproduzir o que existe, mas sim compor as suas possibilidades de maneira verossímil e dentro daquilo a que se propõe o poeta ao realizá-la.

Duas são, portanto, as questões fundamentais a serem tratadas no estudo desse elemento narrativo: sua natureza ficcional (verossimilhança) e as partes que o compõem (estrutura). Sobre a natureza ficcional do enredo das estórias, afirmou Aristóteles que

...não compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu; mas sim o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança ou a necessidade. 2. O historiador e o poeta não se distinguem um do outro, pelo fato de o primeiro escrever em prosa e o segundo em verso [...] diferem entre si, porque um escreveu o que aconteceu e o outro o que poderia ter acontecido. [...] a poesia permanece no universal e a História estuda apenas o particular. 4. O universal é o que tal categoria de homens diz ou faz em tais circunstâncias, segundo o verossímil ou o necessário. Outra não é a finalidade da poesia, embora dê nomes particulares aos indivíduos; o particular é o que Alcebiades fez ou o que lhe aconteceu. (ARISTÓTELES, 1990, p.252).

Trata-se por verossimilhança a lógica interna do enredo, que o torna verdadeiro para o leitor, porém os acontecimentos de uma estória não precisam ser ‘verdadeiros’ no sentido de corresponderem exatamente a fatos que realmente ocorreram ou à maneira como a realidade

opera no mundo sensível. Devem, entretanto, respeitar a lógica interna do universo em que o enredo se desenvolve. Ou, conforme detalha Anatol Rosenfeld,

O termo “verdade”, quando usado como referência a obras de arte ou de ficção, tem significado diverso. Designa com frequência qualquer coisa como a genuinidade, sinceridade ou autenticidade (termos que em geral visam à atitude subjetiva do autor); ou a verossimilhança, isto é, na expressão de Aristóteles, não a adequação àquilo que aconteceu, mas àquilo que poderia ter acontecido; ou a coerência interna no que tange ao mundo imaginário das personagens e situações miméticas; ou mesmo a visão profunda — de ordem filosófica, psicológica ou sociológica — da realidade. (ROSENFELD, 2009, p. 18)

Mesmo que os acontecimentos sejam inventados, a estória deve transmitir ao leitor credibilidade. Em uma obra literária ambientada em um universo imaginário, onde animais como raposas e galos agem e falam como seres humanos, por exemplo, será verossímil para o leitor que um cachorro dialogue com o protagonista. Segundo a lógica interna do enredo, no universo desta estória animais podem falar. No entanto, em uma obra como “O evangelho segundo Jesus Cristo” em que se narra a vida cotidiana de Jesus, cuja lógica reflete em muito a lógica do mundo sensível, a presença de um cachorro falante seria, muito provavelmente, vista pelo público como uma situação surreal ou absurda, a não ser que se tratasse de um milagre.

Isso demonstra a veracidade do enredo na relação causal entre os acontecimentos que o compõem e que se apresentam ao longo da narrativa com a coerência da matéria narrada à lógica interna da estória. “Graças ao vigor dos detalhes, à “veracidade” dos dados insignificantes, à coerência interna, à lógica das motivações, à causalidade dos eventos” (ROSENFELD, 2009, p. 20), a verossimilhança do mundo imaginário da estória se constitui.

Não se trata, entretanto, de uma mentira, uma fraude ou de uma ‘falsa realidade’. A aparência da realidade, segundo Rosenfeld, “não renega o seu caráter de aparência” (Idem, 21). O autor chama de “falsos” os enunciados e enredos em que a relação causal se demonstra incoerente dentro da lógica do universo ficcional apresentado. Segundo Rosenfeld:

Quando chamamos “falsos” um romance trivial ou uma fita medíocre, fazemo-lo, por exemplo, porque percebemos que neles se aplicam padrões do conto de carochinha a situações que pretendem representar a realidade cotidiana. [...] “Falso” seria também um prédio com portal e átrio de mármore que encobrissem apartamentos miseráveis. É esta incoerência que é “falsa”. Mas ninguém pensaria em chamar de falso um autêntico conto de fadas, apesar de o seu mundo imaginário corresponder muito menos à realidade empírica do que o de qualquer romance de entretenimento. (ROSENFELD, 2009, p. 18)

A verossimilhança é estabelecida por meio de um pacto entre narrador e apreciador, que depende da convivência deste último com a estória narrada, de que ele saiba as regras do jogo lúdico da narrativa e concorde em participar do “fazer de conta” que a narração a ele propõe.

Com relação à sua estrutura, um enredo pode ser dividido em três partes principais — introdução, desenvolvimento e conclusão — que correspondem, respectivamente, ao início, meio e fim da história narrada. Segundo Gancho, a organização das partes de um enredo, bem como dos acontecimentos que o compõem, é determinada pelo conflito, o componente da história gerador da tensão que faz o enredo evoluir e prende a atenção do apreciador à matéria narrada. “Seja entre dois personagens, seja entre o personagem e o ambiente, o conflito possibilita ao leitor-ouvinte criar expectativas frente aos fatos do enredo” (GANCHO, 2004 p.10).

A introdução (apresentação, exposição ou situação inicial) é a parte do enredo que situa o leitor diante da narrativa. Nela, são apresentadas as personagens, os acontecimentos até o momento em que a história tem início e a situação presente quando a história se inicia. Muitas vezes, apresenta-se nesta parte também o espaço e o tempo em que a história se passa. A introdução coincide, geralmente, com o início de uma história, pois é nela que, tradicionalmente, são apresentados os elementos conflitantes e, em seus momentos finais, dá-se início ao conflito.

A introdução do conto tradicional é extremamente curta. Trata-se de uma pequena fração de sua extensão, onde o enredo da obra é contextualizado.

Na situação inicial de um conto tradicional, habitualmente enumeram-se as personagens, sendo apresentados ao leitor o nome, os atributos e a situação das personagens. Normalmente, ao final da introdução, uma malfeitoria (dano ou prejuízo) ou uma falta é cometida a uma das personagens apresentadas, o que gera o conflito e obriga o protagonista a partir em uma jornada para reparar o mal causado.

O desenvolvimento (ou complicação) é a parte em que a história toma forma, sendo normalmente a parte mais extensa do enredo. É durante o desenvolvimento que o conflito (ou conflitos, uma vez que é possível existir mais de um conflito ou mais de um enredo em uma mesma narrativa) evolve em direção a uma resolução.

Seguir uma história é avançar em meio a contingências e peripécias sob uma conduta de expectativa que encontra o seu cumprimento na conclusão. Esta conclusão não é logicamente implicada por algumas premissas anteriores. Ela dá à história um “ponto final”, que, por sua vez, fornece o ponto de vista pelo qual a história pode ser percebida como um todo. (NUNES, 1988, p.77)

A conclusão é a parte do enredo que apresenta a solução do conflito, revelando por completo, ao final, a essência da obra, sua mensagem, moral ou subtexto. Fazem parte da conclusão o clímax (momento culminante da história) e o desfecho. Costuma apresentar o final da história. O clímax é o momento no qual o conflito chega ao seu auge, para, em seguida, ser

solucionado. É o clímax o ponto de referência para o qual convergem todos os componentes do conto tradicional e do curta-metragem. No desfecho (ou desenlace), há a resolução do conflito e o destino das personagens se revela.

O enredo se desenvolve sempre a partir de uma única situação importante (unidade de ação) ou premissa dramática. Assim, não é comum (apesar de não ser impossível) uma narrativa breve apresentar mais de um enredo ou conflito.

O enredo de uma obra evolve a partir da fluência dos acontecimentos que o compõem. Os acontecimentos de uma estória são estados que se transformam sucessivamente, seguindo a ordenação dada pelo narrador. O modo como o narrador transmite ao apreciador os dados sobre a estória é o que lhe permite tomar consciência daquilo que trata a matéria narrada. Sobre a ordenação dos acontecimentos de uma estória em um enredo, já tratava Aristóteles quando versava sobre a tragédia e de suas partes:

A parte mais importante é a da organização dos fatos, pois a tragédia é a imitação, não de homens, mas de ações, da vida, da felicidade e da infelicidade (pois a infelicidade resulta também da atividade), sendo o fim que se pretende alcançar o resultado de uma certa maneira de agir, e não de uma maneira de ser. (ARISTÓTELES, 1990, p. 248).

Os acontecimentos que compõem o enredo de uma estória podem estar organizados de maneira linear, na sequência temporal em que aconteceram. Trata-se, nas palavras de Gancho, de um “enredo de ação” (GANCHO, 2004), em que os acontecimentos equivalem a ações concretas das personagens. Enredos de ação correspondem ao modo tradicional de narrar. Sua evolução ocorre na camada de tempo-cronologia, isto é, seus acontecimentos são narrados na ordem em que ocorreriam no tempo fictício, correspondendo o primeiro fato ocorrido ao princípio da estória e o último ao fim dela.

Por fim, há ainda, segundo Gancho, enredos em que os acontecimentos estão organizados de maneira não-linear. Enredos psicológicos, que normalmente correspondem ao modo moderno de narrar. Nas narrativas psicológicas, o enredo é estruturado a partir da mente do narrador ou de uma personagem (não sendo incomum tratar-se, nestas narrativas, de um narrador-personagem). Os acontecimentos de um enredo psicológico nem sempre são evidentes, uma vez que não correspondem obrigatoriamente a ações concretas das personagens, mas também a movimentos interiores, da psicologia dela: emoções, lembranças, conhecimentos, sentimentos, sensações... A ordem destes acontecimentos não segue uma coerência cronológica, mas a vontade do narrador, evoluindo na camada de tempo psicológico.

Não é difícil notar a importância da camada temporal e espacial na organização dos acontecimentos em um enredo. É do tempo e do espaço da narrativa, portanto, que trataremos a seguir.

5.3 Tempo, espaço e ambiente

Toda narração transmite uma história que, organizada em um enredo, evolui no tempo e no espaço. Para narrarmos uma história, necessitamos de tempo. Para apreciarmos uma narração, faz-se igualmente necessário o tempo. É na camada temporal que se organizam os acontecimentos de uma história em uma sequência passiva de entendimento.

O tempo pode se relacionar com a obra narrativa de diversas maneiras, em diversos níveis. Gancho (2004, p.14), diz que a época em que se passa a história

Constitui o pano de fundo para o enredo. A época da história nem sempre coincide com o tempo real em que foi publicada ou escrita. Um exemplo disso é o romance de Umberto Eco, *O nome da Rosa*, que retrata a Idade Média, embora tenha sido escrito e publicado recentemente.

Além da época em que se passa a história, ainda podemos ter a duração da própria narrativa, pois há as que se passam em curto período, já outras têm um enredo que se estende ao longo de muitos anos. Os contos de um modo geral apresentam uma duração curta em relação aos romances, nos quais o transcurso do tempo é mais dilatado.

Um outro modo de desenrolar a narrativa é por meio do tempo-cronologia (ou tempo cronológico), que é o tempo fictício que “transcorre na ordem natural dos fatos do enredo, isto é, do começo para o final. Está, portanto, ligado ao enredo linear (que não altera a ordem em que os fatos ocorreram)” (GANCHO, 2004, p.15). No tempo-cronologia, os acontecimentos se sucedem uns aos outros organizados no enredo na ordem em que ocorreriam naturalmente. “Chama-se cronológico porque é mensurável em horas, dias, meses, anos, séculos” (Ibidem).

A autora também aborda o tempo psicológico, pois predomina nas narrativas modernas e contemporâneas. Trata-se do “tempo que transcorre numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou dos personagens, isto é, altera a ordem natural dos acontecimentos. Está, portanto, ligado a um enredo não-linear (no qual os acontecimentos estão fora da ordem natural)” (Ibidem). A ordem dos acontecimentos não segue uma coerência cronológica, mas a vontade do narrador ou de uma das personagens.

O tempo se sobressai ao espaço, sem que este, entretanto, deixe de ser um importante estruturante narrativo. Conforme vimos em explicações anteriores, o tempo é um elemento fundamental para contar uma história, enquanto o espaço é fundamental para mostrá-la.

Torna-se cada vez mais difícil dissociar tempo e espaço. Espaço, em uma narrativa, é definido como sendo o lugar onde se passa a ação. Se os eventos são marcados por estados que se transformam na camada temporal, estes acontecem em algum lugar. O que percebemos ou imaginamos, em uma narrativa, não são os eventos evoluindo no tempo — elemento invisível —, mas sim no espaço — elemento visível. Em uma narrativa, tempo e espaço são mutuamente permeáveis e indissociáveis. Gancho vai além e complementa afirmando que

O espaço tem como funções principais situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação, quer influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções, quer sofrendo eventuais transformações provocadas pelos personagens. Assim como os personagens, o espaço pode ser caracterizado mais detalhadamente em textos descritivos, ou as referências espaciais podem estar diluídas na narração. De qualquer maneira é possível identificar-lhe as características, por exemplo, espaço fechado ou aberto, espaço urbano ou rural, e assim por diante. (GANCHO, 2004, p.23)

Para fins de uso em sala de aula, foram adotadas as definições de Gancho para tempo, espaço e ambiente, por serem claras e objetivas. Para a autora, portanto, ambiente

É o espaço carregado de características socioeconômicas, morais, psicológicas, em que vivem os personagens. Neste sentido, ambiente é um conceito que aproxima tempo e espaço, pois é a confluência destes dois referenciais, acrescido de um clima. (GANCHO, 2004, p. 23)

Ademais, segundo a autora, o ambiente não é exatamente um elemento estruturante essencial para a narrativa, mas sim um elemento de apoio, resultante da mútua permeabilidade de tempo e espaço, uma vez que a configuração (física) do espaço e o contexto histórico (tempo histórico, somado muitas vezes ao tempo cronológico ou ao tempo psicológico) são indissociáveis. O ambiente onde o enredo de uma narrativa se desenvolve pode ser baseado no mundo sensível ou ser totalmente imaginário — em ambos os casos, este será sempre fictício.

O ambiente pode ser a projeção dos conflitos vividos pelas personagens. A caracterização do ambiente pode refletir características da personalidade das personagens ou dos acontecimentos que ocorrem ao seu redor. Tal fato é especialmente observado em narrativas breves, normalmente estruturadas em uma única unidade de espaço e uma única unidade de tempo. Como exemplo, Gancho cita as narrativas de “Noites na Taverna”, contos de Álvares de Azevedo, nas quais o ambiente macabro e soturno reflete a mente mórbida e sombria das personagens. Outro exemplo pode ser visto no romance “Vidas secas”, de Graciliano Ramos, em que o ambiente árido e hostil da caatinga reflete no modo de ser das próprias personagens.

No conto tradicional, tempo e espaço não costumam ser definidos com precisão. O apreciador destas narrativas breves tem uma noção vaga de ambos. Nas narrativas breves, o tempo histórico em que se passa o enredo é impreciso. Com precisão, pode-se afirmar apenas

que a fruição da obra se dá em um tempo concreto breve, e sua produção visa que esta fruição seja ininterrupta.

O espaço ou localização geográfica onde estas narrativas se desenvolvem costuma ser muito amplo (um reino encantado, uma galáxia distante, a cidade do Rio de Janeiro) e/ou corriqueiros (uma cafeteria, um quarto de hotel, a garagem de um edifício qualquer).

5.4 Narrador e foco narrativo

De que ponto de vista são apresentados os diferentes eventos e personagens? De que ângulo e com que grau de detalhamento (proximidade, distância) somos levados a observar determinada situação ou experiência?

O narrador é o elemento interno à narrativa que conta a estória, “apresentando e explicando os fatos que se sucedem no tempo e introduzindo os personagens.” O professor Roland Barthes nos lembra que “narrador e personagens são essencialmente “seres de papel”; o autor (material) de uma narrativa não pode ser confundido em nada com o narrador desse texto” (BARTHES, 1987, p.138) e reforça a importância desta diferenciação entre autor e narrador. Um exemplo é o que ocorre no romance “A hora da estrela”, de Clarice Lispector, pois o narrador é Rodrigo S. M – ou seja, um homem e a autora é uma mulher.

Por ser aquele que conduz a estória, o narrador é o elemento estruturante narrativo mais próximo do leitor, sendo que o mesmo só entende o que está acontecendo na estória a partir daquilo que o narrador lhe comunica. É correta, portanto, a afirmação de Gancho que defende que “não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história” (GANCHO, 2004, p.26).

Como elemento que organiza os acontecimentos no enredo e os transmite ao apreciador da obra, o narrador possui uma importante função nas narrativas em que aparece: a de definir o foco narrativo da estória, a partir do seu ponto de vista. Segundo a autora, há narrativas em primeira pessoa e narrativas em terceira pessoa. Tal característica da narrativa é consequência das funções de seu narrador dentro dela. O narrador na terceira pessoa ou narrador observador é aquele que se encontra fora dos acontecimentos que está narrando, possuindo um ponto de vista imparcial. Suas principais características são a onisciência — o narrador sabe tudo o que acontece na estória — e onipresença — o narrador está presente em todos os lugares da estória, a todo momento.

O narrador observador é o tipo mais corriqueiro identificado nas narrativas dos mais diversos meios. É especialmente comum nas narrativas visuais. Este tipo de narrador é, nas palavras de Barthes,

...uma espécie de consciência total, aparentemente impessoal, que emite a história a partir de um ponto de vista superior, o de Deus: o narrador é ao mesmo tempo interior às suas personagens (pois sabe tudo que se passa nelas) e exterior (pois que nunca se identifica mais com uma personagem do que com outra). (BARTHES, 1987, p. 137).

Isto é: o narrador encontra-se, portanto, no espaço e no tempo em que o enredo se desenvolve (onipresença) e sabe tudo a respeito das personagens e o que acontece no interior das mentes delas. O narrador relata não apenas o que assiste, nem apenas as ações das personagens, mas também o que as personagens sentem (onisciência). “Em outras palavras, ele sabe mais que os personagens” (GANCHO, 2004, p. 27).

O narrador intruso é o narrador na terceira pessoa que se dirige diretamente ao apreciador e/ou julga de maneira direta as personagens e os acontecimentos. Ou seja, não assume uma posição de neutralidade diante daquilo que narra. A intrusão é seu traço característico mais marcante — ao passo que narra os acontecimentos, o narrador intruso tece comentários próprios, entrosados ou não com a estória narrada, sobre os acontecimentos, a vida das personagens, seus costumes, a moral vigente e tudo mais que lhe ocorrer.

Quem fala ao leitor não é o autor, mas sim este eu que narra a ação em que está inserido e comenta seus mais variados aspectos, inclusive questões referentes ao próprio autor no ato de escrever a obra. O narrador intruso coloca o leitor a uma distância menor da matéria narrada — na medida em que este tem acesso a informações pertinentes aos acontecimentos que não estariam disponíveis quando a ação ocorre. Como exemplo destas “interrupções reflexivas”, citamos o capítulo a seguir, extraído da obra literária “Memórias póstumas de Brás Cubas”:

CAPÍTULO CXXXVI / INUTILIDADE

Mas, ou muito me engano, ou acabo de escrever um capítulo inútil.

ASSIS, p. 156.

Por ser também personagem da narrativa, este tipo de narrador participa diretamente do enredo, relatando os acontecimentos nos quais se encontra envolvido de alguma maneira. Consequentemente, possui um ponto de vista limitado, como o das demais personagens, não sendo onipresente nem onisciente.

O narrador personagem pode ainda ser um narrador protagonista, ou seja, o narrador que também é a personagem principal do enredo.

5.5 Elementos da estrutura poética

No livro “O estudo Analítico do Poema”, de Antônio Candido, lançado em 1987, o autor, porém, afirma que o livro é fruto de um curso ministrado na Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo (USP), no início da década de 1960. Por esse motivo, Candido chega a alertar, modestamente, que se trata de um texto superado. O livro é dividido em dois tópicos, sendo (I) Os fundamentos do poema, sendo a) sonoridade; b) ritmo; c) metro; d) verso, e (II) As unidades expressivas, sendo a) figura; b) imagem; c) tema; d) alegoria; e) símbolo. Neste trabalho, Candido difere a linguagem da poesia da linguagem prosaica ressaltando que a primeira apresenta maiores dificuldades por ser mais convencional e requerer atenção maior, além de se apresentar atualmente, de maneira mais curta e concentrada, ao passo que a linguagem prosaica está mais próxima da linguagem cotidiana e por isso nos habituamos melhor a ela. O autor deixa claro que as definições de poesia e prosa variam de acordo com os contextos de cada língua, e que a definição de literatura, no contexto da língua portuguesa, se situa enquanto:

[...] o conjunto das produções feitas com base na criação de um estilo que é finalidade de si mesmo e não instrumento para demonstração ou exposição. Mais restritamente é o conjunto de obras em estilo literário que manifestam o intuito de criar um objeto expressivo, fictício na maior parte (CANDIDO, 2006, p.11).

Candido (2006) ressalta a eminência do conceito de poesia enquanto forma suprema de atividade criadora da palavra, devido a intuições profundas e possibilitando acesso a um mundo de excepcional eficácia expressiva. O autor parece movimentar-se dentro do campo teórico do Romantismo, no que concerne ao desvinculamento entre poesia e verso e a consequente eliminação de barreiras entre os gêneros da prosa, poesia, literatura de ficção e teatro, reconhecendo a influência do Romantismo na ideia que se tem atualmente de poesia.

O autor desenvolve suas análises a partir de poemas de Manuel Bandeira. Segundo Candido, Bandeira é escolhido como exemplo principal pois tem uma alta qualidade e por ser, talvez, um exemplo único em nossa literatura onde um estudante pode encontrar todas as modalidades de versos, desde os “rigorosamente fixos até os mais livremente experimentais” (CANDIDO, 2006, p.08). Dessa maneira, o autor vai situar suas análises dentro do campo do modernismo brasileiro, com um de seus poetas mais emblemáticos.

Desse modo, alerta sobre seus objetivos com duas considerações iniciais: 1) tratar do poema e não da poesia; 2) fazer análises dos poemas e não necessariamente interpretação. O autor esclarece essas peculiaridades da seguinte maneira: (i) a diferença entre poesia e poema, explicitando que a poesia pode estar presente em diversos tipos de escritos, sendo em prosa,

romance, teatro etc., enquanto o poema é estritamente a construção poética feita em versos, também dotado de poesia, mas com esta em uma forma específica.

Além disso, ressalta que o trabalho será feito com a poesia na maneira como ela se manifesta no poema (CANDIDO, 2006, p.13). Na segunda consideração, sobre o problema da e da interpretação, o autor esclarece que existem diversas linhas de pensamento que tratam do assunto, como, por exemplo, a linha positivista de análise, em que a interpretação se configura como algo muito pessoal para se constituir em objeto de ensino e sistematização e, por isso, o comentário seria a única instância aceitável em uma análise, pois se dirige a elementos verdadeiramente verificáveis, como o cunho histórico, biográfico, linguístico etc.

Outra linha bastante comum, segundo Candido (2006), é a patenteada pelo crítico suíço Emil Staiger, para quem os conteúdos linguísticos, a biografia, os elementos histórico-culturais e o sentido filosófico não seriam essenciais à análise do poema, restringindo sua prática analítica a elementos de cunho estilístico, em que os elementos imponderáveis da poesia seriam os únicos a fornecerem acesso a ela. Esse parece um ponto de vista superado, conforme o crítico, que propõe justamente a leitura contextual e não apenas formal do poema.

Outro ponto importante destacado é sobre a errônea contraposição que geralmente se faz entre comentário e interpretação, quando deveriam ser vistos como complementares. Sobre o tema, esclarece:

A análise e a interpretação, ao contrário do comentário (fase inicial da análise) não dispensam a manifestação do gosto, a penetração simpática no poema. Comenta-se qualquer poema; só se interpretam os poemas que nos dizem algo. A análise está a meio caminho, podendo ser, como vimos, mais análise-comentário ou mais análise-interpretção. Análise e interpretação representam os dois momentos fundamentais do estudo do texto, isto é, os que se poderiam chamar respectivamente o "momento da parte" e o "momento do todo", completando o círculo hermenêutico, ou interpretativo, que consiste em entender o todo pela parte e a parte pelo todo, a síntese pela análise e a análise pela síntese (CANDIDO, 2006, p. 17).

Ainda acerca destas duas instâncias da leitura do poema, Candido complementa: (i) O comentário bem compreendido é o vestíbulo da interpretação; (ii) Não se prender exclusivamente à forma e ao conteúdo (formalismo e materialismo), nem utilizar padrões alheios ao poema; (iii) Não falar de si mesmo, mas da obra, isto é, não emprestar a ela os sentimentos e ideias pessoais que brotam por sua sugestão, mas procurar extrair os que estão contidos nela (CANDIDO, 2006).

A análise comporta aspectos do comentário, enquanto levantamento de dados exteriores à emoção poética (como dados históricos e filológicos, por exemplo), mas também comporta

aspectos da interpretação, como análise propriamente dita, com o levantamento analítico de elementos internos do poema, sobretudo os ligados à sua construção fônica e semântica, resultando na decomposição do poema em elementos. Sendo mais integradora, a interpretação focaliza na estrutura e no seu conjunto, e aos significados que podemos ligar à estrutura do poema. Assegurada uma aproximação do texto através do prazer, o leitor deve apreender o ritmo, sobre o qual repousa o estilo, sendo o elemento unificante de todos os aspectos de uma obra de um artista ou de um tempo (CANDIDO, 2006).

Candido mantém uma tensão em sua crítica – entre as Ciências Sociais e Históricas –, o que imprime rigor em sua crítica e a Literatura, que autoriza o sonho, o devaneio e a ambiguidade próprios da arte, unindo (ou colocando em tensão dialética) o método científico e o método artístico. No entanto, no livro em questão, objeto do presente estudo, Candido é enfático ao esboçar o método utilizado, priorizando uma simplificação mais didática, quando diz:

[...] adotaremos a posição mais universitária de considerar a investigação sobre o poema como uma operação feita em duas etapas virtuais, sendo comentário e interpretação, ou comentário analítico e análise interpretativa, intimamente ligados, mas que se podem dissociar. Fique claro que não há comentário válido sem interpretação; e que pode haver interpretação válida sem comentário. Mas que, neste curso, cuidaremos principalmente do comentário do poema, fornecendo para isto os elementos de poética que forem necessários, sem, todavia, nos interditarmos a investidas no terreno da interpretação (CANDIDO, 2006, p. 15).

O autor acima citado deseja, em sua análise, unir uma tradução de sentido à tradução do conteúdo humano. Comunicação e expressão, um sistema de signos colocado ao mundo por alguém que se exprime – ponto de vista fundado por sua formação sociológica e que é atuante em sua crítica. No caso de Candido, isto não implica em uma historiografia nem em uma análise para elementos exteriores ao poema, mas inclui o contexto social de criação da obra como peça fundante da própria poética.

Ainda vale ressaltar que abordaremos os elementos da estrutura poética de forma didática, para que os alunos aprendam sobre sonoridade, assonância, aliteração, rimas, ritmo, versos e estrofes, sem que haja necessidade de tanta teorização, mostrando ao discente, dessa forma, que a palavra é o instrumento de trabalho do poeta e o elemento material do poema.

Candido apresenta a Palavra como conceito, como ligação, como matiz do conceito, como unidade sonora que desperta um prazer sensorial pela sua própria articulação: durezas de guturais, explosões de labiais, suavidades de linguais (CANDIDO, 2006, p. 64). O ritmo é responsável pela unidade sonora do verso; a palavra é responsável pela unidade conceitual. A

unidade sonora e a unidade conceitual formam a integridade do verso, que é a unidade do poema.

Tendo sido expostos os temas centrais do livro de Candido, iremos nos concentrar nos elementos de nosso interesse, que possam contribuir em uma atuação em sala de aula para o estudo, prática e aprendizagem os elementos da poesia.

CAPÍTULO VI

6. Atividades práticas e seus respectivos resultados

Escolhemos dois contos e um capítulo do romance como matéria prima de nosso trabalho e, levando em conta o aparato teórico que foram discutidos nas seções anteriores desta Dissertação de Mestrado, procedemos com o planejamento das aulas que visavam à leitura e discussão de textos literários com base nas propostas de Cosson (2012) e Souza e Girotto (2011).

Primeiro, tivemos que reconhecer várias dificuldades e carências de boas leituras por parte dos alunos. Em minha experiência enquanto professor da Rede Pública Estadual, sempre que vou trabalhar os textos literários voltados, de fato, para a Literatura, sempre observei que os alunos conhecem pouco de nossos autores clássicos.

O objetivo do ensino e aprendizagem sempre girou em torno da interpretação superficial, simplista, rasa e da gramática, nunca com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre os temas presentes nos textos literários em questão. Também constatei dificuldades dos alunos do Ensino Fundamental no trato com a interpretação e compreensão, consequência da falta de trabalho frequente e consistente com o texto literário propriamente dito e da falta de conhecimento de estratégias específicas para a leitura destes.

As atividades foram realizadas na turma do nono ano B da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Foram escolhidos dois contos, a saber: “As cerejas” de Artur de Azevedo” e “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. Foram escolhidos, também, o “Capítulo LXVIII – O vergalho”, do romance “Memórias póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, e o poema “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira.

O capítulo do romance e os contos foram escolhidos por tratarem de temas que abordam a condição do negro e da mulher no Brasil. Além disso, os alunos tiveram que refletir sobre as formas de tratamento entre si que são ofensivas e preconceituosas, sobretudo com mulheres e negros que por muito tempo tiveram suas vozes silenciadas. Também conheceram e ampliaram a aprendizagem acerca do gênero narrativo e poético, isto é: conceito de narrador, enredo, tempo, espaço, personagens, rimas, ritmo, versos etc.

6.1 Proposta de atividade literária 1

Capítulo/título: Capítulo LXVIII – O vergalho

Romance: Memórias póstumas de Brás Cubas

Autor: Machado de Assis

Discutir as características do gênero narrativo a partir do texto “O vergalho” de Machado de Assis (ANEXO1). Compreender os elementos da narrativa; Conhecer e compreender a temática principal abordada no texto. Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva. Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Início da aula com breve apresentação do autor Machado de Assis (cronologia/biografia). Em seguida, apresentar o título da obra e perguntar aos alunos que conceito eles têm de "Memórias" e o que significa “Póstumas”. Abertura do capítulo “O vergalho” e apreciação de algumas telas de Jean de imagens sobre castigos Jean Baptiste Debret – missão artística francesa no Brasil em 1816.

A atividade tem andamento com questionamentos aos alunos: Quais impressões vocês tiveram sobre as imagens apresentadas? Que concepção eles têm de romance? Sabem a diferença entre conto e romance? Quais contos se lembram? Quem da sala tem uma história familiar que deseja contar? Quem tem um contador de histórias na família? Logo em seguida, mostrar aos alunos alguns exemplos de narrador para que haja a compreensão do que é primeira e terceira pessoa. Podendo utilizar dos próprios exemplos de narrativas que eles podem ter conhecido ao longo de suas vidas e, ao final da explicação, enfatizar sobre o narrador em terceira pessoa ser mais objetivo e em primeira pessoa subjetivo, pois essa visão de mundo é importante no desenrolar dos acontecimentos.

Ouvir os alunos e, na sequência, entregar-lhes uma cópia do texto para uma leitura compartilhada, "refletindo por meio do escrito a construção de significados através da leitura" (Souza e Giroto, 2011, p.15). Nesse momento, o professor deverá, durante a leitura, explicar termos que os alunos desconheçam e chamar atenção para inferências e estratégias de leitura utilizadas.

O objetivo é, nesse primeiro momento, ativar os conhecimentos prévios sobre o texto literário narrativo. Depois da apresentação e retomada em torno dos conceitos prévios da narrativa, iniciamos a atividade com o capítulo do romance em roda de leitura.

Após a leitura partilhada, o professor deverá destinar 20 minutos para a leitura silenciosa. Ao final dessa leitura mais detalhada, com a ajuda de um dicionário, fazer o levantamento das palavras desconhecidas, pois elas trazem consigo significados importantes para o diálogo.

Alguns exemplos de palavras: vergalho, açoite, súplica, nhonhô, desagrilhoadado, sutilezas, maroto etc.

Estudo dos elementos da narrativa

As personagens: o narrador personagem (Brás Cubas), Prudêncio, o outro preto e o ajuntamento de pessoas que assistiam ao açoite. Ex. “Tais eram as reflexões que eu vinha fazendo, por aquele Valongo fora, logo depois de ver e ajustar a casa. Interrompeu-mas um ajuntamento; era um preto que vergalhava outro na praça.”

Foco narrativo: primeira pessoa, narrador personagem. “ “Tais eram as reflexões que eu vinha fazendo, por aquele Valongo fora, logo depois de ver e ajustar a casa. Interrompeu-mas um ajuntamento; era um preto que vergalhava outro na praça.” “.Eu gosto dos capítulos alegres; é o meu fraco.”

Tema: castigos da escravidão. “era um preto que vergalhava outro na praça.” “Agora, porém, que era livre, dispunha de si mesmo, dos braços, das pernas, podia trabalhar, folgar, dormir, desagrilhoadado da antiga condição, agora é que ele se desbancava: comprou um escravo, e ia-lhe pagando, com alto juro, as quantias que de mim recebera.”

Tempo: os fatos passados durante a vida do narrador – retorno para casa pelo Valongo. Ex. “Tais eram as reflexões que eu vinha fazendo, por aquele Valongo fora, logo depois de ver e ajustar a casa. Interrompeu-mas um ajuntamento; era um preto que vergalhava outro na praça.”

Espaço: na praça do Valongo e ruas adjacentes. “Tais eram as reflexões que eu vinha fazendo, por aquele Valongo fora, logo depois de ver e ajustar a casa. Interrompeu-mas um ajuntamento; era um preto que vergalhava outro na praça.”

Enredo: Tomando como eixo central o episódio do vergalho, protagonizado pelo escravo Prudêncio, procuramos discutir a sucessão de fatos que ocorreram para culminar na

agressão de Prudêncio que fora escravo, mas naquele momento, açoitava a outro negro ainda escravizado, como a sociedade reagia a todos esses acontecimentos.

Questões motivacionais após a leitura para reflexão

- a) O narrador personagem poderia ter feito algo de diferente?
- b) Por que as pessoas que assistiam a tudo não faziam nada?
- c) Onde estavam as instituições e o estado que não faziam nada para proteger essas pessoas?
- d) O que você faria se estivesse no lugar das personagens?
- e) Na leitura do texto foi possível compreender as noções de tema, tempo e espaço e seu contexto de produção?
- f) Em que pessoa o texto é narrado? Qual a importância disso para nossa reflexão?
- g) O que levou Prudêncio a agir daquela maneira?
- h) O capítulo fez você se dar conta de algo em que nunca tinha pensado antes? Em quê?

Resultado dos diálogos com o texto

Aluno A. “ O narrador acha até normal, porque ele também já fez o mesmo com Prudêncio”

Aluno B. “Ele se esquece que foi escravo e reproduz o que fizeram com ele” (pausa) “Que horror, sem consciência. Isso é fruto da escravidão”

Aluno C. “As pessoas achavam normal, até viam tudo com naturalidade.” Acho que a gente não deve fazer com o outro, o que a gente não quer que faça pra gente”

Aluno D. “O negro nunca foi tratado como gente, normal que o negro trate o outro dessa forma também”

Aluno C. “Violência só gera mais violência.”

Aluno D. “Ele está reproduzindo o que sofreu como escravo”

Professor. “Isso nos faz refletir sobre o escravo e toda a descendência do escravismo em nossa sociedade.”

Aluno E. “Estamos reproduzindo a violência contra o negro há muito tempo”

Aluno F. “Olha só isso, a cada pedido de perdão, uma nova chibatada”

Aluno G. “Ninguém não fazia nada? Olha só isso, as pessoas assistiam a tudo e achavam normal”

Aluno H. “Não tinha nenhuma lei para proteger?”

Aluno I. “Professor, muita coisa acontece com os negros de hoje em dia, porque o Brasil sempre foi racista.”

Os comentários foram se expandindo para além do texto, os alunos dialogaram com o professor sobre as heranças da escravidão em nossa sociedade, a formação das favelas e dos bairros menos privilegiados, do subemprego por falta de educação, igualdade perante a lei, mão de obra desvalorizada. Essas foram algumas raízes escravagistas que ainda permanecem e envergonham um país que negou e nega na prática direitos iguais aos negros. Além disso, o professor chamou a atenção para as brincadeiras de mal gosto, ofensas e mencionou que certas expressões são racistas e que não se deve reproduzir grosserias de séculos de escravidão, castigos e tortura contra os negros.

Percebemos, nos diálogos tanto no texto quanto por parte dos alunos, que os discursos presentes, são fundamentais na construção dos sentidos. O texto provoca o aluno a enxergar essas particularidades. Essa constatação dos discursos é essencial na formação para a leitura do texto de forma responsiva. Conforme foi exposto nas falas dos alunos, eles conseguiram identificar que o texto está além da linguística e construíram sentidos ao estabelecer relações com a exterioridade discursiva. Sabe-se que os recursos dialógicos propiciam leituras mais amplas. Por exemplo, o negro que vergalha é livre e o que é açoitado é escravo, e que ambos não têm o prestígio de Brás Cubas que é branco de família tradicional, um legítimo representante da elite senhorial.

O chicote que dá nome ao capítulo, no contexto da escravidão, possui uma valoração no centro do texto, que é o símbolo ideológico do açoite e castigo. O título foi lido como se o vergalho fosse símbolo da penalidade e castigo na escravidão do Brasil, mas também foi entendido como uma representação da crueldade cometida contra os negros rebeldes. Diante das falas no texto, foi discutido a ausência do poder político e jurídico durante anos de escravidão, esse discurso não presente no texto é fruto do dialogismo e enriquecimento para a aula de leitura.

Para se efetivar eventos de letramento capazes de responder as práticas sociais de leitura, as leituras dialógicas utilizadas com diversos textos não podem ser ignoradas ou tomadas como menos importantes na construção dos sentidos. Ao contrário disso, são as várias práticas de leitura que se encerram no interior do texto, seja com palavras, imagens ou som.

É necessário leituras que iniciem a capacitação e formação de um sujeito leitor questionador e reflexivo dos vários recursos intratextual e extratextual constituintes dos gêneros do discurso proposto pelo círculo de Bakhtin.

O diálogo com o texto e seu dialogismo com o histórico, social e econômico é essencial no processo dialógico. No capítulo lido, isso envolve a situação dos dois pretos e o narrador, seja de forma direta ou indireta. Essa cena entre Prudêncio, seu escravo e Brás Cubas, reflete muito de nossa sociedade no passado, mas também refrata o presente. A submissão de Prudêncio ao seu antigo dono, mesmo após ser libertado da escravidão, é um diálogo evidente e intenso com inúmeros discursos atuais em nosso meio social, só para citar alguns, o racismo e o preconceito com o negro são ultrajantes e se somam a muitas outras nuances envolvendo os discursos discriminatórios com o negro presentes em nossa sociedade.

Na condição de ex-senhor, o narrador pede clemência a Prudêncio, que acede e se curva dizendo “Pois não, nhonhô. Nhonhô manda, não pede.” É lógico que a violência que ocorre no episódio é fruto do passado e que dialoga com tantas outras no presente, seja da narrativa, do enredo ou da sociedade, por isso a leitura dialógica é tão rica para uma visão crítica dos alunos que estão em pleno desenvolvimento de uma consciência do ser social.

O narrador se revela quase neutro, pouco expressa em suas inconformidades, exceto em pedir que Prudêncio parasse com o açoite em praça pública, os fatores são excludentes e se constituem em injustiças. Nesse contexto, não podemos ignorar as expressões de neutralidade, muitas vezes silenciando essa temática nas diferentes instituições sociais, pois favorece a reprodução dos preconceitos e das práticas discriminatórias.

Para finalizar a leitura dialógica do texto, a pequena multidão que assiste à cena, desmancha-se conforme a tensão se dissipa e o próprio Brás retoma a caminhada, não sem antes registrar suas impressões sobre o episódio: “Segui caminho, a desfiar uma infinidade de reflexões, que sinto haver inteiramente perdido; aliás, seria matéria para um bom capítulo, e talvez alegre.” Ironia com seu próprio eu, o narrador sabe muito bem que o episódio está dialogando com o que fizera com Prudêncio de outrora, isso fica comprovado nas palavras do narrador: “Logo que meti mais dentro a faca do raciocínio achei-lhe um miolo gaiato, fino, e

até profundo. Era um modo que Prudêncio tinha de se desfazer das pancadas recebidas, transmitindo-as a outro.” Com o discurso não é diferente: é transmitido de um a outro, mas nunca livremente, pois sempre haverá no âmbito discursivo algo para se chocar, desacelerar ou até mesmo mudar de rumo.

O ajuntamento de pessoas assiste a tudo de forma passiva, atitude dada como normal para os que conviviam com a escravidão e suas mazelas, porém os tempos mudaram e os discursos possuem seus embates e rebates e os alunos perceberam que o texto e seu contexto de produção são relevantes para o entendimento do meio social. Os resultados da oralidade foram satisfatórios e produtivos dentro do dialogismo ativo contra as heranças escravocratas.

6.2 Proposta de atividade linguística 1

Como já foi declarado anteriormente, o intuito linguístico é de apenas analisar alguns elementos que estão presentes no texto, vale ressaltar que são habilidades propostas pelo Currículo Paulista e estão presentes no material digital do aluno.

Nas lições de texto de Platão e Fiorin (2002, p. 22), traz a seguinte atividade para o capítulo lido:

a) Os dois personagens centrais dessa narrativa vêm indicados por duas designações iniciais: um preto ... outro (“era um **preto** que vergalhava **outro** na praça”). Como no interior de um texto, uma passagem explica outra, cada um desses personagens vem designado por outras palavras assim distribuídas ao longo do texto:

Neste primeiro momento os alunos fizeram duplas e tiveram que elencar os termos que se referiam primeiramente a UM PRETO, didaticamente falando, aquele que batia: “meu senhor, meu senhor”, “o primeiro”, “ele”, “meu senhor”, “o vergalho”, “o do vergalho”, “Prudêncio”, “o que meu pai libertara”, “ele”, “lhe”, “dele”, “te”, “Prudêncio”, “o”, “lhe”, “o”, “ele”, “si mesmo”, “ele, se”, e “maroto”. Os conceitos de termos anafóricos e coesivos devem ser explorados ao longo do texto.

A correção dessa atividade foi feita na lousa pelo professor para identificar todos os termos. Isso pode parecer tarefa simples, mas para os alunos é um exercício complexo para uma habilidade que necessita ser desenvolvida e aprimorada para que seja posteriormente encarada como fácil. Logo em seguida os alunos, de forma mais autônoma, tiveram que encontrar as referências ao termo OUTRO, o que apanhava: “o outro”, “diabo”, “bêbado”, “o outro”, “besta”, “aquele preto,” “vadio”, “ele” e “ele” novamente.

Como se pode observar, esses dois grupos de palavras servem para engendrar entre si várias passagens do texto e para o narrador ir construindo o perfil de cada uma das personagens. Em ambas, a colocação pronominal se refere as pessoas do discurso, pois esses termos foram utilizados para evitar repetições e indicar uma relação entre as partes do texto, além dos pronomes pessoais estudados em sala de aula; ocorrem palavras e expressões com que o narrador dá informações sobre Prudêncio e traduz o modo como este trata o outro preto. Também é possível identificar por meio desses termos, informações importantes que o narrador dá-nos sobre Prudêncio ou como define o modo de Prudêncio tratar o escravo que adquirira depois de libertado.

Nos termos referentes ao outro preto, ao lado dos pronomes que se referem ao escravo que era açoitado, existem palavras que, de um lado, servem para confirmar o autoritarismo e a crueldade de Prudêncio, de outro, servem para indicar a imagem que Prudêncio fazia de seu escravo. Segundo Prudêncio, estava só reproduzindo o que recebera, pois acreditava que todo escravo deveria ser tratado como seu senhor o tratou. As palavras e frases exclamativas serviram para exprimir sentimentos de variados tipos: horror, espanto, desespero, raiva, medo.

Ainda no interior do texto ocorre a seguinte exclamação: “Justos céus!” a qual é proferida pelo narrador-personagem e exprime um sentimento de quase horror, se não tivesse feito isso anteriormente com Prudêncio. O homem chicoteado usa formas de tratamento que também foram estudadas em sala e direcionadas como trato de hierarquia para se dirigir a outrem de forma respeitosa, a exemplo, o escravo açoitado chama seu dono de “meu senhor”, e o ex-escravo chama seu antigo dono de “nhonhô”. Essa diferença de tratamento pode ser analisada pelo aspecto formal. O primeiro é dono, mas sem prestígio social, ou seja, um negro dono de outro negro. No segundo caso, Brás Cubas é elitizado e mesmo que não seja mais dono, ainda possui o prestígio social.

Por fim, foi recordado o conceito de substituição do pronome *ele* pela forma *o* em “montava-o” e “desancava-o”- essa colocação segue a norma padrão da língua escrita e prestigiada, em detrimento das ocorrências na fala de “montava *ele*” e “desancava *ele*” vistas com menor prestígio. Esses conceitos foram explorados no material didático e reforçados na releitura do texto.

6.3 Proposta de atividade literária 2

Conto: As cerejas

Autor: Artur de Azevedo

Discutir as características do gênero conto a partir do texto “As cerejas” de Artur de Azevedo (ANEXO 2). Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva. Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Num primeiro momento, mostrar aos alunos, resumidamente, quem foi Artur de Azevedo. Como alternativa à leitura em classe, experimentar ler o texto em algum outro ambiente, uma sugestão é utilizar a sala de leitura.

A aula se inicia com a exposição do texto de modo dramático, isto é: os alunos que desejam participar da leitura escolhem as falas das personagens e a do narrador, visto que o texto está no discurso direto, pois os contos de Artur de Azevedo mantêm muita afinidade com suas peças de teatro. São histórias ágeis, movimentadas, em que se faz a caricatura dos hábitos e comportamentos das camadas médias e altas da sociedade do Segundo Império e dos primeiros anos da República.

Após as leituras do texto, formar grupos com meninos e meninas. Busca de palavras no dicionário elencadas pelo professor. Fazer um game da seguinte forma: ganha um ponto quem acertar a palavra no jogo da forca e dois pontos quem encontrar a palavra e seu significado no dicionário entregue ao grupo, utilizamos minidicionários da biblioteca escolar e busca na internet pela simbologia das cerejas. Essa atividade é muito envolvente, os jovens adoram gamificação. O correto é fazer em aula dupla.

Ao término da leitura e da busca do significado das palavras, o professor faz a retomada dos elementos da narrativa, personagens do texto, enredo, narrador, tempo e espaço. Tomando por base os estudos referentes à proposta anterior.

Estudo dos elementos da narrativa construídos com a participação dos alunos.

As personagens: Antunes, D. Leopoldina, Pintinha, Martiniano.

Foco narrativo: terceira pessoa, narrador observador. “Aquele dispunha-se a fazer o mesmo, e já estava num ponto de parada, esperando o elétrico de Vila Isabel, quando passou a Pintinha, um diabo de uma mulher que ele não podia ver sem sentir imediatamente o imperioso desejo de acompanhá-la, para reatar o fio de uma conversação agradável que se interrompia de meses a meses.”

Tema: conservadorismo dos costumes machistas e o estereótipo feminino. “Com efeito, Antunes! Já lhe tenho pedido um milhão de vezes que não jante fora sem me prevenir! Esperei-o até as 7 horas!” “Meia hora depois, o Antunes subia as escadas da Pintinha. Esta, a primeira coisa que fez foi tirar-lhe das mãos o embrulho que ele trouxera da loja de frutas e desamarrá-lo.”

Tempo: a narrativa se passa em dois dias que retratam a vida extraconjugal de Antunes que acontecem de tempos em tempos. Ex.: “Jantas hoje comigo.” “Meia hora depois, o Antunes subia as escadas da Pintinha.” “No dia seguinte estive amuada todo o dia, e só voltou às boas quando o Antunes, entrando em casa às horas de jantar”[...].

Espaço: “Esse ligeiro diálogo foi travado em frente ao mostrador de uma loja de frutas, na Avenida, entre o Antunes e o seu velho amigo Martiniano.” “e já estava num ponto de parada, esperando o elétrico de Vila Isabel” [...]. “- Estavam na estação.” Os espaços internos são muito relevantes para os diálogos com os alunos, pois os lares em que o Antunes transita é o ambiente doméstico, ora está com sua esposa D. Leopoldina, como se constata no excerto a seguir: “A hora em que o Antunes entrou no lar doméstico, já D. Leopoldina estava deitada, mas não dormia ainda.” Ora vai ao encontro da Pintinha para satisfazer seus desejos. “Vou esperar-te em casa. Meia hora depois, o Antunes subia as escadas da Pintinha.”

Enredo: Tomando como eixo central o episódio do vergalho, protagonizado pelo escravo Prudêncio, procuramos discutir a sucessão de fatos que ocorreram para culminar na agressão de Prudêncio que fora escravo, mas naquele momento, açoitava a outro negro ainda escravizado, como a sociedade reagia a todos esses acontecimentos.

Segundo Freire (1989), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, dessa forma, a afirmação corrobora nossa interpretação do texto, pois o social está materializado na escrita. A discussão se iniciou com o fato do encontro do Antunes com seu amigo Martiniano, um

relacionamento amistoso e desprovido de qualquer suspeita sobre a índole daquele. Porém quando se aproxima a Pintinha e inicia o diálogo com o Antunes, percebe-se um pedido carinhoso, uma provocação, uma sedução e até mesmo uma tentação ou envolvimento entre os dois. Isso pode ser constatado no trecho a seguir: “quando passou a Pintinha, um diabo de uma mulher que ele não podia ver sem sentir imediatamente o imperioso desejo de acompanhá-la, para reatar o fio de uma conversa agradável que se interrompia de meses a meses. Ela, quando o viu, disse-lhe com toda a franqueza:”

Neste instante, os alunos já tinham levantado suspeitas, pois um aluno fez uma insinuação: estudante A - “Hum, não sei não...” outros alunos “Risos.”

Comentário do Professor: - “Houve alguma relação íntima entre Pintinha e o Antunes? O que vocês pensam sobre o fato de o narrador ter revelado o imperioso desejo do Antunes em acompanhá-la?

Respostas dos alunos: novamente estudante A. “Eles são amantes.” Estudante B. “O Antunes está traindo a esposa.” Estudante C. “Nossa, que espertinhos!” Estudante D. “Sacanagem, professor!” Estudante E. “Meu Deus, nem tinha percebido, que ordinário!”

Somado às vozes dos alunos, o professor acrescentou a visão do narrador sobre a Pintinha, tratando-a por “um diabo de uma mulher”, porém o mesmo não aconteceu com o Antunes, nenhum juízo do narrador foi emitido sobre o personagem masculino, e nesse sentido, foi questionado:

Professor - Por que o narrador não questionou a atitude do Antunes?

As repostas foram as mais variadas, porém a mais respondida pelos meninos e meninas foi:

Alunos e alunas – “Ele é homem, professor!”

Tanto o sorriso dos alunos quanto essa afirmação revelam muito sobre cada indivíduo e sua consciência, mas que ninguém se engane, a consciência individual é apenas uma parte da consciência coletiva social. Segundo o pensamento do círculo bakhtiniano que nos embasamos, a consciência individual é um fato social e ideológico. Nesse sentido, a construção do pensamento individual de cada indivíduo é afetada pelo pensamento coletivo da sociedade. Por

isso, a leitura crítica é tão importante na sala de aula para que os alunos possam ter consciência da importância do ato de ler e que seus pensamentos dialogam sempre com o mundo.

Dessa maneira, o dialogismo entre narrador, personagens, alunos, professor possui sua materialidade no meio social como construção coletiva de uma dada época. Portanto, é preciso que os alunos percebam ou tenham tal consciência de como o texto reflete e refrata a sociedade e como a linguagem dialoga com fatores históricos e sociais.

O discurso se constitui entre as várias vozes e pensamentos presentes entre os envolvidos. Nesse caso, os vários interlocutores e seus pensamentos distintos. A leitura não pode ser vista como algo vazio ou apenas para verificar fluência, mas deve ser feita para analisar elementos linguísticos importantes ou comprovar uma situação sócio-histórica concreta, num dado momento, ou lugar de geração do enunciado.

A discussão continuou com outras questões:

Professor – “Se, o Antunes é casado legitimamente com D. Leopoldina, nessa perspectiva, não seria ele quem deveria zelar pelo casamento?”

Os alunos concordaram e expuseram algumas ideias sobre o machismo impregnado em nossa sociedade. Aluna F - “O homem sempre pode tudo e a mulher não pode nada”.

Mas também foi questionado, caso fosse o oposto:

Professor – “E se D. Leopoldina o tivesse traído?”

Nesse momento, a manifestação em maior número foi dos meninos, quase todos participaram com várias afirmações do machismo, as principais respostas para os comentários foram: aluno G - “Ela seria a grande culpada pela desgraça no casamento” aluno H - “Que vergonha uma mulher casada fazer isso” aluno I – “Nada a ver ela fazer isso, ele pode, porque os homens sempre puderam (risos)”

Esses dois exemplos são suficientes para expor claramente o machismo presente até hoje em nosso meio social, mostrando como isso é transmitido em nossa sociedade de geração a geração, isto é: o patriarcado acredita e transmite aos descendentes que é natural o homem trair e a esposa ficar em casa com os afazeres domésticos, uma vez que essa era sua rotina no século XIX. Isso revela uma visão preconceituosa e machista por parte do narrador que julga a

Pintinha como um diabo, ou seja, uma mulher pecadora, impura ou não santa. O que segundo Bakhtin constitui um discurso proveniente de uma dada esfera social, e por isso, refratado pela ideologia e pelas valorações atribuídas pelo sujeito. Esse discurso é a forma coletiva de agir sobre o mundo, em um tempo histórico. Ele é a materialização das formas ideológicas dos enunciadores.

Na fala de Pintinha podemos perceber que ela e o Antunes têm um relacionamento adúltero há algum tempo, como se pode verificar a seguir:

“- Que fortuna encontrar-te! Estava com muitas saudades tuas. Jantas hoje comigo. Não admito desculpas, tanto mais que leio nos teus olhos que estás morto por isso. Vou esperar-te em casa. Meia hora depois, o Antunes subia as escadas da Pintinha. Esta, a primeira coisa que fez foi tirar-lhe das mãos o embrulho que ele trouxera da loja de frutas e desamarrá-lo.”

Os alunos discutiram sobre essa prática em nossa sociedade, o adultério praticado principalmente pelos homens em seus casamentos, a traição do Antunes é a materialização desse recorte social que se reflete na linguagem, pois homens impõem a suas companheiras a infidelidade, a mentira e o silêncio. Enquanto o Antunes e Pintinha estão comendo as cerejas alegremente como o próprio texto nos revela a seguir: “Isto passava-se à tardinha, e era noite fechada quando as cerejas foram alegremente comidas.” Diante de tal fato, a pergunta se fez necessária:

Professor - Onde estaria sua legítima esposa, D. Leopoldina, enquanto o Antunes andava a comer cerejas?

A seguir temos a resposta no próprio texto:

“A hora em que o Antunes entrou no lar doméstico, já D. Leopoldina estava deitada, mas não dormia ainda.” Nesse trecho, temos uma mostra do silenciamento feminino.

D. Leopoldina é o retrato da mulher do século XIX, porque a vida feminina estava moldada pelo pensamento conservador, em que a mulher deve se enquadrar dentro de um esquema social ditado pelos homens, principalmente com a preocupação de preservar a família. Assim, a figura da mulher não passa de mãe, esposa e empregada com habilidades domésticas como: cozinhar, lavar, passar e costurar. Essa submissão era vista como positiva para manter o conservadorismo e os privilégios dos homens em proteger a sociedade de ideias liberais. Por

esse motivo, a esposa do Antunes nada fala, mesmo percebendo as mentiras do marido ela resolve se calar, como se comprova no fragmento seguinte:

“Já o Antunes tinha arranjado a mentira: - Oh! diabo! E se não me falas não me lembrava! Deixei no bonde o embrulho das cerejas! - Eu logo vi!... D. Leopoldina voltou-se para o outro lado e não disse mais palavra”. Uma mulher silenciada pelo patriarcado, uma mulher que precisa conviver com a infidelidade do marido e com a ironia do narrador “Pobre D. Leopoldina! Se soubesse que a Pintinha...”

Vale mencionar o fato de o narrador chamar a Pintinha de diabo de mulher e saber da situação decadente de D. Leopoldina, por isso a solidariedade na palavra *pobre* como se fosse compaixão da mulher, mas não passa de uma falsidade, porque o narrador se revela irônico ao chamar a Pintinha de diabo e não menciona nenhuma responsabilidade ou desvio de caráter ou conduta de Antunes.

Quando Antunes entrou no lar doméstico e sua esposa passou a indagá-lo sobre onde esteve e o que fez, arranjou as mentiras e D. Leopoldina nada pôde dizer, revelando-se uma mulher submissa. Ao questionar as meninas da sala sobre o que elas fariam no lugar da esposa, todas disseram que deixariam o casamento, mas ao apresentar a situação feminina em meados do século passado, perceberam o silenciamento de D. Leopoldina e que isso era imposto pelo patriarcado da época e que ela nada poderia fazer, como se vê neste trecho “D. Leopoldina voltou-se para o outro lado e não disse mais palavra.”

Além disso, ainda foi preciso passar pelo aborrecimento e tristeza no dia seguinte e fingir acreditar em outra mentira para que a realidade fosse menos perversa consigo. Ela só conseguiu voltar à normalidade absurda de mulher traída pelo marido, “quando o Antunes, entrando em casa às horas de jantar, lhe entregou um embrulho de cerejas, dizendo - Estavam na estação.”

Nas palavras finais do narrador fica claro: “Pobre D. Leopoldina! Se soubesse que a Pintinha ...” O sinal gráfico das reticências foi exposto para os alunos e seu uso na linguagem do texto revela o adultério consumado e foi interpretado pelos alunos como: “Pobre D. Leopoldina! Se soubesse que a Pintinha tem um caso com seu marido.”

Contudo, pelo estudo do texto chegamos à conclusão que D. Leopoldina sabe que seu esposo vive um relacionamento extraconjugal. Pois, no dia seguinte, esteve amuada o dia todo,

claro que não era simplesmente pelas cerejas, isso seria muito banal para ficar tão deprimida, mas sim pela infidelidade do marido.

Abordamos nessa interpretação a estrutura do gênero conto apenas com a finalidade didática, pois como já declaramos no início, o foco de nosso trabalho são os dois pontos de análise: o linguístico na visão gramatical de ensino em sala de aula e do extralinguístico numa perspectiva do círculo de Bakhtin como meio de ampliar o repertório dos alunos no final do Ensino Fundamental com o propósito de formar a base necessária para os estudos das etapas seguintes. São tímidos recortes, visto que as obras são complexas e o trabalho em sala de aula age sempre pelo saber.

Após a leitura, o corpus em análise foi utilizado para fornecer base gramatical e construções da escrita para comparar com os usos do Português oral. Ainda, foi abordado o vocabulário empregado que forneceu possíveis pistas sobre a memória do momento histórico do texto. Vejamos os exemplos coletados no conto e as explicações e discussões em sala de aula:

6.4 Proposta de atividade linguística 2

Dentre os muitos fatores que envolvem a textualidade, este estudo em sala de aula procurou um olhar especial como peça para formar a habilidade leitora e estabelecer relações de sentido entre o texto e o momento em que foi produzido, pois o ensino e a aprendizagem de uma língua escrita estão sempre relacionados à textualidade como instrumento de intermediação entre o leitor e o escritor.

“Os cobres são tão curtos!”. Os alunos, com algumas interferências do professor, tiveram que entender essa expressão e seu significado no momento histórico em que foi utilizada. Os alunos foram levantando hipóteses sobre o sentido dessa passagem até chegarem ao seu significado, nesse caso, verteram para “estou sem dinheiro”. Esse primeiro contato dos discentes com essa expressão linguística histórica trouxe significativas contribuições reflexivas para explorar termos usados em um dado momento, além de despertar alguns comentários sobre as mudanças sociais e como a língua está em transformação permanente. O exemplo em questão é uma amostra viva das transformações ocorridas na sociedade e no plano linguístico

Em: “Mas minha mulher dá o cavaquinho por elas”. Atualmente sem ocorrência de usos, no entanto os alunos tiveram que entender os significados presentes nessa construção, o sentido

do cavaquinho para o morador do Rio de Janeiro em meados do século passado, por ser de grande valor cultural e de ligação econômica, é que a frase adota o significado de valor ou troca, ou seja, “*faço de tudo por cerejas*”. Os alunos puderam verificar como certas expressões podem revelar muito sobre o contexto histórico do texto e sua representação social.

O exemplo a seguir, de alguma forma, revela o século em que se passa o texto, pois a expressão: “tomar o bonde” necessitou de uma breve pesquisa sobre esse meio de transporte, e foi nesse momento que os discentes identificaram que se tratava de um meio de locomoção utilizado nas grandes cidades e que chegou ao Brasil no final do século XIX. Por isso a língua incorpora os adventos de uma atividade humana; os alunos tiveram de refletir e comparar a expressão “*tomar o bonde*” com expressões modernas como “*deletar*” ou “*navegar nas redes sociais*”.

Essa comparação fez-se necessária para que os alunos entendessem como as atividades do homem estão presentes nos textos. Assim como o advento da internet e seus termos na língua, isso também ocorreu com a chegada do bonde no Brasil, refletindo no uso da linguagem. Os alunos discutiram a memória histórica do texto. A expressão “*tomar o bonde*” foi substituída oralmente por “*tomar o ônibus*.” Talvez essa não seja uma troca equivalente, o objetivo em fazer isso foi apenas pedagógico para mostrar ao aluno, por meio de hipóteses, que o ônibus pode deixar de ser usado futuramente, mas que os textos em que aparece a palavra “*ônibus*” revelarão essa atividade de nosso contexto histórico.

A situação foi parecida com o exemplo a seguir: “esperando o elétrico de Vila Isabel”. Os discentes foram instigados com algumas perguntas feitas pelo professor como: O que seria o elétrico de Vila Isabel? Tiveram dificuldade em associar o “*elétrico*” ao bonde, por isso foi necessário intervenção do professor. Essa palavra que fez parte da vida de muitas pessoas dos grandes centros, quase não aparece mais em uso na língua corrente, exceto em algumas ocorrências, demonstrando a influência de um dado momento histórico. O exemplo é apenas mais um dos que foram utilizados para demonstrar palavras e expressões de um dado momento histórico na produção escrita do texto.

Ainda, no que concerne ao estudo interno textual, foi analisado o uso dos pronomes oblíquos em suas formas assumidas e adequadas ao verbo, concretizando nas lições do texto o que foi estudado em aulas expositivas em sala, isto é, a gramática em uso. Como em: Pois compra-as, que diabo!”, “Onde as puseste” e “Esperei-o até as 7 horas!” Nestes exemplos os

alunos tiveram que identificar os pronomes *as/o* e seus referentes (as cerejas e o Antunes respectivamente), uma clara demonstração da substituição dos substantivos, configurando-se em anáfora referencial. Desse mesmo modo, também ocorrem em “o imperioso desejo de acompanhá-la, desamarrá-lo e você bem podia tê-las mandado pelo rápido, neste caso, apenas adequando o pronome à regra do verbo com terminação em r, os pronomes em questão se referem a “Pintinha”, “embrulho” e “cerejas”, na ordem em que aparecem como elementos anafóricos.

Também foi motivo de análise gramatical, o fato de D. Leopoldina tratar o marido pelo pronome *você* e a sua substituição pelo pronome oblíquo átono *o*. Veja a seguir:

“- Demais, eu estava doida porque você chegasse; nunca o esperei com tanta impaciência!”

Em contraste, ao uso do *tu* no início do texto, aparece na fala de D. Leopoldina um exemplo do uso do *você* sendo utilizado para se referir a 2ª pessoa, entretanto com o verbo e o pronome na 3ª pessoa, revelando um fenômeno da língua e com uso corrente na linguagem dos alunos da região noroeste do Estado de São Paulo, isso possibilitou uma reflexão sobre a língua em uso em sala de aula e no texto.

Além disso, os alunos foram motivados a pensar sobre a língua escrita e falada, sobre a necessidade de conhecer a estrutura gramatical e seus usos, comparando uma época e outra. Vale também ressaltar, que o objetivo foi apenas mostrar o que foi explicado nas aulas de gramática e da importância da norma padrão para a escrita uniforme. Os recortes foram feitos com a finalidade de mostrar ao aluno que a gramática estudada está presente na oralidade e na escrita.

As considerações tecidas aqui estão longe de esgotar as possibilidades gramaticais e os recursos linguísticos do texto, todavia o nosso intuito foi fazer um recorte dos conteúdos e habilidades exigidas pelo currículo do aluno e como atingir os resultados esperados no estudo da Língua Portuguesa.

6.5 Proposta de atividade literária 3

Analisar, por meio da leitura do conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti (ANEXO 3), as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos

tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas empregados. Expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguísticos gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

A leitura foi feita e todos puderam responder às perguntas feitas pelo professor para verificar o entendimento dos alunos sobre os elementos da narrativa.

As personagens: A moça tecelã e o moço. Vale lembrar que a mulher já não é tão silenciada, pois já conquistou muitos direitos, porém o homem ainda se julga proprietário de seu corpo e há o medo da mulher em romper com o casamento. Esses traços compõem a personagem feminina. O homem é retratado como conservador e machista pelo estudo do personagem masculino no texto.

Foco narrativo: terceira pessoa - narrador onisciente – os alunos identificaram pronomes e verbos referentes à terceira pessoa. O narrador é onisciente, pois conhece e sabe até os pensamentos da personagem. “E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.”

Tema: empoderamento feminino e vestígios machistas, e ainda, a disparidade de valores, a moça busca ser feliz e o homem deseja ter os bens materiais. “Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia.” e ainda “Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido.”

Tempo: a narrativa se passa durante algum tempo da vida da moça. “Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.” e “Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia.”

Espaço: a casa simples e o palácio, porém acreditamos que seja no mesmo local. “— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher.” e “Afinal palácio ficou pronto.” Embora o enfoque do nosso trabalho era outro, coube aqui uma pausa para discutir a casa simples da moça e o palácio que seu marido (príncipe) exigiu. Abordamos elementos que se aproximam e os que se distanciam dos contos de fadas.

Enredo: Tomando como eixo central o desejo da moça de se casar, o moço que adentra sua vida e os conflitos que começam a surgir, procuramos discutir os fatos que levaram a moça a desistir do marido e como ela consegue se libertar das amarras do esposo conservador e machista.

Algumas perguntas para motivar o diálogo com o texto. 1) A moça tem comportamento passivo diante do homem? 2) A moça tomou decisão correta ao se desfazer do marido? 3) D. Leopoldina deveria ter feito o mesmo que a moça tecelã?

Os alunos se sentaram em grupo para fazer uma segunda leitura. Discutiram as mudanças acerca do universo feminino e suscitar os elementos da narrativa, nesse caso, o estudo das personagens.

Discussão final

A moça tecelã, revela-nos por analogia, uma faceta do trabalho feminino durante o processo de industrialização no início do século XX no Brasil. Muitas empresas de tecelagem se instalaram no país e foi necessária a mão de obra feminina para suprir a demanda de trabalhadores; isso conferiu uma certa independência econômica e é possível pressupor que houve mudanças significativas no pensamento e posicionamento da mulher; mas por um outro lado, devemos nos lembrar que há uma construção machista no sentido de privar a mulher de sua independência.

O texto inicia apresentando uma personagem moça, independente no seu dia a dia ou em seu trabalho como tecelã, como se pode verificar a seguir: “Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.” Isso demonstra que moça é dona de seus desejos e livre a cada escolha, vale a pena ressaltar que estamos diante de uma mulher rompendo os paradigmas sociais, isso apresenta uma mulher mais forte e independente e ao mesmo tempo em confronto com o pensamento machista de sua época.

A narrativa se desenvolve próximo ao insólito¹ e traz como protagonista essa moça que tece um tapete, metáfora pura de sua própria vida, senhorita que costura sua felicidade e se declara livre para tecer seu dia e sua noite, materializando no tecido seus desejos e construindo uma nova realidade para si e para tantas outras mulheres. É por meio desse diálogo discursivo que percebemos as mudanças e a construção do pensamento feminino.

A realização pessoal e criativa da moça tecelã incomoda de certa forma o homem que se julga senhor de seu tempo e é nesse dialogismo discursivo que o saber é construído, apresentando, por meio da linguagem, as várias vozes que dialogam no conto e nos fazem refletir sobre o ato responsivo. No texto, a moça é senhora total de seus desejos, mas que, na realidade, isso está muito distante da verdadeira mulher presente na sociedade.

Em seguida, a moça se sente sozinha e deseja um marido e isso se assemelha muito com o formato cultural de nossa sociedade, pois toda mulher, ainda jovem, deve se casar. A moça se posiciona como quem tem autonomia sentimental, lembrando que nem sempre foi assim, porque muitas foram as mulheres que se casaram com esposos escolhidos pelos pais, apenas pelo interesse e alianças que só o casamento podia trazer. Nesse ponto vale lembrar que houve um avanço significativo no que tange à independência sentimental feminina, uma vez que a moça teve o direito de escolher seu marido.

Ao permitir a entrada desse homem em sua vida, a moça “feliz foi, durante algum tempo”, mas logo percebeu sua infelicidade, pois se transformou em empregada doméstica de seu esposo. Isso trouxe um profundo sentimento de privação, não havia mais tempo para o dia ou para a noite, apenas “tecia e entristecia”. Ao se transformar objeto de exploração dos caprichos do homem, a moça tomou a decisão de deixá-lo, tarefa nada fácil para uma mulher do século XX, em uma sociedade costurada pelo machismo.

Nesse aspecto, vale ressaltar que deseja romper com seu esposo, mas está impedida de fazer às claras, pois há o machismo ideológico perpassado pelo texto; essa perspectiva ideológica abordada por Volóchinov (2017 p.127), “O signo ideológico é o território comum tanto no psiquismo quanto da ideologia; é um território material, sociológico e significante”. É no território ideológico que nos baseamos para explicar e dialogar com os alunos sobre o universo feminino e as imposições machistas as quais as mulheres estão subordinadas.

Além disso, o companheiro se torna agressivo, mantendo a moça numa clausura doméstica ao prendê-la em uma torre, é o que chamamos de relacionamento abusivo e que está muito presente em nossa sociedade e faz com que muitas mulheres se calem.

Quando a moça vai se desvencilhar de tudo aquilo que a prende em seu casamento, principalmente as amarras sociais, visto que a mulher não está sendo abordada em seu aspecto biológico, mas como ser socialmente constituído, o casamento é de aspecto cultural e social, mas para romper com isso, ela precisa fazer às escondidas, porque há o medo da violência do marido, revelando a faceta agressiva de muitos homens em nossa sociedade patriarcal. Como o

¹ De acordo com Alvarez & Gonçalves Neto (2015)

próprio narrador nos relata, “Só esperou anoitecer.” Pergunta do professor: por qual razão a moça esperou anoitecer? Resposta: aluno I – “Medo de morrer”

Esse fato mostra que a espera da moça pelo anoitecer é uma evidência do medo que ela tem de seu marido, isso revela o real motivo dela fazer tudo às escondidas na escuridão, por isso podemos concluir que a moça está com medo, isso é reforçado na sequência, “Levantou-se enquanto o marido dormia”, mais uma vez, como se não bastasse o escuro, a moça esperou-o dormir para ter certeza de que não a tomaria de surpresa, afinal ele não podia saber o que ela estava pretendendo, se o soubesse, sua vida poderia estar em perigo. Assim, ela se desfaz de seu esposo.

Em meio a perguntas e respostas, essa leitura e discussão foi se construindo com as várias vozes dos alunos e revelando o dialogismo da linguagem. Além disso, foi feita uma comparação da moça tecelã com D. Leopoldina, personagem do texto lido e discutido anteriormente com os alunos, os enunciados foram comparados e confrontados como exemplos de discursividade, podendo-se perceber que o significado de diálogo em Bakhtin como um princípio geral da linguagem é de comunhão solidária e coletiva, sem passividade e não apenas como a comunicação ou a troca de opiniões entre os colegas de sala, o professor e o texto.

A moça tecelã conseguiu romper, mesmo que com certo medo, as amarras em que ela e Leopoldina estão atadas socialmente, isto é, a mulher submissa ao homem, porém D. Leopoldina não o fez, talvez por estar presa em um outro contexto ainda mais fechado e depender economicamente de seu marido, então pode-se deduzir que a moça tecelã é exemplo de mulher que já evoluiu em alguns aspectos do universo feminino. Nesse sentido, os enunciadores não se posicionam numa perspectiva de neutralidade, pelo contrário, na teoria dialógica, são considerados como um complexo de posições sociais avaliativas que envolve os comentários de todos os enunciadores.

Percebe-se um avanço significativo entre essas duas personagens femininas presentes em contos do século XX. Em a moça tecelã, os alunos puderam constatar que a mulher adquiriu autonomia, mas o homem ainda continua com o pensamento de que a mulher só representa um ser doméstico. No caso de D. Leopoldina, um pouco mais complicado, pois ela se sentiu infeliz e só pode aceitar, sem questionar, sua condição de esposa e mulher doméstica.

Assim como no conto - *As cerejas*, a figura feminina foi abordada como elemento ideológico e como isso refletido e refratado no texto. Porém, com algumas diferenças sobre a mulher e seu posicionamento social, pois no conto a moça tecelã se cansa de atender aos desejos

do homem e resolve romper com a relação de exploração. Isso espelha o que ocorre em nossa sociedade, milhares de mulheres vítimas de abuso de seus maridos e com muito medo não os denunciam, muitas vezes por falta de meios qualificados ou, simplesmente, porque são afetadas pelo pensamento machista presente em nossa sociedade.

Essa narrativa também traz elementos sobre os desejos e autonomia feminina. Pudemos constatar uma atmosfera de conto de fadas, porém a realidade brasileira está impregnada no texto por meio do signo ideológico feminino. Ela é esposa de um homem autoritário e ele priva totalmente os desejos de sua companheira, pois a coloca enclausurada no “mais alto quarto da mais alta torre.”

A autora, que foi e é uma mulher ativa nas igualdades e nos direitos da mulher, consegue transmitir o meio social e ideológico do universo feminino com uma certa magia. Marina Colasanti nos brinda então com um final consciente, mas que está longe da realidade de D. Leopoldina. Em a moça tecelã, exibe-se uma mulher que consegue enxergar a situação desfavorável em que se encontra e decide "desfazer" esse laço, esse nó, essa tecitura amarrotada. Assim, ela se desliga de seu parceiro e volta às suas origens, resgatando seu lar interno e criatividade genuína.

A leitura dialogada com os alunos foi construída com base no contexto do patriarcado brasileiro, os alunos puderem refletir sobre o quanto a fala de alguém pode revelar sobre si e sua sociedade, nesse sentido, para o pensador Bakhtin, os enunciadores não se posicionam numa perspectiva de neutralidade, pelo contrário, na teoria dialógica, são considerados como um complexo de posições sociais avaliativas.

Isso faz refletir sobre a importância do texto como recurso educativo para tratar tanto de conteúdos gramaticais, como também da interpretação e compreensão de elementos ideológicos de embate em nosso meio social. Nesse sentido, as práticas leitoras se constroem em um exercício de poder, que tanto poderá ratificar o dito do autor, como retificá-lo. Para Volóchinov (2017), ambas as posturas se evidenciam como sendo o elemento constitutivo da linguagem.

6.6 Proposta de atividade linguística 3

Uma análise do conteúdo gramatical, o conto citado é um ótimo exemplo para trabalhar a linguagem poética, porém para não estender muito o trabalho, vamos nos atentar ao uso da crase. Vejamos o exemplo a seguir extraído do texto para ser estudado com os alunos.

“Leve, a chuva vinha cumprimentá-la *à janela*.”

Nesse caso foi explicado sobre o uso da crase, pois há a ocorrência da preposição *a* com o artigo *a*, mas que na prática com os alunos, não é tão simples assim. Foi preciso retomar os conceitos de artigo e substantivo, explicar as diferenças entre o artigo feminino *a* e a preposição *a*, além disso, foi necessário ressaltar a regência do verbo cumprimentar a moça em algum lugar, nesse caso, *a janela*. Ademais, foi explorado o conceito formal do uso da crase, isto é: Segundo Cunha e Cintra (2007), a crase é o fenômeno que ocorre quando o artigo feminino vem acompanhado da preposição *a*, fundindo-se com ela, e tal fusão (= crase), é representada na escrita por um acento grave sobre a vogal (*à*).

Neste outro exemplo temos:

Já em: “E *à noite*, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.”

No segundo exemplo, os alunos puderam perceber e reforçar a aprendizagem confrontando o uso de *à noite* (locução adverbial feminina e que expressa temporalidade), por isso foi escrita com o uso da crase. Já em outra passagem do texto em que a expressão *a noite* é apenas substantivo e que não necessita de crase, como em: “*A noite* chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia.” Nesse caso não há ocorrência da crase, isso deixando claro aos discentes que a crase deve ser usada em algumas circunstâncias e que há norma para sua utilização.

Segundo Bechara (2009), as locuções adverbiais femininas devem ser craseadas, por sua vez, não se separa um capítulo único para explorar a crase. Esse conteúdo vem inserido no capítulo que se dedica a prescrever a classe de palavras das preposições, a partir do subtítulo

A partir daí, o gramático expõe, os principais casos de ocorrência da crase: diante de palavra feminina, diante de locuções adverbiais constituídas de substantivo feminino. Além disso, são mostrados os casos de não ocorrência da crase. Exploramos nesse texto apenas esses dois conceitos por se tratar de maior ocorrência na escrita.

O próximo trecho reforça as explicações: “E antes de trancar a porta *à chave*, advertiu.” Nessa passagem, foram retomados os conceitos de preposição e de artigo, pois para compreender o uso da crase, foi necessário retomar os conceitos ensinados em aulas anteriores para evidenciar a necessidade da preposição *a* e o artigo feminino *a* em cada ocorrência no texto, “trancar a porta *a* (preposição colocada aqui com a finalidade pedagógica de ilustrar a necessidade da preposição para melhor entendimento do aluno), que é apenas uma forma de

evidenciar que a crase é a ocorrência da preposição *a* com o artigo *a* que antecede o substantivo chave.

Mais um caso de crase no texto: “Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram *à porta*”. Nesse último exemplo, os alunos perceberam que se não houvesse o uso da crase, a frase ficaria com o sentido comprometido, isto é: significaria que bateram *a porta* em algo, ou seja, uma ação nada comum.

O texto é material para diversos estudos da linguagem, mas nosso objetivo é utilizá-lo como base concreta e efetiva para o conteúdo estudado em aulas durante o bimestre. Por isso, limitamos a apresentar apenas o uso da crase como conteúdo linguístico.

6.7 Proposta de atividade literária 4

Discutir com os alunos a construção do “Poema tirado de uma notícia de jornal” (ANEXO 4), inferindo a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva. Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos

Apresentar o poeta Manuel Bandeira, retomar os conceitos de poema, versos brancos e livres, o aspecto visual e concretista da poesia moderna, mas também levando em conta o que diz Antonio Candido (2004, p.169), “a literatura concebida no sentido amplo é aquela que corresponde a uma necessidade universal, ao mesmo tempo pessoal e que precisa ser satisfeita, pois se constitui um direito humano.” Para o autor, a literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”

Diante desse poema, declaramos que João Gostoso é um exemplo de humanização e revelador do homem em sua humanidade, pois ao mesmo tempo que denuncia a condição de social que está imerso, dialoga com discursos presentes em nossa sociedade. Para Cosson (2006, p. 17), “a experiência da literatura não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência,” mesmo que seja um suicídio sem explicação.

Como fruto de vivências humanas, a literatura carece de ser lida e estudada em seu cerne, em conformidade com seu contexto histórico numa relação texto-contexto/autor-leitor. Em sala de aula, deveria ser explorada mediante uma leitura multifacetada e dialógica, por meio de intertextos. Mesmo assim, muitos insistem em fixar o texto literário em formas e gêneros estanques. Para estes, a literatura seria apenas a matéria ficcional e o não literário seria aquele que versa sobre o fato. Uma linha tênue, porém, separa ambas as definições, uma vez que um texto factual pode vir a se converter em ficção e a ficção pode se tornar um fato real.

O título do poema chama a atenção do leitor por fazer referência a um poema tirado de uma notícia, isso pode ser dúbio pelo fato de se crer que o texto realmente possa ser uma notícia e que supostamente possa ter sido noticiado em algum jornal da época, mas à medida que o texto vai sendo apresentado, a linguagem poética vai se revelando por seu significado metafórico. O objetivo desse poema na sala de aula, além de sua estrutura moderna, é abordar seu caráter social e os possíveis discursos presentes no cotidiano dos alunos.

Já no início da leitura, é normal que os alunos se atentem ao nome João Gostoso e logo fazem comentários ingênuos sobre o adjetivo. Isso já pode ser usado como mobilização para a leitura que se pretende fazer. Além disso, são despertados para o fato de João não possuir um sobrenome, estar à margem da sociedade e que ser um João ninguém é sinônimo de valor negativo na sociedade brasileira. Os discentes percebem que o sobrenome se transforma em uma tragédia sem remissão, pois o fato de não ter sobrenome, faz dele um cidadão invisível aos olhos da sociedade, mas também não possuir endereço colabora para sua trágica condição, além disso, para aumentar seu drama, é um homem sem moradia decente, alojando-se num barracão sem número.

“João Gostoso” soa como algo simpático, engraçado, remete a alguém popular em sua comunidade. Contudo, gostoso por quê? Gostoso porque talvez seja um rapaz querido. No primeiro longo verso, há também a palavra “livre”, em oposição à condição de João que está preso ao seu trabalho de carregador de feira. Em seguida vem a palavra “Babilônia”, que tem a conotação de decadência, associada às narrativas bíblicas sobre a queda de Babilônia (babel, em português, significa confusão). Há vestígio de que algo não está bem, e essa é a primeira pista para antecipar alguma desordem

O segundo verso, abruptamente, leva à noite com a significação do escuro, do preto, do negro como elemento crucial para o que vem a seguir. O nome do bar é uma data histórica, 20 de novembro traz consigo a importância de pensar a questão racial no Brasil, o texto foi

construído com a intenção de problematizar a data 20 de novembro, aniversário da morte de Zumbi dos Palmares e símbolo alusivo ao Dia da Consciência Negra no Brasil, criada com a intenção de contrapor ao 13 de maio, data em que é comemorada a abolição da escravidão no calendário nacional, porém, amplamente criticada pelo Movimento Negro como uma data totalmente desprovida de representatividade em relação aos escravos, o que reforça a sugestão de um fato, uma notícia importante.

Os versos seguintes apresentam-se curtos, talvez alegres e leves, contrapondo os versos longos e angustiantes. Há uma euforia nas ações: bebeu... cantou... dançou... João Gostoso se embriaga, vai cantar seus feitos e angústias, dançar em remissão aos escravos à noite nas senzalas. Mas os versos sucedem-se na brevidade de sua alegria, apontando para baixo, como uma seta indicativa – o personagem está em franca decadência. Então, com um último verso longo como um espelho d'água e desproporcional em relação aos imediatamente anteriores, João Gostoso morre em um local nobre da cidade, talvez para ser visto. Isso merece um olhar atento, pois o alto era para ser visto, mas é o morro, a favela que por tanto tempo passou e passa invisivelmente diante dos olhos da sociedade, por isso é preferível para baixo.

O estudo dos alunos foi totalmente autônomo em torno da condição de João Gostoso, isso só foi possível porque no capítulo estudado anteriormente - *O Vergalho* - já havia ampliado os horizontes sobre o tema em bibliografias que debatem as mazelas sociais tatuadas pelo período escravocrata. A trajetória de Zumbi dos Palmares pela liberdade e sua morte em 20 de novembro tecem diálogos com muitos outros discursos de abandono, preconceito e racismo com o negro no Brasil.

A abolição em nada contribuiu para o bem-estar dos ex-escravos, apenas colocou o negro para fora das senzalas sem roupa, sem teto, sem comida, sem educação ou identidade. Este teve que se sujeitar a todo tipo de abandono e ainda conviver com certas culpas de uma sociedade elitista dos valores brancos. Procurou-se também os diálogos pós-abolição: nascimento do Movimento Negro Brasileiro e a criação do Dia da Consciência Negra. Data pensada por Oliveira da Silveira juntamente com o Grupo Palmares.

Como visto, a poema tem início em um morro, que, no caso específico do Rio de Janeiro, remete a bairros periféricos, favelas em que a maioria dos moradores é de negros e pardos. Mas, ironicamente, a escolha de João Gostoso para colocar fim a sua vida de indigente, é a lagoa Rodrigo de Freitas, área nobre da cidade, um dos cartões-postais daquela capital. Isso também produz um contraste importante, que não deve ser menosprezado nesse modelo de análise com

os alunos, era preciso ser visto por esta sociedade que finge não ver as desigualdades sociais que criou e cria abismos entre os homens das favelas e os homens das áreas nobres. João Gostoso suicidou-se por carregar a história perversa de uma sociedade, que por séculos, tratou e trata esse tema com indiferença.

No que diz respeito às partes internas do texto, foi abordado o aspecto moderno do poema, estudamos os versos livres e brancos com métrica tão irregular e moderna, isso faz do poema recorte perfeito para atingir o propósito de mostrar que a poesia moderna procurou romper com os modelos literários clássicos. Relacionar a forma ao conteúdo, destacar os traços do estilo particular de Manuel Bandeira e o contexto histórico-cultural do Modernismo corroboram para a construção dos sentidos pelo aluno, tornando-o um leitor competente e que, de fato, cultiva a prática de leitura.

Os alunos, juntamente com o professor moderador, dialogaram sobre as pistas deixadas pelo texto. Ainda foi possível mostrar a profusão de verbos e a falta de sinais de pontuação que dão uma ideia de movimento, dinamismo, como se as ações fossem momentâneas e ininterruptas.

Os verbos beber/cantar/dançar representam uma gradação eufórica que, inicialmente, seria a de uma festividade quase religiosa para uma transposição ritualística de alguma tribo africana como uma espécie de descida para a morte de João Gostoso.

O texto de Manuel Bandeira oferece inúmeras possibilidades para o desenvolvimento da habilidade de leitura de poemas em sala de aula, não devendo se restringir à historiografia literária, porque nos permite refletir sobre a realidade, as questões sociais, as relações entre texto literário e texto não literário, discutir temas importantes como, por exemplo, cidadania e o respeito entre todos.

Acreditamos que as leituras e os estudos do texto como apresentamos possam estar refletindo nas notas das avaliações externas que ano após ano vem obtendo resultados positivos em língua portuguesa.

Considerações finais

Ao iniciarmos o planejamento do presente trabalho, tínhamos por objetivo principal iniciar o processo de formação de leitores no espaço escolar, um instrumento que valesse a pena a sua utilização, um material breve e de ao mesmo tempo robusto. Não nos restou dúvida – o conto e a poesia.

Nosso objetivo não era apenas a formação leitora, mas também a formação crítica, responsiva, pessoal e humana dos alunos, com destaque à responsabilidade pelo que é dito na sala aula e seus sentidos, pois a liberdade de expressão também requer limites para a não propagação de discursos machistas, racistas, de ódio etc.

Em relação aos participantes da pesquisa, na condição de alunos, demonstraram interesse pelos textos e atenção aos diálogos com afeição de forma mútua e tiveram bom aproveitamento dos diálogos.

Iniciamos as leituras a fim de aproximar os jovens leitores da obra literária ressignificando, junto a eles, o valor do texto, e o quanto leitura pode ser fascinante e importante em nossas vidas, principalmente nos auxiliando a sermos mais críticos e ampliando nossa capacidade de compreender as coisas da vida e do mundo.

A prática docente nos possibilitou explorar o texto literário e o espaço escolar, considerado um ambiente de ampliação, de conhecimento e de aprimoramento da nossa capacidade de interagir, pensar, aprender, opinar, refletir, convencer, dialogar e resolver problemas de cunho pessoal e social por meio da linguagem.

Por isso, nos ocupamos do texto literário enquanto um objeto de linguagem intensa e sentimos o dever de oferecer ao aluno a oportunidade de interagir com a obra literária de forma dialógica, previamente planejada e direcionada, no intuito de desenvolver a competência da leitura e cumprir, assim, o papel de formar leitores reflexivos e autônomos.

A leitura, se for assim vivenciada, alinha-se ao sentido do texto, seus significados dependem dessa prática dialógica de leitura de onde surgem as possibilidades de diversas vozes possíveis e coerentes. Nessa perspectiva de ensino de leitura, é que se pretende levar o aluno à apreensão dos sentidos do texto.

A atividade proposta é de diálogos literários pela qual o aprendiz interfere, participa, complementa, preenche, interliga, concorda e recusa lacunas textuais de acordo com sua experiência de leitura e aprimora seus conhecimentos. Portanto, objetivamos a formação de

leitores, considerado o papel da escola e o papel da literatura, adentramos um caminho para desempenharmos o compromisso com a própria linguagem e com a formação de indivíduos mais críticos e responsáveis.

Por fim, constatamos que esse período de curso, que compreendeu em encontros às sextas-feiras para formação, estudos teóricos, pesquisa e a execução do projeto de intervenção, promoveu uma oportunidade ímpar de possibilitar e de contribuir para formação profissional e humana, além de aprender sobre essa possibilidade de trabalho com o texto literário.

Referências

- ALVAREZ, A. G. R.; GONÇALVES NETO, N (ORGS.). **Manifestações do outro-eu na literatura**: fragmentações e desdobramentos. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução Eudoro de Sousa. 2. ed. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. 1990. Série Universitária. Clássicos de Filosofia.
- ASSIS, J. M. M. de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. In: _____. Memórias póstumas de Brás Cubas; Dom Casmurro. São Paulo, Ática, 1984.
- BANDEIRA, M. **Antologia poética**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. **Uma palavra sobre dialogismo**. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (org.). Dialogismo: teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota Editora, 2014.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Ed. 34, 2016.
- BARTHES, R. **A aventura semiológica**. Lisboa: Ed. 70, 1987.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2017. 562p.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998. Disponível em: <<https://baoba.org.br/14-de-maio-e-a-sobrevivencia-do-negro/>>. Acesso em 01/06/2023.
- CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: _____. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- _____. **O estudo analítico do poema**. 5ª ed. São Paulo: Associação editorial Humanitas, 2006.
- CANDIDO, A. ROSENFELD, A.; PRADO, Décio de A.; GOMES, Paulo E. S. **A personagem de ficção**. São Paulo, Perspectiva, 1987.
- CANDIDO, A. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 26ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CARVALHO, M. V. de. **Vadiagem e Criminalização**: a formação da marginalidade social do Rio de Janeiro de 1888 a 1902. 'Usos do passado' – XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ, 2006.

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

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2008.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995. Currículo Paulista, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

FIORIN, J. L.; PLATÃO, F. **Lições de texto**: leitura e redação. 3 ed. São Paulo: Ática, 1998.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 6. ed. São Paulo: Ática; 1998.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Docente. 9ª ed., Paz e Terra, São Paulo, 1996.

GANCHÓ, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, J. W. **A prática de leitura de textos na escola**. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula: Leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOMES, N. L. **A questão racial na escola**: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KLEIMAN, Â. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. Campinas. SP: Pontes, 1998.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MOISÉS, M. **A análise literária**. 8. ed. São Paulo, Cultrix, 1987.

NUNES, B. **O tempo na narrativa**. São Paulo, Ática, 1988.

ROSENFELD, A. Literatura e personagem. In: CANDIDO, A. (Org.). **A personagem de ficção**. São Paulo, Perspectiva, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, R. J. y GIROTTTO, C.G.A.S. **Estratégias de leitura:** uma alternativa para o início da educação literária. Álabe4, diciembre 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** para uma poética sociológica (1926). In: VOLÓCHINOV, V. N. A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

ANEXOS

Anexo 1

“O vergalho” Capítulo LXVIII - Memórias Póstumas de Brás Cubas.

“Tais eram as reflexões que eu vinha fazendo, por aquele Valongo fora, logo depois de ver e ajustar a casa. Interrompeu-mas um ajuntamento; era um preto que vergalhava outro na praça. O outro não se atrevia a fugir; gemia somente estas únicas palavras: -- «Não, perdão, meu senhor; meu senhor, perdão!» Mas o primeiro não fazia caso, e, a cada súplica, respondia com uma vergalhada nova.

-- Toma, diabo! dizia ele; toma mais perdão, bêbado!

-- Meu senhor! gemia o outro.

-- Cala a boca, besta! replicava o vergalho.

Parei, olhei... Justos céus! Quem havia de ser o do vergalho? Nada menos que o meu moleque Prudêncio, -- o que meu pai libertara alguns anos antes. Cheguei-me; ele deteve-se logo e pediu-me a bênção; perguntei-lhe se aquele preto era escravo dele.

-- É, sim, nhonhô.

-- Fez-te alguma cousa?

-- É um vadio e um bêbado muito grande. Ainda hoje deixei ele na quitanda, enquanto eu ia lá embaixo na cidade, e ele deixou a quitanda para ir na venda beber.

-- Está bom, perdoa-lhe, disse eu.

-- Pois não, nhonhô. Nhonhô manda, não pede. Entra para casa, bêbado!

Saí do grupo, que me olhava espantado e cochichava as suas conjecturas. Segui caminho, a desfiar uma infinidade de reflexões, que sinto haver inteiramente perdido; aliás, seria matéria para um bom capítulo, e talvez alegre. Eu gosto dos capítulos alegres; é o meu fraco. Exteriormente, era torvo o episódio do Valongo; mas só exteriormente. Logo que meti mais dentro a faca do raciocínio achei-lhe um miolo gaiato, fino, e até profundo. Era um modo que o Prudêncio tinha de se desfazer das pancadas recebidas, -- transmitindo-as a outro. Eu, em criança, montava-o, punha-lhe um freio na boca, e desancava-o sem compaixão; ele gemia e sofria. Agora, porém, que era livre, dispunha de si mesmo, dos braços, das pernas, podia trabalhar, folgar, dormir, desagrilhoado da antiga condição, agora é que ele se desbancava: comprou um escravo, e ia-lhe pagando, com alto juro, as quantias que de mim recebera. Vejam as sutilezas do maroto!”

De Assis, Machado. Memórias póstumas de Brás Cubas. Vol. 5. Ateliê Editorial, 1998.

Anexo 2 As cerejas

- Que fazes tu aí parado? Estás a comer com os olhos aquelas magníficas cerejas?
- Estou simplesmente a namorá-las, ou antes, a resolver-me... Os cobres são tão curtos!
- Gostas realmente de cerejas?
- Eu? Nem por isso! Prefiro qualquer outra fruta do nosso país! Mas minha mulher dá o cavaquinho por elas, e não se me dava de lhe levar aquelas, que têm boa cara.
- Pois compra-as, que diabo! Não são as cerejas que nos arruínam.
- Tens razão.

Esse ligeiro diálogo foi travado em frente ao mostrador de uma loja de frutas, na Avenida, entre o Antunes e o seu velho amigo Martiniano.

O Antunes comprou as cerejas. O Martiniano despediu-se e foi tomar o bonde.

Aquele dispunha-se a fazer o mesmo, e já estava num ponto de parada, esperando o elétrico de Vila Isabel, quando passou a Pintinha, um diabo de uma mulher que ele não podia ver sem sentir imediatamente o imperioso desejo de acompanhá-la, para reatar o fio de uma conversação agradável que se interrompia de meses a meses.

Acompanhou-a.

Ela, quando o viu, disse-lhe com toda a franqueza:

- Que fortuna encontrar-te! Estava com muitas saudades tuas. Jantas hoje comigo.
- Não admito desculpas, tanto mais que leio nos teus olhos que estás morto por isso. Vou esperar-te em casa.

Meia hora depois, o Antunes subia as escadas da Pintinha. Esta, a primeira coisa que fez foi tirar-lhe das mãos o embrulho que ele trouxera da loja de frutas e desamarrá-lo.

- Que é isso? Cerejas? Como és amável! Não te esqueceste da minha sobremesa predileta!

O Antunes pensou consigo: - guardado está o bocado para quem o come - e pediu mentalmente perdão a dona Leopoldina, sua legítima esposa.

Isto passava-se à tardinha, e era noite fechada quando as cerejas foram alegremente comidas.

A hora em que o Antunes entrou no lar doméstico, já D. Leopoldina estava deitada, mas não dormia ainda.

- Com efeito, Antunes! Já lhe tenho pedido um milhão de vezes que não jante fora sem me prevenir! Esperei-o até as 7 horas!
- Perdoa, benzinho, fui desencaminhado por um amigo que me levou ao Pão de Açúcar.
- Ao Pão de Açúcar?
- Sim, o Pão de Açúcar é um restaurante da Exposição. Come-se ali muito bem, e o lugar é aprazível.
- Demais, eu estava doida porque você chegasse; nunca o esperei com tanta impaciência!
- Por quê?
- Por causa das cerejas.
- Que cerejas?
- As tais que você comprou na Avenida para me trazer; você bem podia tê-las mandado pelo "rápido" com o aviso de que não vinha jantar. Onde estão elas?
- As cerejas?
- Sim, as cerejas!
- Mas como soubeste que eu...?
- Muito simplesmente. Saí para ir ao dentista, e quando voltava para casa encontrei no bonde aquele teu amigo Martiniano, que me disse: "A senhora vai ter hoje magníficas cerejas ao jantar; vi seu marido comprá-las na Avenida. Ele disse-me que a senhora dá o cavaquinho por elas." Onde as puseste? Na sala de jantar?

Já o Antunes tinha arranjado a mentira:

- Oh! diabo! E se não me falas não me lembrava! Deixei no bonde o embrulho das cerejas!
- Eu logo vi!...

D. Leopoldina voltou-se para o outro lado e não disse mais palavra.

No dia seguinte estive amuada todo o dia, e só voltou às boas quando o Antunes, entrando em casa às horas de jantar, lhe entregou um embrulho de cerejas, dizendo:

- Estavam na estação.

Pobre D. Leopoldina! Se soubesse que a Pintinha...

Artur de Azevedo

Disponível em:

<https://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=https://www.biblio.com.br/conteudo/ArturAzevedo/ASCEREJAS.htm>

Anexo 3

A moça tecelã

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as

carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha.

E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

COLASANTI, Marina: Contos brasileiros contemporâneos. São Paulo: Moderna, 1991.

Anexo 4

Poema tirado de uma notícia de jornal

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão
[sem número

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro

Bebeu

Cantou

Dançou

Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

BANDEIRA, Manuel, Antologia poética. – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

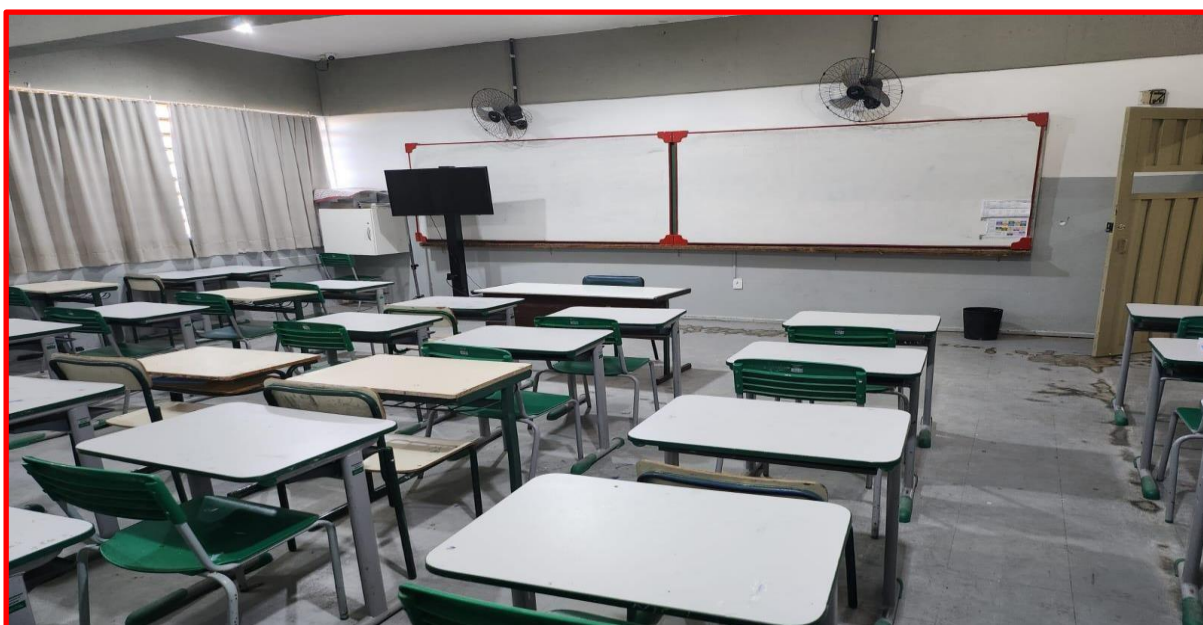
Anexo 5

Imagens da unidade escolar – arquivo pessoal da escola

Entrada da escola



Sala de aula – arquivo pessoal da escola



Sala de leitura – arquivo pessoal da escola

