

SANDRA APARECIDA DOS SANTOS MAGATTI ALBANO

**FORMAÇÃO LITERÁRIA:
UMA EXPERIÊNCIA PROTOTÍPICA MULTILETRADA**

ASSIS

2020

SANDRA APARECIDA DOS SANTOS MAGATTI ALBANO

**FORMAÇÃO LITERÁRIA:
UMA EXPERIÊNCIA PROTOTÍPICA MULTILETRADA**

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

Orientadora: Dra. Luciane de Paula

Coorientadora: Dra. Kátia R. Mello Miranda

ASSIS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Vânia Aparecida Marques Favato - CRB 8/3301

A326f Albano, Sandra Aparecida dos Santos Magatti
Formação literária: uma experiência prototípica multi-
letrada / Sandra Aparecida dos Santos Magatti Albano.
Assis, 2020.
118 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Luciane de Paula
Coorientadora: Dra. Kátia R. Mello Miranda

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Análise do discurso. 3.
Letramento. 4. Leitura. 5. Língua portuguesa - Estudo e en-
sino. I. Título.

CDD 370.193



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: FORMAÇÃO LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA PROTOTÍPICA
MULTILETRADA

AUTORA: SANDRA APARECIDA DOS SANTOS MAGATTI ALBANO
ORIENTADORA: LUCIANE DE PAULA
COORDINADORA: KATIA RODRIGUES MELLO MIRANDA



Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área:
Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. LUCIANE DE PAULA
Departamento de Linguística / UNESP/Assis

Profa. Dra. ASSUNÇÃO APARECIDA LAIA CRISTOVÃO
Programa de Pós-graduação em Linguística / UNIFRAN/Franca

Profa. Dra. GISLENE APARECIDA DA SILVA BARBOSA
Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação / UNOESTE/Presidente Prudente

Assis, 13 de março de 2020

A Deus, pela sabedoria e capacidade dadas a mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder tudo o que tenho e sou e estar comigo em todas as batalhas.

À minha família: meus filhos e, em especial, a meu marido, que me incentivou, apoiou e nunca me deixou desistir.

Aos professores do Programa Proletras, que souberam conduzir muito bem meu processo de aprendizagem.

Aos amigos que fiz, em minha turma; foi gratificante aprender e estar com vocês.

À professora Dra. Gislene A. S. Barbosa, que compôs a banca de qualificação e de defesa desta pesquisa.

Às minhas professoras orientadoras: Dra. Luciane de Paula e Dra. Kátia R. M. Miranda, que tiveram paciência, dedicação e empenho para que eu concluísse esta pesquisa.

À professora de Arte da E.E. Prof. Ada Cariani, Renata, pela parceria e colaboração dispensada a esta pesquisa.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco. Porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

(Paulo Freire)

ALBANO, Sandra A. dos S. **Formação literária: uma experiência prototípica multiletrada.** 2020. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

RESUMO

O presente trabalho, que caminhou na linha teórico-metodológica dos estudos bakhtinianos, amparando-se na concepção interacionista e dialógica da linguagem, e delineando o ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, buscou o desenvolvimento de práticas de multiletramentos com textos multissemióticos em aulas de leitura. Com relação às observações em sala de aula, referentes às dificuldades dos alunos em leitura, principalmente a leitura literária, esta pesquisa visou colaborar com o ensino do letramento literário crítico (COSSON, 2014) no cotidiano escolar, buscando a formação de leitores proficientes, humanizados e conhecedores de sua capacidade de interpretar não só o texto literário, mas seu mundo e suas vivências. O trabalho foi desenvolvido com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública em Bauru/SP, a partir de um protótipo didático (ROJO; MOURA, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015), para alcançarmos o letramento literário com o gênero discursivo conto através dos múltiplos letramentos, que consideram o diálogo com outras textualidades em uma perspectiva de multiplicidade de linguagens, modos e semioses, fundamentada na teoria da linguagem dialética-dialógica de Bakhtin e seu Círculo (2011, 2016, 2017). Preocupamo-nos, ainda, em lançar um olhar de alteridade para os alunos, o outro da nossa pesquisa, com base em Amorin (2004), bem como nos conceitos sobre os estudos de literatura, leitura e análise linguística (CANDIDO, 2002, 2011; CASTRO, 2010; ZILBERMAN, 2009, 2018), entre outros. Nossa proposta foi desenvolver um protótipo de atividades de leitura e análise linguística com vários gêneros: filmes, sala de leitura, teaser, desenhos, vídeos, músicas, bordados etc., estabelecendo um diálogo entre eles até chegarmos ao texto literário selecionado, o conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti (2015). A partir dele, buscamos explorar a leitura literária crítica, discutindo o papel da mulher no conto e na vida social antiga e contemporânea, tecendo e destecendo ideias, mitos, preconceitos, valores, opiniões e temas como misoginia e violência. Nessa abordagem, caracterizamos nossa investigação como pesquisa-ação, qualitativa-interpretativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), com uma intervenção resultante na realização de leitura literária significativa ao aluno. A pesquisa corrobora a premissa de repensar o trabalho com a literatura no ensino fundamental de forma que haja uma contribuição efetiva para a aprendizagem dos discentes, principalmente aqueles que possuem uma realidade sócio-financeira deficitária. Os resultados da pesquisa demonstraram, através da elaboração de um diário de campo onde anotamos as atividades desenvolvidas, que os alunos se identificaram com discursos de *bullying*, racismo, misoginia etc., pois a cada atividade feita notava-se uma crescente capacidade de análise do contexto em seus discursos. A pesquisa empreendida mostra, ainda, que trabalhar o letramento literário por meio do conto é uma maneira, entre outras, de fomentar e auxiliar a formação de leitores que entendem e apreciam o que leem e leem além do texto, fazem inferências, interpretam o contexto e apreendem os sentidos por ele vinculados.

Palavras-chave: Leitura. Multiletramentos. Letramento Literário.

ALBANO, Sandra A. dos S. **Literary formation:** a prototypical multiletted experience. 2020. 118 p. Dissertation (Masters in Languages). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2019.

ABSTRACT

The present paper, which followed the theoretical-methodological line of Bakhtinian studies, is based on the interactionist and dialogical conception of language, outlining the teaching-learning process in Portuguese Language classes, and sought to develop multiliteracy practices with multisemiotic texts in reading classes. Concerning classroom observations, regarding students' difficulties in reading, especially literary reading, this research aims to collaborate with the teaching of critic literary literacy (COSSON, 2014), in school life, seeking the formation of readers who are proficient, humanized, and knowledgeable of their ability to interpret not only the literary text but also its world and experiences. The project was developed with seventh-grade elementary students from a public school in Bauru/SP, based on a didactic prototype (ROJO; MOURA, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015). It aimed to achieve literary literacy with the discursive genre tale through the use of multiple literacies, which consider the dialogue with other textualities in a perspective of the multiplicity of languages, modes, and semiosis reasoned in the dialectic-dialogic language theory of the Bakhtin and his Circle (2011, 2016, 2017). There was also a concern in casting a glance of otherness at the students, the counterpart of the research, and, for that, it was used the fundamentals of Amorin (2004), as well as the concepts about studies on literature, reading, and linguistic analysis (CANDIDO, 2002, 2011; CASTRO, 2010; ZILBERMAN, 2009, 2018), among others. We proposed to develop a prototype of reading activities and linguistic analysis using various textual genres: movies, reading room, teaser, drawings, videos, songs, embroidery etc., establishing a dialogue with one another until reaching the chosen tale "A Moça Tecelã" (The Weaving Girl), by Marina Colasanti (2015). With this tale, it was sought to explore critic literary reading, discussing the women's role in the story, and also in the ancient and contemporary social life: weaving and unweaving ideas, myths, prejudices, values, opinions, misogyny, and violence. In this approach, the investigation is characterized as research-action, qualitative-interpretive (LUDKE; ANDRE, 2013), with an intervention that resulted in the achievement of significant literary reading improvement to the student. The research corroborates the premise of rethinking the literature approach in elementary education so that there is an effective contribution to the learning of students, especially those who have a deficient socio-economic condition. The research results demonstrated, through observation and notes describing the activities developed which were written in a field diary, that the students identified themselves with discourses of bullying, racism, misogyny etc. since with each activity done by them it was possible to recognize an increased capacity for context analysis in their speeches. Additionally, the study indicated that approaching literary literacy through the use of tales is a way - among others - to encourage and assist the formation of readers who understand and appreciate what they read and, also, who read beyond the text, make inferences, interpret the context and comprehend the senses linked by them.

Keywords: Reading. Multiliteracy. Literary Literacy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	61
FIGURA 2:	67
FIGURA 3:	70
FIGURA 4:	71
FIGURA 5:	71
FIGURA 6:	72
FIGURA 7:	75
FIGURA 8:	76
FIGURA 9:	76
FIGURA 10:	76
FIGURA 11:	77
FIGURA 12:	77
FIGURA 13:	77
FIGURA 14:	78
FIGURA 15:	78
FIGURA 16:	78
FIGURA 17:	79
FIGURA 18:	79
FIGURA 19:	80
FIGURA 20:	81
FIGURA 21:	81
FIGURA 22:	82
FIGURA 23:	83
FIGURA 24:	83
FIGURA 25:	87
FIGURA 26:	89
FIGURA 27:	89
FIGURA 28:	90
FIGURA 29:	93
FIGURA 30:	93

FIGURA 31:	94
FIGURA 32:	94
FIGURA 33	96
FIGURA 34:	96
FIGURA 35:	97
FIGURA 36:	97

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Aplicação das atividades	63
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1.1 Letramento, multiletramentos e letramento literário: um percurso	18
1.2 Dialogismo: construção de sentidos e característica base da interação verbal.....	25
1.3 Gêneros discursivos: o tecer e destecer da linguagem.....	29
1.4 Vozes sociais e ideologia no sujeito	32
2. O LUGAR DA LITERATURA NA ESCOLA	37
3. O GÊNERO CONTO: UM OLHAR BAKHTINIANO.....	46
3.1 O conto desde os primórdios.....	46
3.2 Conto: buscando definições	48
3.3 O conto escolhido: “A moça tecelã”	51
4. METODOLOGIA	52
4.1 A professora/pesquisadora: relação com o outro na alteridade.....	53
4.2 O ser dialético-dialógico da pesquisa	55
4.3 O cotejo.....	56
4.4 O espaço de trabalho: a escola	58
4.5 Os sujeitos participantes da pesquisa.....	60
5. EXPERIÊNCIA PROTOTÍPICA: DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO PEDAGÓGICA	62
5.1 Apresentação do protótipo didático.....	62
5.2 Tabela de aplicação das atividades.....	63
5.3 Descrevendo a aplicação das atividades	65
5.3.1 Aula 1	65
5.3.2 Aula 2	66
5.3.3 Aula 3	67
5.3.4 Aula 4	68
5.3.5 Aula 5	69
5.3.6 Aula 6	71
5.3.7 Aula 7	72
5.3.8 Aula 8	74
5.3.9 Aula 9	80
5.3.10 Aula 10	84
5.3.11 Aula 11	85

5.3.12 Aula 12	86
5.3.13 Aula 13	87
5.3.14 Aula 14	88
5.3.15 Aulas 15 a 20	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	109
APÊNDICE B: AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	111
ANEXO A: CONTO “A MOÇA TECELÃ”	112

INTRODUÇÃO

Na atualidade, marcada pela globalização, as competências de leitura e escrita devem integrar a vida do sujeito, para que por meio da prática dessas se desenvolva a autonomia e a visão de pertencimento social. Como forma de alcançar esta condição, há o ingresso ao ambiente escolar, no qual essas transformações devem acontecer. A escola tem a missão, nos tempos atuais e de acordo com as legislações, de promover o pleno desenvolvimento do aluno, preparando-o e qualificando-o para o trabalho, ou seja, viabilizando que o indivíduo, ao terminar a educação básica, tenha progredido em seu aprendizado integralmente, de acordo com a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), homologada em 2018 para o Ensino Fundamental:

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Possibilitar o desenvolvimento integral do aluno envolve repensar práticas e atitudes escolares, responsabilidade, ética e desenraizamento de toda concepção que amarre a prática pedagógica em sala de aula. É importante considerar, ainda, que, para alcançá-lo, esse processo deve iniciar-se aos quatro anos de idade, quando a escolarização básica é obrigatória no país.

Levar o educando a ler e escrever de forma competente não é tarefa simples, pois isso ultrapassa a vontade da escola, uma vez que envolve o comprometimento de vários segmentos como a família e a comunidade do entorno escolar, ou seja, aqueles que estão além do sistema de educação. Contudo, é na escola que se realizam as interações sociais que darão vida a esse processo.

Em outras palavras, o ser humano se relaciona pela linguagem, a qual usa desde o nascimento para comunicar-se com o mundo que o cerca. Ao chegar à fase de escolarização, o sujeito traz consigo vários discursos; conforme aprende a decifrar o signo linguístico, mais se envolve com a leitura, seja a subjetiva, de mundo, ou a objetiva, formal, de textos diversos.

Por esse motivo, vemos como de suma importância para a pesquisa que propusemos, o trabalho com a leitura e o conceito de Bakhtin sobre o dialogismo.

Assim, ao considerarmos que a escola tem um importante papel no desenvolvimento da capacidade de leitura, de modo a propiciar ao sujeito efetividade na competência, ela precisa pensar em meios que levem o aluno a ver a leitura de maneira prazerosa e, ao mesmo tempo, como meio de instrução.

Pensando a literatura como capacidade de humanizar o indivíduo, pode-se refletir que, se houver uma maneira de incluí-la no dia a dia do aluno, ele terá um olhar diferente sobre a leitura de textos literários, ou seja, não será uma atividade sem sentido, voltada para avaliação; ao contrário, o aluno saberá o que está lendo, porque está lendo e como o conteúdo do texto perpassa sua vida.

Tal aspecto pode ser verificado ainda mais quando o público discente tem uma realidade social vulnerável e, muitas vezes, não compreendida pelos colegas professores que em reuniões insistem em culpar o aluno por não conseguir ler um texto e interpretá-lo, retirando dele o que vai além do dito. O que esses professores fazem, então, é a cobrança gramatical e ortográfica em avaliações.

Claro que percebemos, ao trabalhar com textos literários no Ensino Fundamental, resistência por parte do aluno na leitura, mas, a nosso ver, isto se deve em boa parte ao fato de que o aluno não consegue entender a mensagem do texto, e não ao seu desinteresse ao lê-lo.

Nosso discente tem grande dificuldade em identificar e processar os procedimentos linguísticos e discursivos na construção textual. No entanto, em nosso trabalho não queremos evidenciar o texto literário como meio de ensino de conteúdos linguísticos, mas sim mostrar que língua e literatura podem constituir um elo quando o imaginário propiciado pela literatura ancora-se na organização enunciativa.

Sabemos que literatura e língua andam de mãos dadas, conversam, e as possibilidades de se expressar com o uso da língua fazem conexão com as interações que o sujeito faz em suas esferas de ação e nos efeitos de sentido do falar. Tudo isso integra o sujeito e suas ideologias provenientes da cultura que o cerca. Conforme assevera Bakhtin (2011, p. 360), “a literatura é parte inseparável da cultura”.

De acordo com essas constatações, o presente trabalho objetiva direcionar os alunos a um aprendizado mais efetivo da leitura literária em sala de aula, levando-os a desenvolver uma consciência crítica de mundo, tornando-os autônomos de sua atuação sobre este, mudando concepções pré-existentes, pelo menos, no meio que os cerca, para melhor.

Para Cosson (2014, p. 17), “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. Portanto, considerando que a literatura é um importante instrumento para subsidiar o cognitivo e o social do sujeito, visto que ela insere o sujeito no

âmbito social, político, econômico e cultural, concordamos com a ideia de que ler textos literários é ler além do que está posto no texto, já que as possibilidades da leitura são amplas e subjetivas.

Mergulhamos, então, em questionamentos: há lugar na escola para ensinar o texto literário? A escola é capaz de ensinar o texto literário e, desta forma, ir além do que está posto? Há possibilidade de ensinar o letramento literário engajado nos multiletramentos?

Partindo desses questionamentos, bem como dos problemas e dificuldades verificados sobre o ensino a partir dos textos literários, esta pesquisa visou, também, refletir e buscar ações educativas que privilegiassem o aprendizado dos alunos, empregando o conto literário como base para potencializar o ensino da literatura, ancorado nos multiletramentos e nos estudos bakhtinianos, em que a linguagem é vista como prática social e o texto como unidade de sentido, observando os gêneros discursivos.

O trabalho foi realizado numa sala de 7º ano do Ensino Fundamental. Partimos do método do cotejo, em que um texto nos remete a outro e, assim, chegamos à leitura do conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti (2015). Propusemos, então, atividades sequenciais pautadas na leitura, ida à biblioteca e à sala de informática, assim como na exibição de filmes, vídeos e *teaser*, para que o aluno observasse a figura feminina e seu papel social antigo e atual, desmistificando e trabalhando aspectos como: o poder das escolhas, o empoderamento, a desconstrução de ideias, a crítica social, além da reflexão sobre temas como ambição, escravidão e relações familiares, entre outros. Todo esse movimento possibilitou discussões e reflexões, ao final sistematizadas a partir do texto literário.

Para a discussão e desenvolvimento das ideias aqui esboçadas, estruturamos nossa dissertação da seguinte forma: no primeiro capítulo apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa, pautada nos pressupostos dos multiletramentos e do Círculo de Bakhtin, com noções de linearidade, gêneros discursivos, ideologia e vozes sociais.

Para tanto, discutimos a relevância da leitura do texto literário como prática efetiva, na concepção dos multiletramentos, e seu importante papel para a educação, nos conceitos trazidos por Rojo (2012, 2015) e nos fundamentos de Bakhtin e seu Círculo (2011, 2016, 2017).

Tais fundamentos são de grande relevância, visto que a ideia desse filósofo desconstrói o mito de que a linguagem é fechada em si mesma, já que, para ele, o que existe é uma visão dialógica da linguagem, que vem ao encontro de nossa pesquisa.

Além de adotar a postura dialógica de Bakhtin, uma vez que nossa pesquisa propõe o diálogo do conto com o sujeito e seu desdobramento em várias possibilidades de leitura, veremos entrelaçarem-se as ideias de alteridade, diálogo, gêneros discursivos e vozes sociais.

Assim, iniciamos esse primeiro capítulo com reflexões sobre letramento e multiletramentos na escola e sua ligação com o letramento literário. Depois, dividimos em seções a explanação do pensamento bakhtiniano, sistematizado da seguinte forma: na seção 1.1 discutimos o conceito de letramento e sua evolução, na seção 1.2 explanamos sobre alteridade e diálogo, na seção 1.3 conceituamos os gêneros discursivos, com destaque para interdiscursividade e intertextualidade, e na seção 1.4 oferecemos considerações sobre vozes sociais e ideologia.

No segundo capítulo, discorremos sobre a literatura na escola, seu papel e importância na transformação do sujeito como ser sócio histórico.

Dedicamos o terceiro capítulo para trazer informações sobre o gênero conto, sua historicidade e questões relativas à sua possível origem e definições, procurando ligá-las à concepção bakhtiniana de gênero. Dedicamos um tópico sobre o conto específico selecionado para o trabalho em sala de aula, “A moça tecelã”.

Falaremos no quarto capítulo sobre a metodologia do trabalho. Para tanto, dividimos o presente capítulo em três partes: na primeira discorreremos sobre a pesquisadora e seu encontro com o sujeito da pesquisa, baseada na alteridade; em seguida, refletiremos sobre a dialética e o dialogismo que permeia esta pesquisa, e, por fim trataremos sobre o cotejo das atividades desempenhadas.

Já no capítulo quinto, relatamos como se deu a aplicação do protótipo didático, com todas as atividades da prática pedagógica de leitura e letramento literário, fornecendo informações a respeito de como se desenvolveu todo o processo nas aulas de Língua Portuguesa, com a turma do sétimo ano da escola em que trabalhamos. Relatando tudo o que realizamos em sala de aula.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ser humano não se constitui fora do diálogo; é na relação com o outro que ele constrói o seu discurso e responde ao discurso do outro:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1988, p. 88 apud FIORIN, 2006, p. 18).

Nesse sentido, Bakhtin deixa claro que não há um único ponto de vista, visto que a palavra é sempre perpassada pela palavra do outro, pela opinião do outro. O diálogo é, então, uma relação de sentido entre dois enunciados, e esses geram respostas ao já dito. Portanto, ao responder, o sujeito também é guiado pelo social em que está inserido:

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo etc.). (BAKHTIN, 2011, p. 326).

Por consequência, nessa linha de pensamento, a leitura de um texto é dialógica, visto que este não será o primeiro a dizer algo ao leitor e, ao mesmo tempo, em contato com o texto, o leitor tem consigo referências de vida anteriores à leitura. O sujeito, na concepção bakhtiniana, é sócio-histórico e se completa na interação social, que pode acontecer quando interage com o texto. Desse modo, “o texto é enunciado, pois traz uma ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto” (BAKHTIN, 2011, p. 308).

Assim, sendo um texto um conjunto de enunciados relacionados entre si e que formam um todo com sentido (BAKHTIN, 2011), queremos usá-lo em nossa pesquisa por sua importância em tecer e destecer ideias no sujeito. Trabalhar com a leitura se justifica porque além de dialógica, como nos coloca Bakhtin, ela é “ato de levantar a cabeça” (BARTHES, 2004, p. 26). Este “ler levantando a cabeça” é o interrogar da leitura, é a tentativa de captar a forma de todas as leituras (BARTHES, 2004), interrogando o que lê.

O indivíduo percebe que o texto está inter-relacionado com sua vivência, seus sonhos, desejos e isso o faz questionar-se, ir além do texto que está a sua frente. O sujeito, nesta pesquisa, é visto como ser integral, enquanto a leitura, que é seu objeto, busca ir além da decodificação dos signos, suscitando nesse sujeito a inventividade e a imaginação:

Essa imaginação de um leitor total – quer dizer, totalmente múltiplo, paragramático – tem talvez uma coisa de útil: permite entrever o que poderia chamar de Paradoxo do leitor; admite-se que ler é decodificar: letras, palavras, sentidos, estruturas, e isso é incontestável; mas acumulando as decodificações, já que a leitura é, de direito, infinita, tirando a trava de sentido, pondo a leitura em roda livre (o que é sua vocação estrutural), o leitor é tomado por uma inversão dialética: finalmente, ele não decodifica, ele sobredecodifica; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia. (BARTHES, 2004, p. 41).

Sobredecodificação é, portanto, a concepção de leitura que desejamos levar aos nossos alunos na escola através do estabelecimento de relação entre vários textos, numa perspectiva de multiletramentos (filmes, imagens, música etc.), como cotejo, pelo interdiscurso e pelo intertexto, até chegarmos ao conto literário.

O professor, então, atua como protagonista primário no processo de ensino da leitura e da escrita, sendo aquele que sinaliza os primeiros passos que o discente dará para iniciar sua caminhada rumo à emancipação social. Através da leitura e escrita, começando na alfabetização, esse papel, que é de suma importância, coloca em nós a responsabilidade social e ética de ensinar, direcionar e promover o real aprendizado da competência leitora e escritora dos alunos.

Isso significa que não basta somente alfabetizar, uma vez que esse termo nos remete à ideia de que o indivíduo descobre como decodificar os signos, ler e escrever para se comunicar em sociedade, de forma individualizada, mecânica e sem sentido. Como esclarece Tfouni (1995, p. 9):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

Mais do que ser alfabetizado, o discente necessita ser letrado para alcançar o domínio real das palavras e adquirir as competências leitoras e escritas que o farão alçar voos mais conscientes diante de sua realidade. No tocante aos conceitos de alfabetização e letramento, Magda Soares (2013, p. 97) sintetiza: “alfabetização distingue-se de letramento – entendido –

como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e escrita em práticas sociais”.

Concebido como instrumento das capacidades de leitura e escrita, o letramento, portanto, ultrapassa a decodificação das palavras e da ortografia (ROJO, 2009, p. 98), buscando revestir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita, independentemente de serem valorizadas ou não. Letrar é preparar o leitor para um pensamento racional individual tornando-o autônomo diante da sociedade em que está inserido, pois o indivíduo alfabetizado é o que lê, escreve e domina o código da língua, como já explicitado.

Já o indivíduo letrado é o que usa, pratica socialmente a leitura e a escrita, nas mais diferentes formas em que ela se apresenta, em diversos suportes, variando também os gêneros. Assim, o letramento extrapola o ambiente escolar, apesar de este ser o maior responsável por ele. Na escola, as práticas de leitura e escrita, em geral, estão relacionadas ao que o aluno deve aprender e a como será avaliado. Externo à escola, os contextos para ler e escrever são inúmeros e aparecem em situações sociais diversificadas em que não necessariamente será avaliado, caso não consiga interpretar o que lê.

É fato que a escola necessita mudar o olhar em relação a como e para que ensinar leitura e escrita, focando em seu uso competente nas práticas sociais. Este novo olhar pode passar por diversas teorias e modos de se fazer e, nesta pesquisa, abordamos uma prática ainda pouco utilizada pela escola, mas que muito pode fazer para levar o aluno a um patamar mais elevado do uso social da leitura e da escrita. Referimo-nos ao letramento literário.

No ambiente escolar, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, sabemos que ainda é escassa a presença do texto literário, geralmente trabalhado de forma mais concreta no Ensino Médio, em que os estudos se voltam às escolas literárias e suas características, à vida dos autores e à leitura das obras com vistas ao vestibular. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, apesar de possuir foco na competência leitora e escrita, desenvolve seus conteúdos de modo a prever o estudo de tipos textuais, para serem estudados a cada ano letivo.

Como exemplo de tal prática, no sexto ano realiza-se um trabalho com os textos narrativos, no sétimo ano é estudado o texto voltado para o relato oral e escrito, no oitavo ano está previsto o texto prescritivo e no nono ano trabalha-se o texto argumentativo. Cada tipologia textual é vista ao longo do respectivo ano letivo, ou seja, o aluno trabalha durante duzentos dias letivos a mesma tipologia em diferentes gêneros textuais.

Outra prática atualmente adotada pelos professores, na escola pesquisada, com o intuito de incentivar a leitura, resume-se em encaminhar o aluno à Sala de Leitura para que ele retire

um livro, aleatoriamente, para ler, assim ele escolhe o que deseja, e o devolve após um período, e retire outro, e assim sucessivamente. Porém, tal ação, sem um direcionamento específico para qual obra o aluno deve ler, naquele momento, não o levará a leitura literária, já que, geralmente, o aluno gosta de emprestar gibis, ou pequenos livros que contém mais figuras do que textos.

Não queremos aqui dizer que esta prática esteja errada, mas buscamos analisar e refletir que, caso haja uma sequência mais direcionada pelo professor, talvez os textos literários deixem de ser vistos pelos alunos como textos chatos e incompreensíveis. Mais à frente dedicaremos um tópico ao papel da literatura na escola, a fim de realizar uma discussão mais ampla do exposto.

A literatura pode ocupar um lugar privilegiado e atender as necessidades dos alunos em sua capacidade de compreensão textual, sem tornar-se irrelevante e enfadonha, ou seja, sem provocar no aluno o desinteresse pelo texto. Sendo assim, a leitura realizada numa perspectiva de letramento literário, conduz a indagações sobre os valores da sociedade, desafiando as verdades consideradas como únicas e imutáveis pela sociedade.

Como afirma Candido (2011, p. 176):

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

Infere-se que esta humanização descrita é a ideia de que a literatura tem a capacidade de nos humanizar, nos ensinando a rir, chorar, amar, odiar, ajudar, dialogar, expressar e compreender os nossos piores sentimentos: ganância, indiferença, preconceito, intolerância, desamor, e nos remetendo à importância de pensar, pois, pensando, criamos, modificamos e transformamos. Esses elementos permeiam nossas relações interpessoais em todas as instâncias das quais fazemos parte: familiar, laboral, religiosa, escolar etc.

Na escola, essas interações são mais fortes, pois em algumas turmas os alunos estão estudando juntos por três ou quatro anos seguidos e, logo, sentimentos de aceitação ou de rejeição do outro estão presentes na aula. O trabalho com a literatura pode usar essas interações sociais para provocar o encontro do discente com ele mesmo e com o outro num diálogo interpessoal, gerando, assim, novas maneiras de aprender.

Cabe colocar que o objetivo do letramento é operar práticas sociais com a leitura e a escrita em vários momentos, de acordo com finalidades específicas. O letramento literário engloba construção de sentidos possibilitando aos leitores dialogarem com várias facetas/temas contemplados pelo texto literário, e soma-se, ainda, um ingrediente que dará mais subsídio para a construção da leitura e da escrita: a pedagogia dos multiletramentos. Tal expressão foi cunhada em um manifesto em 1996, no Colóquio de um grupo de pesquisadores em letramentos de Connecticut/EUA, denominado Grupo de Nova Londres. No documento, o grupo afirma a necessidade de a escola buscar incluir em sala de aula os novos letramentos que emergem de uma sociedade contemporânea (ROJO, 2012, p. 12).

Assim, não se pode desconsiderar o mundo do aluno, mas é necessário ensiná-lo por meio deste. De acordo com Rojo (2009, p. 106), “[...] muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm dupla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais”. Nessa direção, faz-se necessário que a escola utilize todas as práticas de leitura e escrita que hoje existem na sociedade para, por meio delas, levar os alunos a adquirirem criticidade. Para Rojo (2009, p.107), “[...] um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética e democrática”. A escola só conseguirá fazer esse movimento se considerar os multiletramentos e colocá-los em prática.

De acordo com a autora, a pedagogia dos multiletramentos retira o aluno da condição de leitor acrítico e o coloca na condição de analista/sujeito crítico. Isso se deve à multiplicidade cultural das sociedades, com ênfase nas urbanas, e à multiplicidade semiótica de textos pelos quais ele se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Tais ideias articulam-se às afirmações de Cosson (2014) sobre o letramento literário. Para ele, é de suma importância que a escola ensine a literatura com prazer, garantindo ao aluno construir e reconstruir a palavra que o humaniza:

[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer esta escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2014, p. 23).

Analisando esses pressupostos, constatamos que a escola precisa encontrar outros caminhos para o ensino da leitura e da escrita, já que não tem conseguido de forma efetiva concretizá-lo. Vale ressaltar que a leitura no Brasil não está estruturada na população, como

apontam os dados da quarta edição da pesquisa “Retratos de leitura no Brasil”, realizada em 2015 e publicada em 2016 pelo Instituto Pró-Livro, com cinco mil e doze entrevistados, alfabetizados ou não, em 315 Municípios do país, de 23/11 a 14/12/2015, com o objetivo principal de conhecer o comportamento leitor do brasileiro e seu acesso aos livros. Tal pesquisa considerou leitor aquele que leu um livro inteiro ou em partes nos três meses anteriores à pesquisa, e não leitor aquele que não leu nenhum livro no mesmo período. Quando questionados sobre qual a principal motivação para ler um livro, 25% responderam que é por gosto, 19% leem por atualização cultural e 10% disseram ser por crescimento pessoal.

Ao serem abordados sobre quais fatores influenciaram na escolha de um livro, 45% afirmaram que são influenciados pelo tema ou assunto – estes eram adultos com grau de escolaridade mais alto. Os entrevistados com idade entre cinco e treze anos responderam que são influenciados pela capa do livro e “dica dos professores” (fator que influencia os que estão na Educação Básica.) Quanto ao questionamento sobre a prática da leitura, a regularidade da mesma e a leitura de livros de literatura indicados pela escola, 65% responderam que não tem hábito de leitura, e não seguem a leitura de literatura indicadas pela escola.

As respostas, em especial os 65% que disseram não ler livros de literatura, chamam nossa atenção para o contexto escolar e comprovam que o hábito da leitura na escola precisa ser instituído com práticas que abarquem o sujeito, sua cultura, seus anseios, sentimentos e contexto social. A partir de minha prática como professora de Língua Portuguesa, durante mais de treze anos na rede pública, verifiquei que a premissa é verdadeira: há um descompasso entre o que a escola ensina – aprender a ler – e o que realmente significa ler para compreender o mundo.

1.1 Letramento, multiletramentos e letramento literário: um percurso

A escola vem enfrentando problemas para dar aos educandos autonomia no aprender e para que essa aprendizagem seja significativa. Como professora da rede pública, observo o crescente insucesso para alcançar essa aprendizagem com significado, pois, apesar da perplexidade dos professores, gestores e pais, verifico a chegada dos alunos ao ciclo fundamental II sem a necessária capacitação para leitura e escrita. Para alcançar o sucesso tão esperado, talvez seja necessário que a escola reveja suas práticas pedagógicas e aqui entram mais precisamente nossas reflexões.

Notoriamente, o aluno possui conhecimentos prévios quando chega na fase escolar, pois o conhecimento lhe é facultado em outras instâncias, como família, amigos, comunidade

religiosa etc., mas é na escola que ele concretizará sua formação e acessará o conhecimento historicamente acumulado, ou seja, é nesse contexto que o indivíduo deve ser alfabetizado e letrado.

No que tange a essas ações, a escola precisa rever conceitos e se apropriar de novas formas de conceber sua tarefa educativa. Nessa esteira, Magda Soares (2011, p. 97), esclarece:

[...] por um lado é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como aquisição do sistema convencional da escrita – distingue-se de letramento – entendido como desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distingue-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.

Percebe-se a importância de não ensinar aos alunos a leitura e a escrita com atividades de cópia ou repetição, que não fornecem a eles a clara compreensão da importância da alfabetização e do processo de ensino-aprendizagem. Ensinar, não é só transmitir conteúdo, mas é também um diálogo entre docentes e discentes e o que cada um carrega como história própria. Pode-se perceber que o indivíduo letrado não é só alfabetizado, porque letrado é aquele que tem a habilidade de dominar a linguagem (oral/escrita) e com isso se faz ouvir, reclama, expõe, argumenta. Observa-se a importância do letramento na escola, pois, apesar de estarmos no século XXI, a sociedade ainda se divide, na questão educacional e social, em dominantes – os que têm o conhecimento, que dominam a retórica – e dominados – os sem conhecimento da linguagem, enquanto reivindicadora de direitos.

Micarello e Magalhães (2014) afirmam que o letramento tem como objetivo reverter essa situação, partindo do princípio de que conhecimento é transformação. O termo “letramento”, que passou a ser usado no Brasil recentemente, foi introduzido por Mary A. Kato em 1996, quando publicou sua obra *No mundo da escrita*. Dessa data até recentemente, as pessoas não entenderam bem o termo, pois passou a ser associado ao alfabetismo ou com o termo alfabetização, mas percebeu-se que essas palavras estão ligadas às ações de decodificar o signo linguístico, enquanto o letramento refere-se ao uso social da língua e suas inúmeras práticas. Angela Kleiman (1995, p. 19) amplia o conceito de letramento: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos”. A autora acrescenta, ainda, que tal termo ainda não está definido no dicionário e que isso se deve à complexidade do conceito.

Magda Soares (2001, p. 17) informa que o termo “letramento” provém da palavra *literacy* da língua inglesa, por sua vez, proveniente do latim *littera*, que significa “letra”, com o sufixo *-cy*, que quer dizer qualidade, estado, condição, fato de ser. Compreende-se desse conceito que:

[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos. (SOARES, 2001, p. 17-18).

A prática do letramento, então, deve receber atenção diferenciada, partindo do princípio de que, ao ensinar o aluno a ler e escrever, dá-se a ele empoderamento frente ao mundo, tornando-o mais crítico, ativo e sujeito de suas ações. Sendo o sujeito um ser social, agora modificado pela capacidade crítica de operar a linguagem, ele pode dividir com outros sujeitos esse novo ser que se tornou. Contudo, para que de fato isso ocorra, o letramento feito pelas instituições educacionais precisa extrapolar a visão dicotômica do sujeito. Assim, Kleiman (2014), destaca a divisão do letramento em dois modelos: autônomo e ideológico.

O modelo autônomo, assim denominado por Street (1984), anuncia apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido: desvinculado das práticas sociais do indivíduo, alheio e descontextualizado, associado ao progresso, à civilização, à mobilidade social, e esse modelo, infelizmente, ainda é o praticado nas escolas públicas do país. Em contrapartida, o modelo de letramento ideológico apresenta que as práticas de letramento, no plural (ligadas às diversas práticas de letramento), são social e culturalmente determinadas, ou seja, estão atreladas aos diferentes usos da linguagem e estão ligadas à estrutura de poder da sociedade (STREET, 1984; 1993 apud KLEIMAN, 1995). O estudo de Street levou o termo a ser designado no plural – letramentos – pois, como o autor confirmou, os letramentos são múltiplos e variam de acordo com sua utilização.

Na concepção em que as diversas práticas de letramento estão ligadas à linguagem e seu uso, constata-se que a linguagem não significa somente o que se compreende e articula, mas o que o outro compreende; ela é um diálogo entre o eu e o outro. Apesar de gerar conflitos, confrontos e muitas vezes disputas, a interpretação da linguagem gera também crescimento.

Apesar de o outro ser diferente de mim, ele muito pode contribuir para meu crescimento e história individual. Bakhtin (2011) afirma que os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e que o caráter e forma desse uso são multiformes quanto aos campos das atividades humanas. Para o autor, o emprego da língua se dá na forma de

enunciados orais e escritos. Esses enunciados são concretos e únicos, refletindo condições e finalidades específicas de uso. Sendo assim, o trabalho com os letramentos na escola pode ser associado à vida e cultura dos alunos.

Reproduzimos aqui um poema que ilustra de forma perfeita as proposições realizadas até o momento. A autora é uma aluna norte-americana de origem asiática, Kate M. Chong, que no poema traduz sua experiência de letramento. Ao lado de cada estrofe está a interpretação de Magda Soares (2001, p. 42-43):

O que é letramento?

Letramento não é um gancho

Em que se pendura cada som enunciado,

Não é treinamento repetitivo

De uma habilidade,

Nem um martelo quebrando blocos de gramática.

Letramento não é alfabetização: esta é que é um processo de pendurar sons em letras (ganchos), costuma ser um processo de treino, para que se estabeleçam as relações entre fonemas e grafemas, um processo de desmonte de estruturas linguísticas (um martelo quebrando blocos de gramática).

Letramento é diversão,

É leitura à luz de vela

Ou lá fora, à luz do sol.

Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares, e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem.

São notícias sobre o presidente,

O tempo, os artistas da TV,

E mesmo Mônica e Cebolinha

nos jornais de domingo.

Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer no jornal, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras dos quadrinhos.

É uma receita de biscoito,

Uma lista de compras, recados colados na geladeira,

Um bilhete de amor,

Telegrama de parabéns e cartas de velhos amigos.

Letramento é usar a leitura para seguir instruções (a receita de biscoito), para apoio à memória (a lista daquilo que devo comprar), para a comunicação com quem está distante ou ausente (o recado, o bilhete, o telegrama).

É viajar para países desconhecidos,
Sem deixar sua cama,
É rir e chorar
Com personagens, heróis e grandes amigos.

Letramento é ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, sem que, para isso, seja necessário sair da cama onde estamos com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens amigos.

É um atlas do mundo,
Sinais de trânsito, caças ao tesouro.
Manuais, instruções, guias,
E orientações em bulas de remédios,
Para que você não fique perdido.

Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo, (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito), para receber instruções (para encontrar um tesouro... para montar um aparelho... para tomarem um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido.

Letramento é, sobretudo,
Um mapa do coração do homem,
Um mapa de quem você é,
E de tudo que você pode ser.

Letramento é descobrir a si mesmo, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser.

Neste poema observa-se claramente a pertinência da ideia de Street (1984; 1993) em desdobrar o termo letramento em letramentos múltiplos, visto que ele acontece em inúmeras situações. Esse conceito é ampliado e mais bem categorizado ao longo do tempo. Rojo (2012) questiona se há na escola lugar para o plurilinguismo, para a multissensibilidade e para a abordagem pluralista de culturas e porque propor uma pedagogia dos multiletramentos, que agora não são mais só múltiplos.

Em 1996, um grupo de pesquisadores¹ denominado Grupo de Nova Londres, formado por especialistas na área de letramento, reuniu-se na cidade de Nova Londres, Connecticut, EUA, a fim de discutir a necessidade da escola em adotar uma pedagogia de multiletramentos devido às mudanças na sociedade, que acarretaram a chegada de diversos gêneros textuais na escola, as novas culturas presentes no entorno desse ambiente e as novas tecnologias de informação e comunicação. Assim, depois de discussões, o grupo lançou um manifesto,

¹ Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

publicado com o título “*A Pedagogy of multiliteracies – Designing Social Futures*” (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

Rojo (2012, p. 12) afirma que o Grupo Nova Londres apontava que a juventude, nossos alunos, contava há quinze anos com novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação, o que trazia novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico:

Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou novo conceito: multiletramentos. (ROJO, 2012, p. 13).

Definido o termo multiletramentos, percebe-se que há uma caracterização diferente na abordagem feita pela autora daquela defendida por Street: agora há maior abrangência do termo em relação ao que devesse ensinar na escola, ou, melhor colocando, a quais práticas devem ser trabalhadas na escola para atingir esse estágio de letramento com os alunos. Sendo assim, a autora aponta quais são as características que levam à diferenciação das abordagens:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossa sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Todos os conceitos aqui colocados nos remetem à constatação de que nossos alunos não estão servidos de uma pedagogia necessária para seu crescimento na área da aprendizagem significativa da leitura e escrita para atuarem como senhores de seu discurso. Essas considerações nos levam a pensar, como professores, em como mudar nossa prática, a fim de tornar as aulas realmente motivadoras para essa aprendizagem. Geraldi (2014) ressalta que a escola é introdutora dos sujeitos sociais a todos os gêneros do discurso, de áreas socialmente privilegiadas que levem à constituição de sujeitos críticos e eticamente responsáveis. No sentido impresso por Bakhtin (2010) não há uma responsabilidade moral para consigo mesmo, mas uma responsabilidade ética fundante da relação com a alteridade.

Nessa perspectiva, de ensinar a diversidade da linguagem, chegamos ao ponto chave desta pesquisa, o letramento literário, que, por sua vez, está no arcação dos multiletramentos.

Tudo o que realizamos em nossa vida concretiza-se pela linguagem, seja verbal, escrita, gestual, corporal etc. Se essa linguagem for cada vez mais praticada, será internalizada no sujeito a capacidade de organizar seu pensamento crítico em relação a tudo que o cerca. Por isso, buscamos nos estudos de Cosson (2014) a base para a prática do letramento literário, como atividades diferenciadas que propiciem ao aluno o uso efetivo da linguagem. Beth Brait (2010) sintetiza que Bakhtin e seu Círculo articulam língua e literatura para arquitetar a percepção dialógica da linguagem e seus pilares de estudo, e que a literatura antecipa as relações de língua, linguagem, vida, história e sociedade. Assim, a escolha por trabalhar com o letramento literário na escola pode, muito, contribuir para a formação desse ser social e crítico que queremos, como afirma Cosson (2014, p. 16):

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.

Antônio Candido (2011, p. 176) considera literatura todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, chiste, lenda até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita. O crítico afirma que o direito à literatura deságua na justiça social, acessível a todos. Isso nos remete ao pensamento de que nossos jovens, crianças e egressos da escola pública têm direito a conhecer, explorar esse universo da literatura e se modificar, se transformar, se humanizar, pois, como afirma Candido, a literatura tem caráter humanizador e isto é o que nossos alunos, oriundos de comunidades socialmente carentes, necessitam.

Trabalhamos em nossa pesquisa os multiletramentos explicitados por Rojo (2012), embasados na teoria da linguagem bakhtiniana, para realizar nosso protótipo didático.

Usamos uma multiplicidade de linguagens (mídias, audiovisuais, impressos) para chegarmos à exploração do conto de Marina Colasanti “A moça tecelã”, abordando o texto literário, sua importância na educação para transformação e a mensagem que ele transmite.

Discutimos sobre o papel da mulher na sociedade, sua construção e desconstrução como mãe, esposa, trabalhadora etc. e, claro, a importância que desempenha frente à contemporaneidade e ao mundo que a cerca. Dada a premente necessidade de levar para nossos discentes a literatura e sua função social, concordamos com Candido (2011, p. 178), que explana:

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

Ancorados nesses pressupostos, baseamos nossa pesquisa e vimos em sala de aula que realmente a escola carece de pedagogias diferenciadas para desconstruir o discurso de que o aluno de escola pública não consegue aprender ou se apropriar de modo efetivo de sua própria língua, seja porque não quer, seja porque os responsáveis não acompanham o processo de escolarização de seus filhos. É premente a mudança de atitude da escola, como veículo que dissemina os conhecimentos historicamente acumulados, no sentido de avaliar-se para mudar e, a nosso ver, a mudança inicia-se com o professor e suas práticas pedagógicas, as quais auxiliarão – ou não – o educando a alcançar o topo de sua capacidade.

Defendemos que o letramento literário, na perspectiva dos multiletramentos, pode ser instrumento capaz de levar para a sala de aula uma prática pedagógica que transforme, socialize, empodere o sujeito para a transformação de atitudes, de visão de mundo e de se saber cidadão consciente de seus direitos, mas também capaz de se conhecer possuidor de deveres perante a sociedade que o cerca, transformando-a em um lugar melhor.

1.2 Dialogismo: construção de sentidos e característica base da interação verbal

Refletir sobre a linguagem é refletir sobre o ser humano, já que ela o constitui. Como meio essencial de comunicação, a linguagem nos remete aos estudos de Bakhtin e seu Círculo. Bakhtin, (2006), que não vê a língua como algo acabado, inerte, que se utiliza de atos individuais dos sujeitos, mas que ela deve ser vista como atividade real da fala.

Assim, eles discordam de duas correntes linguísticas, denominadas Objetivismo abstrato e Subjetivismo idealista. A primeira reduz a língua a um conjunto de normas, enquanto a segunda vê a língua como enunciação monológica, isolada.

Predizem que a prática viva da língua está na comunicação verbal, constituindo-se nela:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem por ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 127).

Nessa perspectiva, a língua é vista como uma atividade social formada na relação entre locutor e interlocutor em interação verbal, ou seja, em um diálogo. Para Bakhtin, a comunicação é a essência da linguagem, vai além do que está posto e não existe humanidade fora do diálogo. Este diálogo, por sua vez, pressupõe um outro que fala e seu interlocutor, sendo que nessa alternância há diferentes posicionamentos. Como elucida Bakhtin (1997, p. 294 apud BRAIT, 2008, p. 116):

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva.

Assim, ao dialogar, é preciso escutar, pensar e responder, considerando que há reciprocidade entre os sujeitos do discurso. Esse princípio dialógico é a característica essencial da linguagem, está intrínseco a ela e, como sistematiza Barros (1994, p. 2), “o dialogismo é a condição de sentido do discurso”. Tal ideia vai ao encontro do pensamento bakhtiniano de que o discurso do sujeito se faz por um enunciado que é a “real unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 274):

[...]o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora desta forma não pode existir. (BAKHTIN, 2011, p. 274).

Os sujeitos do discurso, referidos acima, pressupõem um eu dialogando com o outro, e este falar está carregado de outras vozes e maneiras de pensar. Nesse sentido há de se considerar que se o responder está trazendo outras vozes, é ato social, pois responde ao já dito, ou seja, o enunciado/enunciação não é autossuficiente, isolado, mas precisa estar vinculado à vida social do indivíduo para ser concreto: “Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro e o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado.” (BAKHTIN, 2011, p. 371).

Dessa maneira, Bakhtin teceu a concepção de enunciado/enunciação implicando uma dimensão discursiva, de caráter interativo, social, histórico, cultural (MELO apud BRAIT, 2005, p. 68).

Dentro do conceito bakhtiniano, enunciado/enunciação comporta em seu bojo a alternância de sujeitos, a capacidade de definir a resposta, assim como a responsividade de princípio de qualquer compreensão, sendo que essas estão ligadas aos gêneros do discursivo, que serão abordados em tópico separado.

A alternância de sujeitos do discurso implica que “toda palavra tem duas faces. Ela procede de alguém, e se dirige a alguém. É produto de interação do locutor e do ouvinte” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113). Essas faces podem ser: um povo, o parceiro cotidiano de diálogo, um aluno dirigindo-se ao professor, um chefe, um adversário, entre outros.

A capacidade de definir a resposta refere-se a ocupar uma atitude responsiva ao que foi exposto, ou seja, reagimos ao dito. E, aqui, cabe entrelaçar a ideia de responsividade de princípio de compreensão, na qual o destinatário precisa ter alguma compreensão do enunciado, considerando que esta compreensão não está no sentido da língua, mas na interpretação que temos do discurso do outro, como ser ativo. Como expõe Machado (apud BRAIT, 2005, p. 156), “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, imediatamente assume em relação a ele uma postura ativa de resposta”.

O falante, seja ele quem for, é contestador, sempre responderá, pois, as palavras são dirigidas a um interlocutor inserido em um contexto real e concreto. Percebe-se a multiplicidade de vozes que podem surgir quando o sujeito apresenta suas palavras, seu enunciado e, dessa forma, voltamos ao conceito bakhtiniano de dialogismo.

Para Bakhtin (2011), devido à multiplicidade de vozes existentes em nossa volta, a vida é dialógica por natureza, porque o homem está imerso em uma rede de relações que permeia sua existência, ligando-o e promovendo sua interação com os outros.

Portanto, a língua não é neutra, já que reúne traços de discursos contraditórios que a tornam ideologicamente complexa, caracterizando-a como dialógica – que pode ser um texto (oral, escrito), filme, música, poemas, contos e diversas outras formas de expressão escrita, oral ou audiovisual. Chegamos ao ponto em que o texto, ao ser lido, mostra que não é o único a dizer algo ao leitor, visto que o que ocorre é uma interação de sentidos entre ambos, possibilitando que ideias surjam e intersubjetividades ocorram.

Ao fazer uma análise sobre as ciências humanas, em relação ao texto, Bakhtin (2011, p. 307) aponta que: “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. Assim, infere-se por meio do pensamento bakhtiniano que, se o texto é analisado na sua integridade concreta e viva, considerando seus aspectos sociais, ele é um enunciado e, como tal, carrega o fenômeno sócio discursivo que é próprio de condições concretas da vida cotidiana do sujeito.

A língua é viva, interativa, social e histórica, como declarado pelo filósofo. Logo, não se aprende a se comunicar através de receitas que nos trazem os manuais e os livros, mas no diálogo de um discurso com outro, criando uma intertextualidade e interdiscursividade. Vale ressaltar que tais termos são de suma importância para esta pesquisa e serão esclarecidos.

É possível elaborarmos um texto novo a partir de um já existente; assim, os textos conversam entre si e a essa relação chamamos intertextualidade. Se pensarmos em termos de estrutura da palavra, temos o prefixo “Inter”, de origem latina, que se refere à noção de relação (entre). A intertextualidade aparece nas músicas, arte, paródias, propagandas e está ligada à visão de mundo que o produtor e o receptor do texto têm em comum.

Já a interdiscursividade é a conversa entre discursos, na qual esse discurso responde a outro que está impregnado de outro discurso. Considerando a teoria de Bakhtin, observamos que a palavra intertextualidade passou a ser de origem bakhtiniana no Ocidente através da obra de Julia Kristeva (1967, 1974), que obteve cidadania acadêmica antes do termo dialogismo ter notoriedade (FIORIN, 2008). Depois de algum tempo, Barthes contribuiu também para explicitar o termo. Fiorin (2008, p. 179) destaca que “o texto, em Bakhtin, é uma unidade da manifestação: manifesta o pensamento, a emoção, o sentido, o significado”.

Percebe-se que só se apresenta sentido a esse texto nas relações dialógicas entre enunciados, defendidas por Bakhtin (2011, p. 307), pois “Onde não há texto não há objeto de pesquisa”. Sendo assim, Fiorin (2008) nos remete à ideia de que há diferença entre relações dialógicas, entre os enunciados e entre os enunciados que se dão entre textos, por isso há interdependência de sentido:

[...] chamaremos qualquer relação dialógica, na medida que é uma relação de sentido, interdiscursiva. O termo intertextualidade fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro. Por exemplo, quando a relação dialógica não se manifesta no texto, temos interdiscursividade, mas não intertextualidade. Bakhtin fala em “relações dialógicas intertextuais e intratextuais”. Sendo mais fiel ao texto russo, entre textos e dentro do texto. (FIORIN, 2008, p. 181).

É nessa premissa de intertextualidade e interdiscursividade que enxergamos o trabalho com o letramento literário na sala de aula. O conto como texto dialógico, interdiscursivo, relaciona-se com outros textos e outras leituras sobre o tema em um diálogo direto com o aluno.

Portanto, diante da diversidade humana, há de se pensar que há valores, discordâncias, concordâncias e impasses envolvidos nesse diálogo entre o eu e o outro.

Convencidos dessas reflexões, pressupomos que ao levarmos o letramento literário para a sala de aula, através na configuração do gênero conto, demonstraremos a nossos alunos a possibilidade de perceberem em seu discurso/enunciado o diálogo tão bem explanado por Bakhtin, já que, ao analisar o conto, o aluno se confrontará com ideias sobre o papel da mulher na sociedade antiga e contemporânea e refletirá sobre como se chegou a essa concepção nos dias atuais, que envolve o tecer e destecer ideias internalizadas, aceitar o novo e dialogar consigo mesmo em um ir e vir de possibilidades.

Nessa perspectiva, para Bakhtin (2011, p. 381):

A palavra do outro deve transformar-se em minha-alheia (ou alheia-minha). No processo de comunicação dialógica com o objeto, este se transforma em sujeito (o outro eu). Chamo sentidos às respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós.

Esse dizer de Bakhtin, nos remete à alteridade, pois, quando nos relacionamos com o outro, precisamos conhecer e reconhecer a diferença e aprender com ela. Desse modo, o sujeito é responsável pela resposta que dá à ação do outro e, sendo a alteridade, grosso modo, a capacidade de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, ela exige responsabilidade.

Com certeza, esta mistura de alteridade com responsabilidade, permeiam os pressupostos para a presente pesquisa.

1.3 Gêneros discursivos: o tecer e destecer da linguagem

O uso da linguagem permeia toda atividade humana. Sendo assim, um simples “bom dia” ao grupo familiar pela manhã, a leitura do jornal, o envio de um e-mail, a leitura de uma receita, uma discussão política, o ato de ouvir o rádio ou qualquer outra ação cotidiana está pautada pela linguagem. De acordo com Bakhtin (2011), o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Ele aponta que os enunciados têm finalidades específicas que se referem ao conteúdo temático, ao estilo da linguagem e à construção que o comporá. Para o filósofo:

O conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de

utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, aos quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Com este conceito de gênero do discurso, Bakhtin mostra que não está interessado no produto, mas no processo de sua produção, ou seja, sua teoria implica ver os gêneros discursivos em sua utilização da língua e as atividades humanas, não sua estrutura formal, fixa e imutável, de caráter normativo.

Ainda na linha do pensamento de Bakhtin, ao denominar os gêneros do discurso, ele nos remete à ideia de que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Se pensarmos na construção enunciativa e discursiva da linguagem, na infinidade de situações comunicativas por nós utilizadas, cotidianamente, nas mais diferenciadas esferas de atividades: escola, trabalho, vida familiar, comunidade religiosa etc., percebemos que os enunciados são produzidos de acordo com as esferas de ação em que estamos.

Assim, o gênero conecta a linguagem à vida social do sujeito, a qual ocorre a partir de sua interação com o mundo que o cerca. Como revela Fiorin (2006, p. 61), “só se age na interação, só se diz no agir e o agir motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciado”.

Podemos fazer aqui um contraponto com a configuração do ensino da linguagem presente nas escolas hoje, que ensina os tipos textuais presumindo sua estrutura desvinculada da vida do falante, do ser social que é e de suas interações nas esferas de suas atividades.

Bakhtin (2011, p. 262), nos diz que “cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos)”, e os exemplos dessa heterogeneidade aparecem em: réplicas de diálogo do cotidiano, carta, relato do dia a dia, ordem retalhada e desdobrada, manifestações científicas, gêneros literários, entre outros. Cada discurso tem sua finalidade quanto ao seu endereçamento; assim o todo do enunciado é constituído por seu conteúdo temático, estilo e organização.

Fiorin, confirmando as definições que Bakhtin conceituou sobre o tema, salienta que o conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas um “domínio de sentido que se ocupa o gênero” (BAKHTIN, 2011, p. 261 apud FIORIN, 2006, p. 62). Por exemplo, as aulas de língua portuguesa falam sobre o ensino do curso em que elas se dão.

A construção composicional, é denominada por Fiorin (2006, p. 62), como “o modo de organizar o texto, de estruturá-lo.” Temos como exemplo uma carta que, para compreensão, indica uma data, um local, o nome de quem escreveu e para quem é remetida.

O estilo se apresenta como “seleção de meios linguísticos, lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (FIORIN, 2006, p. 62).

Para exemplificar, em requerimentos e discursos oficiais usa-se um estilo com formas de linguagem mais respeitosas, já entre amigos, o estilo é familiar, pois, há informalidade na linguagem, nas cartas de amor aparece o estilo íntimo, onde a comunicação entre os interlocutores fica na esfera do privado etc.

Nota-se que os gêneros discursivos não são estáticos, mas estão em constante mudança, conforme mudam as esferas das atividades humanas, os gêneros discursivos se extinguem, enquanto outros nascem e outros evoluem ganhando nova forma, tal como blogs, chats etc.

Em sua análise sobre os gêneros, Bakhtin (2011) afirma que devido à imensa heterogeneidade que os marca tem-se dificuldade em se definir a natureza geral dos enunciados e assinala: “É de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros primários (simples) e secundários (complexos, romances, dramas etc.).” (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Dessa forma, pode-se dizer que os gêneros primários pertencem à vida cotidiana, não são somente orais, eles fazem parte de uma comunicação em contexto imediato, exemplificando, há a piada, o telefonema, o e-mail, atualmente o *WhatsApp* etc. Os gêneros secundários abrangem uma esfera mais elevada, pois pertencem a uma cultura mais organizada, os gêneros publicitários, o religioso, o artístico, o campo das ciências científicas, as teses etc. são exemplos dessa categoria.

No processo de formação, como evidencia Bakhtin (2011), os gêneros secundários absorvem os gêneros primários que, ao serem integrados aos gêneros secundários, deixam o campo da realidade concreta para o transformar. Como exemplo, citamos o conto com o qual trabalhamos nesta pesquisa, “A moça tecelã”, em que a protagonista busca, em um diálogo consigo mesma, um noivo. Tal diálogo cotidiano está na realidade concreta através de um gênero artístico: o conto. Segundo Bakhtin (2011, p. 264):

A réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o

romance é um enunciado, como a réplica de um diálogo ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado complexo.

De acordo com o exposto, destacamos os gêneros discursivos como importante ferramenta para nossa pesquisa, pois falamos e escrevemos por gêneros. Dessa forma, aprender a falar e a escrever significa aprender os gêneros, já que eles se colocam como meios de aprender a realidade, a língua ativa.

Os gêneros compõem-se na interação e na diversidade da atividade humana; por isso, a escola é um dos campos de atividade em que o aluno interage com seus pares e utiliza os vários gêneros discursivos, devendo entrar em contato com os gêneros discursivos complexos.

Como coparticipante da esfera social do aluno, a escola também está se inter-relacionando com outras instituições que, de uma maneira ou de outra, também estão interagindo com o discente, a família, a comunidade do bairro, os vizinhos etc. Portanto, a escola é e deve ser vista como prática social, onde os diversos sujeitos que ali se encontram tenham um discurso real, imbuídos na interação social, verbal e ética.

1.4 Vozes sociais e ideologia no sujeito

Toda a concepção de língua apresentada até o momento, com base na filosofia de Bakhtin, aponta que é pela palavra que se constitui a comunicação verbal e se estabelecem as relações sociais. É por meio dela que se constituem os diálogos/enunciados que sempre estão carregados da intencionalidade do falante, de acordo com o contexto da fala e, portanto, estão carregados de sentidos ideológicos.

Em linhas gerais, ideologia é um conjunto de pensamentos de uma pessoa ou de um grupo de indivíduos e pode estar conectada a ações políticas, econômicas e sociais. A única definição do termo, dada pelo Círculo, aparece em 1930, no texto “Que é linguagem”, escrito por Volóchinov (1930 apud MIOTELLO, 2005, p. 169): “Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sígnicas”.

A partir disso, percebe-se que a ideologia não pode ser vista, simplesmente, como uma ideia concebida pelo sujeito.

Esse conceito foi muito trabalhado pelo filósofo alemão Karl Marx, que uniu a ideologia aos sistemas teóricos (políticos, morais e sociais) criados pela classe dominante, na qual os mais ricos tinham o objetivo de manter o controle da sociedade. No entanto, foram Bakhtin e seu

Círculo que estudaram e aprofundaram o conceito em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), como também ampliaram algumas questões que Marx e Engels apresentavam sobre o tema.

Sabemos que, para Bakhtin, a linguagem é dialógica e o enunciado/discurso efetiva-se como resposta a outro enunciado/discurso. Portanto, ele contrastou as ideias de Marx de que a ideologia é subjetiva, individualizada, que nasce na cabeça do homem individualmente, na sua consciência e por só ali estar degenera-se. Miotello (2005) informa que o marxismo entendia a ideologia oficial como uma “falsa consciência”, idealista e psicologizada, disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento e não percepção da existência de classes sociais.

Os estudos de Bakhtin e seu Círculo contrapõem-se a essa ideia, pois não veem a ideologia como algo pronto, finalizado, mas colocando ao lado dessa ideologia oficial, a ideologia do cotidiano. A ideologia oficial entende-se como aquela que vê o mundo em uma concepção única, ao passo que a do cotidiano compreende-se como a que nasce e se constitui nos encontros casuais, no diálogo, no social, onde se reproduz a vida.

Bakhtin estabeleceu, de forma concreta, um diálogo entre esses conceitos antagônicos, já que a ideologia se faz nos signos, que é a linguagem em ação: “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. (BAKHTIN, 2006, p. 31).

O autor deixa claro que o signo é ideológico e está presente na realidade social e histórica dos sujeitos. Devido à importância dos signos, que é a palavra, e considerando que por meio dela nos relacionamos, estabelecemos que a linguagem é social e a ideologia também. O indivíduo formará sua consciência ideológica na participação e interação social nos mais diversos campos de sua esfera social.

Logo, não podemos pensar em uma ideologia como ideário de consciência, senão teríamos que aceitar que as desigualdades sociais são normais e que alguns nasceram para o sucesso e outros para o fracasso ou, ainda, que alguns serão somente mão de obra daqueles que obtiveram maior potencial e são os donos da indústria que os emprega.

Reiterando, como colocado por Bakhtin, a vida é constituída no ser social, que tem na linguagem a formação de seus discursos, os quais são carregados, ou não, de ideias contraditórias, que vão representar as ideologias. Se é na linguagem que isto ocorre, para Bakhtin os signos são ideológicos, pois as palavras integram o sujeito e é delas que ele se vale para diante do outro se colocar, enunciar e representar seu mundo.

Miotello (2005) classifica a ideologia na perspectiva bakhtiniana como a expressão, organização e regulação das relações histórico-materiais dos homens, estabelecida e mediada pelos signos – palavras – presentes em todas as relações sociais.

Não há neutralidade no discurso, como afirmam Bakhtin e Volóchinov, (2001 apud MIOTELLO, 2005, p. 172): “uma ideia é forte, verdadeira e significativa se sabe tocar aspectos essenciais da vida de um determinado grupo social, se consegue clarear a posição fundamental deste ou daquele grupo na luta de classes”.

O alerta é que as palavras nascidas das ideias dos sujeitos aparecem na linguagem em todo o espaço social em uma guerra simbólica. O discurso não é neutro; ele carrega as aspirações do indivíduo no mundo que o cerca. Seus enunciados provocarão uma resposta que também estará pautada em uma ideologia, que pode ser concordante ou discordante.

Nesse embate dialógico e ideológico, no qual surgem ideias opostas, aparecem as forças centrípetas que procuram manter conceitos tradicionais enraizados determinando certo, errado, claro, escuro, deve fazer e não deve fazer. Por outro lado, há as forças centrífugas, que podemos caracterizar como o falar marginalizado que contesta a tradição das classes dominantes. Essas vozes marginais trazem transformações aos signos existentes, pois fazem resistência e confrontação à ideologia das classes dominantes para reivindicar seus direitos sociais.

Conceber a linguagem dessa forma implica ver que o sujeito se constitui nas ações verbais e só pode ser integral, como humano, ao usar a língua como instrumento, como ferramenta que produz transformações sociais:

A palavra penetra nas relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 1996, p. 41 apud CASTRO, 2010, p. 184).

Portanto, as palavras são signos ideológicos que perpassam a vida do ser humano. Como indivíduo na interação verbal, ela ganha diferentes significados de acordo com o contexto em que se encontra. Assim, o valor que se dá às situações, ou o ponto de vista que se tem de algo, sempre acontecerá sócio historicamente.

Volóchinov (1996, p. 41 apud CASTRO, 2010) destaca que o componente verbal do comportamento é determinado em todos os momentos essenciais do seu conteúdo por fatores

objetivo-sociais. Dessa forma, nas lutas de classe há aqueles que advogam pela manutenção de valores ditos como tradicionais e certos, trazendo conceitos do que é verdadeiro ou falso, enquanto haverá os que levantam a bandeira da marginalização, querendo contrapor aquilo que as correntes hegemônicas dizem ser o que se deve fazer.

Essas vozes de oposição querem a mudança e, para isso, criam resistência com seu discurso ideológico centrado na maior participação, reivindicando direitos nas artes, nas ciências, no campo do saber, na educação com qualidade.

Assim, cada época e cada grupo social tem seu repertório e formas de discurso, mas ambos usam a palavra como arma para buscar valores fundamentais. É como um espelho refletindo e refratando o cotidiano, levando em conta sua natureza dialógica.

O refratar ultrapassa a descrição de mundo e ilustra várias interpretações deste mundo pelo ser humano nas suas operações concretas com o signo. Faraco (2009) apresenta a concepção bakhtiniana de refração como modo de inclusão da diversidade e das contradições das experiências históricas dos grupos humanos nos signos:

A refração é como o emaranhado de milhares de fios dialógicos tecidos pela consciência socio ideológica (isto é, pelo todo da criação dialógica) em torno de cada objeto. Ou como a multidão de rotas, estradas e caminhos traçados pela consciência socio ideológica de cada objeto. (BAKHTIN, 2006 apud FARACO, 2009, p. 56).

Castro (2010) reforça que o sujeito é sempre uma seleção de vozes; ele se constitui numa expressão singular e única dessas tendências, expressando um constante viés que lhe é próprio, possível e inalienável, construído a partir de suas relações interpessoais e igualmente singulares. A relação permanente em diversos níveis faz com que todo o conjunto ideológico de uma dada sociedade se apresente como conjunto único, indivisível e em constante movimento, pois reage às transformações que se concretizam nas esferas produtivas.

Entendemos, portanto, que ao usar o enunciado em contextos diferentes, na via da refração, explicitam-se inúmeras vozes sociais. Assim, o signo não é singular, mas multissêmico, já que em sua estrutura há o poder de amalgamar-se e conversar com outros mecanismos construindo discursos que expressam as vozes sociais. Percebendo que o discurso é constituído por milhões de fios ideológicos, o sujeito não apresenta uma só voz social, mas variadas vozes sociais.

A ideologia aqui concebida, então, é variável e acontece de acordo com o mover do sujeito no mundo. Assim, está claro que Bakhtin vê a ideologia como ação/atividade responsiva (CASTRO, 2010).

Na concepção bakhtiniana, essa relação do sujeito com o outro, dialogando e produzindo o discurso, implica ver que a palavra é sempre interindividual e reúne vozes de todos os que dialeticamente participam nas relações interativas sociais.

O dialogismo, de acordo com Bakhtin, nega a possibilidade de conhecer o sujeito fora de seu discurso, por esse ser o caráter dialógico da linguagem fundamental no processo de constituição do sujeito. Esse sujeito faz escolhas ao proferir seu discurso e assimila o de outros, então seu discurso é uma mistura das multiplicidades de vozes que ecoam ao seu redor, ou, em outras palavras, é o dito dentro do já dito. Logo, esse sujeito passa a ter características, é responsável, centrado, racional, consciente, respondente, incompleto, inconcluso e insolúvel.

O sujeito é responsável, porque se faz participativamente respondente, no processo de construção do que sempre está a ser alcançado, o próprio eu e o ser-humanidade que nos abrange e que se faz o que é, no que a fazemos ser no grande tempo pela nossa participação responsável, se toda essa presença do eu se dá na correlação com a alteridade, princípio essencial de individualidade do eu, então esse sujeito é um sujeito que está sempre se fazendo, está sempre inconcluso, nunca é igual a si mesmo, e não encontrará jamais uma integralidade que o conforte. (GERALDI, 2010, p. 292).

Para Bakhtin (2011), esse sujeito é o “outro” que responde ao diálogo entre os muitos “eus” e muitos outros que constituem o sujeito, que é inacabado por estar sempre em transformação num diálogo permanente com o mundo. Segundo o filósofo, “eu não posso passar sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2011, p. 342).

Desse modo, constata-se que se torna impossível pensar que o ser humano fica independente das relações que o ligam ao outro, já que esta interdependência se dará também na relação de divergências de opinião ou nos embates que o levarão a um senso comum de opinião. Ou seja, esse sujeito, outro, busca, através dos discursos, posicionar-se no mundo e, continuamente agindo nele e sobre ele, na concepção bakhtiniana, esse “eu” e “outro” constituem um “nós”, um sujeito coletivo, o nós de todos, que fala no eu e está presente nas ações, interações mediadas pela linguagem nos processos discursivos da interação verbal.

Conforme Bakhtin (2011, p. 373), “a princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo”. O filósofo não quer um mundo monológico, sem interações sociais, porque são elas que possibilitam que se alcance um patamar mais elevado de conhecimento e este é o conhecimento que fará o sujeito conectar-se mais intimamente aos outros e a si mesmo, possibilitando uma mudança em seu modo de ver e ler o mundo.

Compartilhando da teoria de Bakhtin e seu Círculo, acreditamos que o letramento literário, ancorado pelos multiletramentos, propiciará aos nossos alunos o desenvolvimento para que, através de outros discursos, outras vozes sociais, permeadas e carregadas de incompletude, ele (eu) se perceba no outro, tenha alteridade para com o outro e torne-se um sujeito responsivo, responsável, dialógico, consciente e, abrangendo todos os discursos envolvidos, constitua um “nós”.

2. O LUGAR DA LITERATURA NA ESCOLA

Ao longo da história percebe-se que o estudo da literatura se distanciou do seu espaço de destaque na educação brasileira, qual seja, ser ponte desenvolvedora da leitura. Zilberman, (2009) assinala que no período de transição dos anos setenta para os anos oitenta do século XX surgiram grandes discussões sobre a leitura na escola e o papel da literatura.

Nesse momento, o Brasil passava por transformações sociais devido à insatisfação do público diante da situação do país. A sociedade saía de um período de ditadura e governo militar autoritário, solicitando eleições diretas para a presidência da república. Abria-se, portanto, o caminho para a redemocratização do país.

Portanto, observou-se um grande movimento dos pesquisadores das áreas de Letras e Pedagogia, voltado à situação da educação e da escola, visto que o ensino se mostrava deficitário e não garantia aos educandos uma educação de qualidade. Esses movimentos em prol da educação de qualidade no país concretizaram-se na realização de eventos que analisariam o problema, tais como o I Congresso de Leitura (COLE), em Campinas, em 1978; o I Encontro de Professores Universitários de Literatura Infantil e Juvenil, no Rio de Janeiro, em 1980, e a Primeira Jornada Sul-Rio-Grandense de Literatura, em Passo Fundo, 1981. Esses encontros, como informa Zilberman (2008), foram produtivos e frutíferos.

Surgiram, também, associações de educadores e professores, a fim de discutir os problemas de ensino e aprendizagem na escola, tais como: a APLL - Associação de Professores de Língua e Literatura e a ALB - Associação de Leitura no Brasil. Nessa esteira de estudos e reflexões, a literatura foi concebida como capaz para superar as dificuldades da sala de aula:

Com efeito, se os diagnósticos identificavam as dificuldades de leitura e expressão escrita por parte dos estudantes, era à literatura, representada por obras de ficção e de poesia, que se transferiam os créditos e as expectativas de mudança e de sucesso quando do exercício da ação educativa por parte dos

docentes. A literatura encarnava a utopia de uma escola renovada e eficiente, de que resultavam a aprendizagem do aluno e a gratificação profissional do professor. (ZILBERMAN, 2008, p. 13).

Com o passar do tempo e as mudanças do país, uma nova Constituição foi estabelecida em 1988, a política econômica passou por transformações e uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi sancionada em 1996. Os PCNs foram publicados como parâmetros para uma educação de qualidade e os alunos também se modificaram em seus modos de relacionar-se com o mundo através do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Em seguida, iniciou-se o século XXI com o surgimento da globalização e do neoliberalismo, que trouxeram uma imposição nas formas de financiar a cultura. Contudo, vozes de crítica se levantaram, como a Escola de Frankfurt, que condenou o uso de subprodutos da cultura que apareceram, por exemplo: *best-sellers*, histórias em quadrinhos, novelas de televisão e, também, aqueles advindos do povo, como: cordel, *funk*, *rap*, *hip-hop*, *causo*, *fanfiction* no ambiente digital e grafite na região urbana.

A passagem do século XX para o XXI trouxe os Estudos Culturais e com sua internacionalização nas Universidades, passa-se a ter um novo olhar para o que seria a Cultura. Nesse caso, tudo seria considerado como Cultura, rompendo-se os muros entre erudito e popular, o que é de centro e o que é de periferia, entre a literatura tradicional e o pop, concretizando uma nova formulação à arte, suscitando euforia. Mas a escola mudou? De acordo com Zilberman (2008, p. 14):

Tudo o que mudou parece ter mudado para melhor – menos a escola, com suas consequências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação, para não se mencionarem as condições de trabalho, onde predomina a insegurança, e o espaço físico da sala de aula, degradado e degradante. Onde deveria reinar a mesma euforia, predominam a desolação, o desestímulo, os sentimentos de decepção e fracasso.

Constata-se que, mais de dez anos depois, de acordo com Zilberman (2008), o panorama descrito não mudou, ao contrário, agregaram-se outros problemas aos já existentes e a balança pendeu para o trabalho do professor, que já tinha sua responsabilidade muito exigida, no que concernia ao ensinar. Na época pensou-se que este professor deveria ensinar a leitura através da língua padrão e da literatura canônica, porque o aluno que estava nos bancos escolares era, em sua maioria, pertencente à elite.

No entanto, quando a escola se democratizou, o novo público que chegava a ela era oriundo das camadas populares e não conseguia entender a literatura que era posta. Isso gerou diversas indagações sobre como ensinar a leitura para o aluno tornar-se um leitor competente de literatura.

A escola encontra novamente seu empasse, pois, com o passar dos anos estando no século XXI, os mesmos questionamentos permanecem. A diferença, agora, é que o atual público escolar é predominante de camadas populares, mas se a leitura literária for devidamente trabalhada, esses jovens a apreciarão, pois ela será vista como subsídio de emancipação do sujeito. Para tanto, deve-se concebê-la “não como resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação da matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário” (ZILBERMAN, 2008, p. 16).

A leitura do texto literário possibilita ao leitor utilizar-se da língua como instrumento racional de entendimento e, ao mesmo tempo, colocar-se no mundo da ficção, no imaginário proposto pelo autor. Assim, o leitor frequenta o campo da imaginação, mas não perde a realidade de vista. Nessa direção,

A literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas sucinta um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado pelo texto, mesmo afastado do tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre o cotidiano e a incorporar novas experiências. (ISER, 1993 apud ZILBERMAN, 2008, p. 17).

O leitor que através da literatura reflete sobre seu cotidiano e incorpora para si outras experiências nos leva a pensar no papel humanizador da literatura, como força de expressão e com capacidade de atuar em sua formação. Segundo Candido (2011, p. 172), a obra literária tem uma função humanizadora na sociedade, função de confirmar esta humanidade no homem, que se desdobra em variações. Uma dessas variações seria a psicológica, sobre a qual o autor discorre:

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. (CANDIDO, 2002, p. 80).

Todo ser humano precisa de fantasia em seu cotidiano, em formas simples, como anedota, trocadilho, adivinhas ou em formas mais complexas, como lendas, mitos, contos populares, livro, jornal. Seja verbal, oral ou visual, a literatura propicia este encontro de forma enriquecedora. É por este fato que se firma que na escola o papel da literatura necessita sair de um posto menos importante para o lugar de destaque, já que oferece suporte ao indivíduo (aluno) para dialogar com o mundo, nele inserir-se com olhar crítico e mobilizar-se nas situações em que reavalie suas atitudes e valores.

Esse diálogo enredado através da literatura leva o indivíduo ao enfoque de outro ponto, o dos direitos humanos. Sabe-se que, apesar do discurso democrático no mundo e de diversos direitos já conquistados, ainda há desigualdades sociais em todos os campos da sociedade.

Os candidatos a um cargo político, em seus discursos de campanha, declaram-se solidários a resolver problemas sociais como a marginalização causada pela falta de emprego ou de moradia digna etc., mas, passado o pleito, a situação antiga perdura, sem mudança.

Candido (2011, p. 172) revela que pensar os direitos humanos é muito mais que pensar em direito à saúde, casa e alimento, porque é pensar que o indispensável para mim é indispensável ao outro. É, então, pensar que, se tenho direito a uma educação de qualidade e nela encontro a literatura que humaniza, meu semelhante também tem esse mesmo direito.

Em uma das inúmeras entrevistas que concedeu, Candido (CEDACVIDEOS, 2014) afirmou que “o direito à literatura deságua na justiça social, acessível a todos”. A literatura vista como capacidade de dar ao sujeito proeminência social, é assim classificada pelo autor:

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as citações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 174).

Toda essa manifestação literária presente na cultura do homem contribui para sua formação como sujeito, já que está presente em seu dia a dia, começando nas formas simples, partindo para as complexas e formando uma consciência social. A instituição escola pode, e muito, colaborar nesse sentido, pois, a partir do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, o homem perdeu sua condição de sujeito das situações e tornou-se um instrumento de mão de obra. Na via do capitalismo, o conhecimento e a educação são instrumentos para a produção, reforçando a ideia de que a educação do indivíduo se volta para uma sociedade consumista e individualista na qual os valores não são dirigidos para o humano.

A escola é o meio pelo qual se torna possível disseminar valores e acesso aos bens culturais e à literatura, então, é a chave para mover o indivíduo a pensar em qual é o seu papel na sociedade. Como afirma Candido (2011, p. 177):

[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia, da arte dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Viver dialeticamente nos remete à ideia de Bakhtin (2011), para quem o papel da linguagem é o de comunicação entre o sujeito com seu outro e com o objeto. Fiorin (2009, p. 57) assinala que ler, numa concepção dialógica, é construir a liberdade da alma. Ter o conhecimento literário cria uma instabilidade no ser humano, tornando-o mais sensível, o que confirma o caráter humanizador da literatura atuando sobre seu subconsciente, obrigando-o a criar um caminho diferente diante das situações, transformando o sujeito. De acordo com Candido (2011, p. 178):

A literatura não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador de personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco.

Com todo esse poder de mexer no profundo da mente humana, a ponto de criar um desequilíbrio em seus pensamentos, atos, ações e reações diante da realidade, a literatura torna-se um meio passível de ser utilizado pela escola na busca de melhorar o entendimento e a aprendizagem do aluno frente às várias vozes que ecoam à sua volta, recheadas de todo tipo de ideologia.

Percebemos que tudo o que foi dito até aqui, sobre a relevância do papel da literatura na escola e sua capacidade de modificar o sujeito, encontra eco e simetria aos estudos de Bakhtin e seu Círculo, sobre a linguagem e seu caráter dialógico.

O texto literário, em sua função comunicativa como linguagem, é um discurso e, segundo Bakhtin (2011), ao chegar ao ouvinte-leitor provoca uma atitude responsiva. Para o filósofo, no processo de comunicação, a leitura compreende três operações: “a) a recepção

propriamente dita, b) a compreensão passiva de sentido e c) a atitude responsiva” (BAKHTIN, 1998, p. 92 apud FIORIN, 2009, p. 43).

Colocando o foco na atitude responsiva, vemos que o texto literário (objeto) é um enunciado, já que Bakhtin (2011, p. 274) afirma que o enunciado é a “real unidade da comunicação discursiva”. Esse discurso que se projeta na forma de enunciado de um sujeito, sendo este quem escreve o texto, como dialógico e interativo que é, provoca uma resposta, dada objetivamente ou subjetivamente, do leitor/ouvinte. Nessa linha, Bakhtin (2011, p. 300) assevera:

Todo enunciado, além de seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto de seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias etc.

Com efeito, o enunciado sempre responde e, embasados nessas ideias, percebemos que o sujeito, ao entrar em contato com o texto literário, produzirá uma resposta, constituindo-se discursivamente. A realidade não é estanque, fechada, mas sim heterogênea e, por ser assim, teremos várias respostas que virão permeadas de outras vozes sociais dentro da sua realidade.

O sujeito está sempre em transformação, no mundo, com o mundo, interagindo, dialogando; então, essas diversas vozes geram concordância ou discordância em relação ao objeto.

Se o ensino da literatura na escola, resultante de uma prática dialógica da linguagem, é o que queremos, precisamos plantar uma semente que germine para a mudança. Colocamos aqui, a título de ilustração, uma cena que não vemos acontecer em nossa escola atual. Tal cena pertence ao filme *A sociedade dos poetas mortos*, de 1989. Apesar do tempo decorrido desde seu lançamento, o filme ainda é agente motivador para discussão entre os educadores a respeito de como ensinar literatura na escola.

O professor espreita a sala, repleta de jovens e agitados garotos, hesita e, finalmente, entra. Assoviando, atravessa a sala e sai pela porta dos fundos. Os alunos o acompanham até o lado de fora, onde o professor pede que um dos jovens leia a primeira estrofe de um poema de Robert Herrick, com o título “Botões de rosa”, e um dos alunos, então, lê:

Colham botões de rosas enquanto podem,
 O velho tempo continua voando:
 E essa mesma flor que hoje lhes sorri,
 Amanhã estará expirando.

Em seguida, o professor John Keating, interpretado por Robin Williams, inicia uma conversa reflexiva sobre a efemeridade da vida, a esperança presunçosa da juventude e a urgência em aproveitar o momento. Tal conversa nos estimula a pensar: qual é a mágica para sensibilizar os alunos em uma atividade com texto literário?

O professor, com essa maneira criativa de levar o aluno a ler um texto literário e ter um encontro consigo mesmo e com o outro, a voz do outro, levou-os a unir literatura com o contexto social ao qual estavam ligados.

Ensinar literatura na escola ainda é um desafio muito grande para os professores, seja porque na sua escolarização aprenderam-na de forma estanque, engessada, seja porque não gostam de ler e trabalhar com textos literários. O fato é que a literatura na escola de hoje mostra-se sem forma e vazia de sentido.

O ensino ocorre, em síntese, da seguinte forma: na Educação Infantil os professores leem para as crianças livros de pequenas histórias; no Ensino Fundamental, a leitura dos textos literários ocorre no viés pedagógico, ou seja, o aluno empresta o livro escolhido na sala de leitura e depois faz um resumo escrito ou oral, classificando-se como uma literatura para “civilizar”. Por fim, no Ensino Médio, a obra literária é trabalhada com foco no cânone, período ou escola literária, totalmente descontextualizada da vida do educando e sem diálogo.

Dessa forma, e segundo os conceitos bakhtinianos, a linguagem, que deveria proporcionar ao sujeito mergulhos no que é humano, apenas cumpre as exigências dos currículos. Isso piora quando é dado ao aluno, em vez de obras completas e todo o diálogo que ela carrega, um simples resumo para estudo ou leitura em casa para quem quiser e/ou for prestar o vestibular.

Assim, a literatura é usada na escola como processo de escolarização e pretexto para outros ensinamentos. No entanto, ela deveria ser valorizada e usada para os alunos desenvolverem criatividade e imaginação através de textos literários que os levam a mundos possíveis, construindo e reconstruindo sentidos. A literatura não pode resumir-se a um gostar ou não gostar, nem deve ser engessada por atividades escolares sem objetivo que configuram um pretexto para ensinar língua portuguesa.

Em muitos casos os alunos desconhecem a definição de literatura, suas funções e características. Claro que conhecer as escolas literárias, relacioná-las com a história e aspectos

sociais, econômicos e culturais é importante, mas a literatura é mais que isso, pois ela representa o homem, construído sócio historicamente, estimulando-nos a conhecer e a desvendar o outro e a nós mesmos.

Observa-se o declínio do ensino de literatura, também, na falta de leitura por parte de alguns alunos e professores, talvez porque não haja sentido na leitura ou razão útil para estar lendo este ou aquele livro.

Tudo que fazemos ou nos propomos a fazer precisa possuir um sentido, uma motivação para estar sendo realizado, bem como objetivos pré-definidos, a fim de que algo dentro de nós aconteça, cause uma transformação. Para Cosson (2014), o relacionamento entre o texto literário e a educação está em crise, já que o lugar da literatura na escola vive momentos difíceis. Para muitos ela já não tem razão de ser no século XXI, visto que escutamos em reuniões, com colegas professores, a preferência em trocar textos literários por filmes, telenovelas, entre outros, afirmando que a literatura é para os estudantes do Ensino Médio. Essa constatação de Cosson já era percebida anos antes por Ziberman (2009, p. 15):

Da alfabetização, tarefa que a escola desempenhou burocraticamente desde seus inícios, passou-se à necessidade do letramento, sobretudo de letramento literário. A leitura de textos apresenta-se como prática inusitada, e a literatura, em boa parte das escolas nacionais, como um alienígena, sobretudo nas que atendem os segmentos populares, mesmo em grandes centros urbanos.

De acordo com a autora, a escola precisa mudar o foco e dar espaço para o letramento literário começar a ser entendido como possibilitador de mudança de rota para ela. O letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento, porque possibilita colocar a literatura em um lugar único em relação à linguagem, ou seja, “[...] cabe à literatura tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras, cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014, p. 17).

Outro direcionamento dado pelo letramento literário é que a escrita também se desenvolve, já que o sujeito tem no texto literário vocabulário rico e aprende a dominar a palavra pela palavra. Uma definição mais clara do conceito, apresentada por Paulino e Cosson (2009, p. 67), considera o: “letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

Sendo o letramento literário um processo, ele decorre de ação contínua e, em constante transformação, esse não começa e termina com a escolarização, mas vai além. Ele precisa da escola para acontecer, mas permeia a vida do indivíduo, visto que a cada obra literária a pessoa não será da mesma forma, pois aquela lhe apresentará novos sentidos.

Ainda, Paulino e Cosson (2009), sistematizam dois procedimentos para dar uma singularidade especial ao letramento literário: o primeiro seria a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda, e o segundo, estaria dentro do primeiro, sendo o reconhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela literatura. Isso permite que o sujeito viva o outro na linguagem e incorpore a experiência do outro pela palavra. Tais pressupostos nos remetem novamente à inter-relação com os estudos bakhtinianos, nos quais observamos de forma clara que a linguagem é discursiva e responsiva e que o sujeito responde com atitude ativa aos variados enunciados que o circundam.

A escola é, então, um local onde o diálogo entre diferentes interlocutores precisa ser propagado. Não se pode mais pensar em conteúdos desarticulados com a vida social do aluno, uma vez que a linguagem e a comunicação propiciada pela leitura do mundo literário oportuniza ao discente saberes que o levarão a participar mais da vida cidadã no contexto em que vive. Ainda, a leitura dos textos literários na escola e, conseqüentemente, o trabalho didático que o professor desdobra através deles, não deve possibilitar ao aluno conhecimentos superficiais, como categorizar os gêneros, mas usá-los ligados ao conhecimento histórico, pressupondo que o discurso de cada indivíduo depende do meio social em que está inserido e esse mundo diz o que ele conhece e reconhece do mesmo.

Para nós, professores, desenvolver nos educandos a capacidade de leitura é desafiante, sabendo que esta deve ser trabalhada com planejamento, respeitando o nível em que o aluno se encontra e considerando que em cada turma há grande diversidade de estágios de aprendizagem para torná-los leitores competentes. Além disso, faz-se necessário que as atividades propostas pelo professor, para este fim, tenham a intenção de levar o aluno a pensar sobre sua percepção de mundo e não somente a decodificar palavras e sentenças, como num alfabetizado funcional.

Percebe-se que os professores têm papel fundamental para levar até seu aluno a literatura e, antes de tudo, fazer da leitura literária, para si mesmo, um meio de interação e diálogo. Para que o aluno seja bom leitor ele precisa atravessar o conhecimento prévio do texto e, para fazer esse movimento, volta-se a seu professor – por este motivo há relevância do professor frente ao confronto do seu aluno com o saber.

Dessa forma, como professor/pesquisador, optamos por trabalhar com o letramento literário na perspectiva dos multiletramentos, a fim de potencializar a leitura como base para nossa pesquisa, por entender sua capacidade de dialogar perfeitamente com a prática de ensino de leitura dialógica. Escolhemos o Sétimo Ano do Ensino Fundamental para desenvolver nossa pesquisa porque nesta idade de transição do Ciclo I para o Fundamental II os alunos estão

abertos a atividades diferenciadas, são curiosos, criativos e, logo, o desenvolvimento do trabalho com o letramento literário encontrará terreno fértil para ser executado.

Em suma, dada sua importância, a literatura – entenda-se a leitura literária na escola como fator humanizador e transformador –, na singularidade do letramento literário, contribui para que a leitura na escola seja vista de outro ângulo e para que neste o aluno conheça e articule o mundo da linguagem.

3. O GÊNERO CONTO: UM OLHAR BAKHTINIANO

3.1 O conto desde os primórdios

Em *A arte do conto* (1972), Magalhães Junior relata que o conto é a obra de ficção mais antiga da humanidade, seja em povos que possuam o conhecimento da escrita ou não. O gênero nasceu na forma oral, pois, ao ouvir histórias, essas eram (re)contadas. Gotlib (1999) informa que tal prática é muito remota e torna-se impossível datá-la, localizá-la ou determiná-la. Segundo Magalhães (1972), o escritor Juan Valera, em seu ensaio sobre o conto, afirmou que Partênio de Nicéia foi pioneiro na Grécia ao compilar seus contos de acontecimentos reais.

Atividades de contar e ouvir histórias eram uma forma de manter a cultura de um povo e assegurava a perenidade das crenças, da tradição da cultura, mantendo-as presentes na memória. Contar e ouvir histórias associa-se à convivência:

A estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e contam casos. (GOTLIB, 1999, p. 5).

Já a apresentação dos contos na forma escrita aparece registrada entre os egípcios, 4000 a. C. Os contos dos mágicos são os mais antigos e aparecem na cultura hebraica, nas histórias bíblicas, na cultura greco-latina em *Odisséia* e *Ilíada*, de Homero, e ainda há os vindos do oriente, como *As mil e uma noites*, que data do século X, d. C.

As famílias, na Idade Média, reuniam-se na ceia para ouvir as novelas de cavalaria, de teor moralizante e religioso. Não havia uma definição literária para essas histórias, o que as fez serem confundidas com enumeração de relatos, fábulas, anedotas, novelas, romances etc. As

confusões terminológicas para o conto eram admissíveis nesse processo histórico e por muito tempo chamou-se o conto de novela, apesar de sua forma já existir.

Segundo Magalhães (1972), esta classificação foi até o século XVII, mais precisamente até 1350, quando Giovanni Boccacio publica sua obra (contos eróticos) *Decameron*, “reconhecido como uma obra prima que lançou as bases do conto, na forma que se tornou clássica” (MAGALHÃES, 1972, p. 10).

Em 1613, surgem as *Novelas Ejemplares* de Cervantes e, mais ao final desse século, os contos de Charles Perrault, *Contes de ma mère Loye*, conhecidos no Brasil como *Contos da mãe gansa*. A palavra “conto” foi empregada por muitos escritores, mas cada um tinha suas especificidades, usando-a de acordo com seu prisma. Nesse sentido, Jolles (1976, p. 181) adverte que “o conto só adotou verdadeiramente o sentido de forma literária determinada no momento em que os irmãos Grimm deram a uma coletânea de narrativas o título *Contos para crianças e famílias*, já traduzido,” assim, a coletânea dos irmãos Grimm foi “a base de todas as coletâneas ulteriores do século XIX” (JOLLES, 1976, p. 181).

No século XIX, o conto encontra seu apogeu com escritores renomados, como Balzac e Flaubert na França; Ernest Theodor e Wilhelm Hoffmann na Alemanha; Edgar Allan Poe nos Estados Unidos; Nicolai Gogol na Rússia; Alexandre Herculano e Eça de Queirós em Portugal; e Machado de Assis, Aluísio Azevedo etc., no Brasil. No século XX, no Brasil, o conto passa a ter uma extensa produção. No meio deste século, Monteiro Lobato, no Pré-Modernismo, torna-se um grande contista.

Em 1922, na Semana de Arte Moderna, iniciou-se uma nova maneira de produção contista. Mário de Andrade foi um dos principais representantes do novo movimento – o Modernismo. Como eram imensas as definições de conto, em tom de ironia, Mário de Andrade dizia: “conto é tudo que o autor diz que é conto” (apud MAGALHÃES JUNIOR, 1972, p. 12).

O Modernismo trouxe novas formas de organização textual. Em 1930 aparece uma geração romancista de autores, tais como: Érico Veríssimo, Jorge Amado e Graciliano Ramos, além de outros. Na década de 1940, o destaque poético foi João Cabral de Melo Neto. Em 1945, Guimarães Rosa lança *Sagarana*, iniciando sua produção contista. Aclamado pela crítica, em suas obras o autor procura mostrar a essência humana, fato inovador, no interior do sertão de Minas Gerais.

O escritor vê esse interior mineiro, embora restrito, como o mundo, mostrando por meio da linguagem os dilemas dos personagens, narrando um ambiente regional, universal.

Um grande número de escritores de contos surgiu nos anos de 1960 e 1970, como Clarice Lispector, Luís Vilela, Rubem Fonseca, Osman Lins, entre outros, fazendo com que o conto recebesse reconhecimento.

A década de 60 ficou conhecida, no Brasil, como a grande década do conto. Dezenas de escritores foram revelados ou solidificaram suas carreiras literárias através deste gênero específico, com especial destaque para os mineiros, que venceram todos os concursos então existentes [...]. Nos anos 1970, essa tendência em linhas gerais permaneceu, embora o romance e a poesia tenham realizado um *rentrée* razoavelmente bom no panorama literário nacional. (HOHLFELDT, 1981, p. 12).

Apesar de o romance ser reintroduzido como modelo de narrativa, nas décadas de 1980 e 1990, o conto ainda permaneceu com destaque. Somados aos escritores dos anos de 1960 e 1970, surgiram outros na nova produção da virada do século XX, a exemplo: Sergio Sant'Anna, Adriana Lisboa, Luiz Vilela, Jorge Mautner etc.

3.2 Conto: buscando definições

Como visto, o conto, ao longo da história, passou por mudanças, sejam elas estruturais ou em seu *status* dentro da literatura. Por isso, definir o conto sempre foi e ainda é difícil. Vladimir Propp realizou uma pesquisa sobre o conto maravilhoso, de acordo com o formalismo russo, o que culminou em sua obra *Morfologia do conto maravilhoso* (1984). Nesse estudo, o autor busca, através das formas, determinar as variantes dos contos, de acordo com estruturas e sistemas.

Nessa mesma linha, Julio Cortázar (1974, p. 150) trata do conto como um gênero de classificações diversas, ou seja, não existem elementos fixos, pois cada autor imprime suas características ao escrever.

Ninguém pode pretender que só se devam escrever contos após serem conhecidas suas leis. Em primeiro lugar, não há tais leis; no máximo cabe falar de pontos de vista, de certas constantes que dão uma estrutura a esse gênero tão pouco classificável.

Para Bader (1945 apud GOTLIB, 1999, p. 29), a estrutura do conto permanece a mesma, mas a sua técnica mudou, uma vez que o modo tradicional de narrar era atrelado à arte clássica, ao período greco-latino, Renascimento e Classicismo, que possuíam eixos fixos para o fazer literário. Na época, equilíbrio e harmonia eram condições imprescindíveis para a arte literária;

deveria haver começo, meio e fim, ou seja, um modelo linear como elemento constituinte do conto.

Com a era moderna trazendo mais complexidade às coisas, observa-se que os escritores rompem com esse modo estático de escrever, visto que eles assinalam mais fortemente nas obras a quebra de valores, das pessoas, e os enredos dos contos acentuam as revelações, sugestões íntimas, percepções etc. Por isso, escritores como Mário de Andrade e Cortázar expõem que é difícil colocar fronteiras para o conto. Gotlib (1999) sistematiza as reflexões de Julio Cortázar que aponta para três concepções de conto: relato de um acontecimento, narração oral ou escrita e fábula que se conta às crianças para diverti-las. Essas concepções convergem para um ponto comum: “são modos de se contar alguma coisa”. (GOTLIB, 1999, p. 11).

De tal maneira, a narrativa traz uma sequência de acontecimentos, já que sempre há algo a ser contado que interessa ao ser humano. O contista norte-americano Edgar Allan Poe (1842 apud GOTLIB, 1999, p. 12) aponta que os contos e caracterizam a relação entre o efeito que causa no leitor e sua extensão. Para Poe, é preciso saber dosar a obra de modo que o leitor se aproprie de uma só vez, nem breve demais e nem extensa demais.

Cortázar, (1974, p. 152) assegura que “o contista sabe que não pode proceder cumulativamente, que não tem o tempo como seu aliado [...], o tempo e o espaço do conto têm que estar como que condensados, submetidos a uma alta pressão espiritual [...]”. Nessas reflexões, percebe-se que a brevidade do conto é importante por cativar o leitor e levá-lo a uma melhor compreensão das ideias expostas.

Analisando o caráter peculiar do gênero discursivo conto, Cortázar (1974, p. 152) afirma que um conto não é ruim pelo seu tema ou porque os personagens não sejam interessantes, mas o conto será ruim se não trouxer, desde suas primeiras linhas, um significado de tensão e intensidade para o leitor.

Um conto é significativo quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena história que conta. (CORTÁZAR, 1974, p. 153).

Como tensão no conto há o autor nos aproximando do que conta, exercendo a intensidade. Como intensidade, entende-se a eliminação de todas as formas de situações intermediárias, de todas as ideias ou frases de transição. Esse conto excepcional, segundo Cortázar (1974), é o que prende o leitor, o captura.

A narrativa, então, torna-se significativa, faz-se inesquecível para o leitor: “Os contos dessa espécie, (que trazem a tensão; o ritmo; a pulsação interna; o imprevisto;) incorporam-se

como cicatrizes indelévels em todo leitor que os mereça: são criaturas vivas, organismos completos, ciclos fechados, e respiram”. (CORTÁZAR, 1974, p.235).

Passando para a acepção bakhtiniana, percebemos que o conteúdo temático (aquilo que é possível de ser dito, o dizível em um gênero) do conto é o narrar histórias.

Bakhtin (1981, p. 91) afirma que “os gêneros sempre conservam os elementos imorredouros da arcaica [...]”. “Arcaica” remete a traços característicos de tempos antigos, à antiguidade. Então, o gênero discursivo conto, como já explanado, possui traços antigos de sua origem.

Assim, antes mesmo da escrita, o ato de narrar, contar causos, acontecimentos, reais ou imaginários, já era praticado. Contar histórias – o dizível do conto – envolve sujeitos socialmente situados nas mais diversas esferas de suas atividades humanas. Esse envolvimento, por sua vez, é rico para propiciar a temática, pois envolve riqueza, ódio, sonhos, insegurança, resiliência, empoderamento, voz social etc.

O estilo do gênero está ligado às escolhas lexicais, nos tempos verbais, ou seja, aos elementos linguísticos que o gênero pode ter. Gotlib (1999, p. 82) afirma que o estilo do gênero conto realiza-se “pelos modos peculiares de uma fase ou de uma fase de produção deste contista, num tempo determinado, num determinado país”.

Nota-se que nos contos os tempos verbais, por exemplo, estão no pretérito perfeito ou no pretérito imperfeito; já nos contos de fada ou contos maravilhosos, percebe-se com recorrência as expressões “Era uma vez...” e “Viveram felizes para sempre!”. Personagens como duendes, bruxas, princesas etc., são pontuais, além de estar presente, também, o insólito, o fantástico.

Se é um conto de terror, a escolha lexical muda. Essa deverá voltar-se a causar no leitor o efeito do medo, do suspense, do mistério, da crueldade. Assim, são usadas palavras que remetem o leitor à escuridão, ao frio, ao silêncio, causando desequilíbrio no psicológico do leitor.

Acreditamos que o gênero conto, como objeto de ensino-aprendizagem da leitura, é relevante por ser um gênero discursivo na acepção bakhtiniana, proposta que embasa nosso trabalho. Além disso, apresenta conteúdo temático, forma composicional e estilo associados à produção e à recepção de indivíduos situados, sócio historicamente, nas mais variadas esferas discursivas de comunicação. Entre as características do conto, a que mais pesou em nossa escolha desse gênero, foi a função social e crítica que ele exerce, sendo relevante também o fato de melhor se aproveitar o tempo em sala de aula. Portanto, o gênero conto é pertinente e produtivo para os propósitos desta pesquisa.

3.3 O conto escolhido: “A moça tecelã”

Nascida em Asmara, capital da Eritrêia, em 1937, Marina Colasanti chegou ao Brasil com a família em 1948 e fixou residência no Rio de Janeiro. Sua formação é como artista plástica, mas sua carreira foi para a área jornalística no *Jornal do Brasil*. Trabalhou, também, na televisão, em publicidade e foi tradutora de importantes autores da literatura universal.

Em 1968 publica seu primeiro livro; desta data até o momento atual são mais de 50 títulos publicados no Brasil e no exterior. Entre as obras estão crônicas, poesias, contos, livros voltados para o público infantil e juvenil, além de ensaios sobre temas da literatura. Em seus livros sempre aparecem temas que buscam suscitar um leitor crítico, como o feminino, a arte, o amor, os problemas sociais etc. Por meio da literatura, retomou suas atividades enquanto artista plástica, tornando-se ilustradora.

Marina Colasanti é uma das mais premiadas escritoras brasileiras. Ela ganhou vários prêmios Jabutis, o prêmio de crítica da APCA, melhor livro do ano da Câmara Brasileira do Livro, prêmio da Biblioteca Nacional para poesia e dois prêmios latino-americanos, entre outros. Os contos da escritora possuem um estilo próprio e buscam, no território do maravilhoso, em cenários e personagens fantásticos, responder perguntas que inquietam o leitor.

O conto “A moça tecelã” é parte integrante da obra *Mais de cem histórias maravilhosas*, coletânea lançada em 2014, pela Editora Global, que reúne todos os contos escritos pela autora, além do inédito “Quando a primavera chegar”. O conto em pauta apresenta um enredo linear, com narrador em terceira pessoa, onisciente, e uma protagonista sem nome, chamada de “moça”, com letra minúscula.

A narrativa traz a figura de uma mulher que, descontente com seu estado atual de vida, começa a tecer seu companheiro ideal. Ao concretizar o ato, percebe que sua escolha a levou a ter consequências desagradáveis para si. Então, fazendo uma introspecção, a moça decide ter de volta as rédeas de sua vida, destecendo a escolha que fez erroneamente.

Apresentada de forma metalinguística, a narrativa demonstra ao leitor como o texto foi construído a partir da história de vida da protagonista. A base do conto são os fatos e objetos do mundo real. Por exemplo, o fragmento “E logo sentava-se no tear. Linha clara para começar o dia.” (COLASANTI, 2015, p. 38), remete o leitor ao amanhecer, à reconstrução.

Sendo assim, ao longo do processo de leitura do conto, o leitor observará nuances de sua própria vida e poderá estabelecer relações entre ela e o conteúdo temático do conto, que pode remeter a várias interpretações, tais como: empoderamento feminino, exclusão social,

ideologia de vida social correta ou incorreta, ódio, amor, aceitação, mudança de rumo e contexto em que se vive, crítica social etc. Desse modo, o texto, gênero conto, é uma (re)construção do mundo, ele refrata o mundo na medida que o reordena e reconstrói. (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Tudo isso implica um leitor ativo e interativo.

4. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, pensamos no sujeito que trabalhamos e na sua interação com a leitura, uma vez que nossa proposta se baseia nas ideias do letramento literário (COSSON, 2014), na perspectiva dos multiletramentos, para potencializar a habilidade leitora dos discentes.

Para tanto, buscamos envolver os alunos na leitura da literatura de forma prazerosa, considerando seus interesses e gostos, para que vejam como a prática da leitura significativa é capaz de levá-los ao domínio da linguagem, o qual, por sua vez, lhes proporcionará a ampliação do conhecimento de seus direitos e deveres, possibilitando, ainda, uma resposta consciente para os dilemas do mundo real.

Este trabalho, pautado nas ciências humanas, nos fez perceber os sujeitos de nossa pesquisa com um olhar diferenciado, já que trabalhamos em sala de aula com alunos que têm histórias de vida e visões de mundo diferentes, vivenciando contextos de vida diferentes e, conseqüentemente, com discursos diferentes, recebidos da família, da comunidade, da religião, que, em seu bojo, carregam ideologias. Além disso, há a bagagem que cada aluno carrega, com seus medos, vontades e desejos, entre outros.

Ao levarem para a escola os seus saberes, traduzidos em seus discursos, os sujeitos interagem uns com os outros e com o professor, trocando informações subjetivas que produzem outros contextos e outros discursos. Todas essas vozes sociais devem ecoar no trabalho com a leitura, pois, dentre outros aspectos, elas esclarecem como o texto literário é entendido pelos discentes. De acordo com suas interpretações do texto literário, o aluno manifestará sua resposta, que deve ser ouvida e respeitada.

Nessa reflexão, pensando nos sujeitos de nossa pesquisa não como objetos, mas como humanos, percebemos que a pesquisa construída com base nas ciências humanas nos fornecerá a oportunidade de conhecer, de fato, o que buscamos estudar. Dessa forma, colocamos neste capítulo a reflexão metodológica que embasa nossa pesquisa. Por ser uma pesquisa em ciências

humanas, seguimos a conceituação de Bakhtin, que vê na linguagem a forma de interação do sujeito com o mundo que o cerca.

A abordagem da pesquisa é qualitativa-interpretativa, já que os resultados foram mensurados por meio de análise e interpretação das observações feitas em um diário onde registramos cada aula e todo o crescimento dos alunos ao se envolverem nas atividades propostas, em um contexto real onde foram produzidas, dialogando com as teorias que fundamentam o trabalho.

De acordo com Ludke e André (2013, p.11) “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. “Dessa forma, tivemos o papel de “observador como participante”, LUDKE, ANDRE (2013, p.29), já que observamos, analisamos e transcrevemos cada atividade praticada, fatos ocorridos na aula, comentários dos alunos e nossas impressões pessoais.

4.1 A professora/pesquisadora: relação com o outro na alteridade

Iniciamos nossas reflexões com o olhar voltado para esta professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, efetiva desde 2005, graduada em Letras – Português e Inglês pela Universidade do Sagrado Coração (USC), localizada na cidade de Bauru/SP. Nesta mesma cidade, leciona na Escola Estadual Ada Cariani Avalone, para o Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano, e, atualmente, através do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), experiencia o campo da análise e da pesquisa, de modo a tornar-se, também, um sujeito dentro da pesquisa, que se encontra com os outros sujeitos dela participantes: os alunos.

Amorim (2004) assinala que toda pesquisa só tem começo depois do fim e que uma vez terminada é impossível ressignificar o que veio antes tentando ver indícios no que ainda não era e o que passou a ser.

Com o olhar para o que pode vir a ser o resultado da intervenção da pesquisa, é necessário pensar em como será estabelecida a relação desta pesquisadora ao campo de contato com seu outro, já que o anseio é que a pesquisa tenha sentido para a pesquisadora e para os sujeitos pesquisados. Então, para que isso ocorra, é preciso levar em conta a interação na relação da pesquisadora com o sujeito, dos sujeitos para com as atividades propostas e dos sujeitos com a pesquisadora.

Essa ideia nos remete ao campo das ciências humanas, visto que consideramos nosso sujeito – o outro – como indivíduo pensante, reflexivo, responsivo, dialógico, consciente,

historicamente situado, que tem voz e que traz em sua constituição como humano muitas outras vozes, as quais esperamos que, ao se encontrarem com a nossa voz, se multipliquem, gerando mais conhecimento sobre o tema que será pesquisado.

Como destaca Amorim (2004), sobre a metodologia em ciências humanas, em uma noção sincrética de alteridade, partimos de que o outro, a quem nos dirigiremos em situação de campo, é o interlocutor da pesquisa. Quanto à interação de ambos na aplicação, trataremos mais adiante sobre como a pesquisa se desencadeou. Dessa forma, nos apoiamos na teoria de Bakhtin (2011) para discorrer sobre sua concepção de sujeito e sobre a relação de alteridade presente em nossa vivência com o outro no decorrer do trabalho desenvolvido.

O meio social é tenso, cheio de controvérsias entre os enunciados que proferimos e, nessa interação, o outro define e organiza quem somos, sendo que as relações de alteridade estão participando dialogicamente de todas as etapas de constituição do sujeito. Como afirma Bakhtin (2011, p. 342), “eu não posso passar sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” (no reflexo recíproco, na percepção recíproca).

Sendo assim, no encontro com o outro, eu (a professora pesquisadora) me transformo e transformo o outro, já que não se terá uma identidade concluída, estável do eu, e sim um nós, construindo-se em um contexto de alteridade mútua – contexto este em que a linguagem constitui as identidades sociais nos indivíduos, e essas são múltiplas.

No conceito bakhtiniano, a alteridade está dentro do sujeito e se revelará na dialogicidade inserida no contexto social. Nossa pesquisa, que segue a linha das ciências humanas, tem como sujeito esta pesquisadora, porque temos valores, e não somos neutros às vozes que nos falam, já que nos abriremos para abarcar o conhecimento de nosso sujeito pesquisado.

Considerando tudo o que isto envolve, ou seja, o explorar o terreno do outro com toda a profundidade da inter-relação que isto nos impõe, implicando rever nossas certezas, observamos, também, como sujeito de nossa pesquisa, o outro (alunos), em toda sua dimensão social ideológica, inconcluso, mas responsável por aquilo que provoca. Então, podemos inferir que, esse nós, constituído, amalgamado, tem uma identidade que concede alteridade nas muitas vozes que emergirão ao colocarmos em prática as atividades concernentes a este trabalho.

Ao considerarmos nosso encontro com o outro, e todo conhecimento que isso nos despertou, verifica-se que essa colisão é dialógica e alteritária. Para Bakhtin (2011), dialogismo e alteridade são conceitos que não podem ser pensados separadamente. Meu outro não é passivo, é responsivo, não está acabado, está em um vir-a-ser; portanto, é na relação de alteridade que se funda a responsabilidade, visto que minha ação desencadeará uma resposta.

Geraldi (2010) complementa que somos responsáveis pela compreensão construída, a qual passa a ser o sentido do evento que antecedeu e provocou minha ação, ou, melhor dizendo, duplamente responsáveis, pois as ações que essa minha ação desencadeará (de outros ou minhas próprias) resultarão de uma compreensão que não remete somente ao meu ato, mas também ao ato de que meu ato foi resposta.

Vemos aqui que o sujeito, o outro, é consciente porque é socialmente constituído pela linguagem. Sendo assim, tem dimensão dialógica, alteritária e polifônica. Esse eu e esse outro, apesar de diferentes, se interligam na concretude da vida social:

A vida conhece dois centros de valor que são fundamental e essencialmente diferentes, embora correlacionados um com o outro: eu e o outro, e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do ser se distribuem e se arranjam. (BAKHTIN, 1993, p. 91 apud GERALDI, 2010, p. 292).

Para melhor compreensão, sintetizamos que nosso trabalho tem, no conto literário a ser trabalhado – “A moça tecelã”, de Marina Colasanti (2015) –, uma ferramenta que traz dentro de si, como texto, muitas outras vozes; ao entrar em contato com esse texto, o aluno perceberá ideologias presentes, já que um enunciado não é isolado de outros.

4.2 O ser dialético-dialógico da pesquisa

Um traço forte nos estudos de Bakhtin e seu Círculo é o dialogismo, que é intrínseco à linguagem. Essa proposta indica que só podemos alcançar o sentido compreendendo os signos, que são ideológicos, através das relações sociais na vida cotidiana. Assim, o emprego da língua se faz na forma de enunciados.

No bojo desses enunciados está o discurso, que é a linguagem em ação, que ocorre na relação de interação com o outro e, como já dissemos, com a alteridade em sua base. Esse embate é polêmico e contraditório, travado pelos sujeitos em suas relações objetivas e subjetivas, carregando ideologias, individuais ou coletivas, que vão contrapor-se ao já posto. A esse processo dialético, que Bakhtin denomina dialético-dialógico, justamente por ser a vida do homem um diálogo inconcluso, é estabelecida a seguinte afirmação:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no

tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Nesse contexto, o sujeito é inacabado e vai se construindo, se formando, somente na interação com o outro através do diálogo. Nesse, por sua vez, o sujeito expõe-se para outras ideias e valores, fornecendo respostas, de uma forma ou de outra, a diálogos que o antecederam.

Nessa alteração das vozes sociais que estão nos discursos dos sujeitos, ocorre um movimento dialético-dialógico. Essa tensão entre as vozes sociais, segundo Bakhtin (2006), se configura como produto da interação viva das forças sociais através da palavra.

Para Bakhtin (2006), há forças centrípetas e forças centrífugas da linguagem, de tal modo que a primeira centraliza a unificação das ideologias verbais, aceitando o plurilinguismo, enquanto as forças centrífugas da linguagem materializam-se em uma língua comum, constituindo os processos de descentralização da língua.

Dessa forma, acreditamos que frente a essas diferentes vozes sociais que são produzidas, seja em conversas simples ou em grandes discussões, essas vozes sempre retornam ao já dito, ao discurso já proferido, e este estado de coisas tem o caráter dialético-dialógico. Ideias esperando respostas, respondendo a outras ideias. Em uma movimentação dialética de tese-antítese-síntese, essa movimentação não terá um fim em si mesma, mas continuará no diálogo.

Nessas considerações, privilegamos o diálogo e negamos a existência do monologismo ao levarmos para nosso sujeito esta pesquisa. Como já dito, vamos para o campo, a sala de aula, onde encontraremos a heterogeneidade multifacetada dos alunos e, estudando com eles o objeto, propiciadas pelos multiletramentos, seremos também transformados no embate de ideias.

Assim, contemplamos o proposto em nossa pesquisa sob a ótica desta metodologia que vê na linguagem o poder de transformação do sujeito. Há, nos escritos de Bakhtin, segundo Amorim (2004, p.16), uma frase recorrente: “a palavra se dirige”. Dessa forma, queremos dirigir nossa palavra aos alunos, e eles se dirigirão pela palavra a nós, em ato responsivo, dinâmico, interativo e social, a fim de que sejamos, ambos, sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, transformados pelo objeto: o texto literário.

4.3 O cotejo

Em nosso trabalho propomos diversas atividades que carregam em seu interior várias linguagens que, dialogando entre si, buscam chamar a atenção dos sujeitos para o

desenvolvimento de um olhar sobre a leitura literária como algo prazeroso, criando, desse modo, uma visão crítica de mundo.

Para Bakhtin (2011), pensar a linguagem como dialógica é pensar que ela se dá em enunciados concretos e estes acontecem realmente de forma dialógica. Assim, cada signo vai além dos limites de um texto, tornando-se necessário, para interpretar um texto, interligá-lo a outros textos e ao contexto.

Como afirma Bakhtin (2011, p. 401), “a interpretação como correlacionamento com outros textos e reapreciação em novo contexto (no meu, no atual, no futuro). O contexto antecipável do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (saí do lugar)”. Há, aqui, um enunciado responsivo.

Sob esse prisma, queremos dar um novo passo e, para tal, usaremos o cotejo de vários gêneros textuais para, em um embate de ideias, verificar o que é relativamente instável e estável entre eles. Assim, no trabalho com o conto selecionado, “A moça tecelã”, que mostra várias possibilidades de olhar a mulher (empoderamento, posição social, o modelo de mulher etc.), levamos também outros enunciados, como o filme *Mulan*, a música *Desconstruindo Amélia* (Pitty) e imagens das princesas tradicionais e contemporâneas das Disney, pois esses exemplos mostram os desafios que a mulher enfrenta em sua trajetória social. Este é o cotejo que aponta para o efeito de sentido almejado em nossa análise.

Não como uma classificação presumida e imóvel, mas no jogo da linguagem, para criar um ambiente favorável, lúdico, interativo, constituímos uma relação através de outros textos até chegar ao conto e inferir dele toda a ideologia que traz. Na perspectiva dos multiletramentos, cotejamos textos não verbais, filmes, imagens, música, entre outros, a fim de criar um novo contexto para a reflexão dos discentes.

Considerando a multiplicidade de discursos embutidos nos textos, tencionamos provocar uma resposta do outro perante a exposição de ideologias que aparecem diluídas nos discursos apresentados por eles. Comparando os diferentes enunciados, perceberemos realidades variadas de linguagem, da qual emergem vozes complexas que se unirão a outras, expondo novos contextos.

Portanto, nesse ir e vir, em busca do encontro do sentido dentro do texto, o sujeito chegará mais perto de empoderar-se como sujeito e, como ser responsivo que é, reverberará a réplica, a tréplica, a aceitação, a concessão, o diálogo.

Segundo Bakhtin (2011), onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento, e é nessa premissa que pautamos nossa proposta de trabalho em sala de aula. No cotejamento e na interlocução com outros textos é que o sujeito/aluno e o professor pesquisador poderão

descobrir que o conto, ou seja, a leitura literária, pode ser propulsora de um novo contexto de diálogo com o mundo, tornando a leitura e, conseqüentemente, a escrita, mais críticas e autônomas.

4.4 O espaço de trabalho: a escola

A pesquisa desenvolveu-se na Escola Estadual Professora Ada Cariani Avalone, construída pela Lei nº 8.288 de 12/04/1992 e localizada na Avenida Marcos de Paula Raphael, quadra 20, no Núcleo Habitacional Mary Dota, na cidade de Bauru/SP. Esse é o maior núcleo habitacional da cidade e foi inaugurado em 1990. Inicialmente foi nomeado “Bauru 18” e, depois, em homenagem à professora Mary Dota, (já falecida), recebeu esse nome.

O bairro Mary Dota foi construído pela Cohab/Bauru e conta com 15 (quinze mil) habitantes e 3.338 (três mil e trezentas e trinta e oito) moradias, sendo que sua área total é de 1.000.300 (um milhão e trezentos mil) metros quadrados. Pertencente à zona leste da cidade, possui muitos pontos de comércio formal e informal, duas escolas municipais de Educação Infantil, uma escola Estadual – onde atuamos – e a ONG Periferia Legal, que cuida dos trabalhos sociais. O bairro enfrenta problemas com limpeza pública, saúde e segurança, dentre outros.

A escola em questão oferece Ensino Fundamental, Ciclo I (1º ao 5º ano) e Ciclo II (6º ao 9º ano), bem como Ensino Médio. As aulas ocorrem em dois períodos, manhã e tarde, sendo o funcionamento das 7h às 18h20, de segunda a sexta-feira. No período da manhã há três classes de 8º ano e três de 9º ano. Já as classes do Ensino Médio distribuem-se em: três classes de 1º ano, duas do 2º ano e três do 3º ano. No período da tarde funcionam o Ensino Fundamental Ciclo I (1º ao 5º ano) e o Ensino Fundamental Ciclo II, com duas classes de 6º ano e três classes de 7º.

A escola atuava no período noturno com o nível de Ensino Médio regular e a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas, devido à falta de segurança e à evasão escolar, a Secretaria Estadual de Educação/SP decidiu fechar o período noturno de aulas.

No núcleo administrativo, a escola conta com Diretor e Vice-Diretor escolar, além da equipe de secretaria, que cuida da parte de documentação do alunado e dos profissionais e funcionários atuantes. Aos finais de semana, sábados e domingos, tem-se o Programa Escola da Família, com funcionamento das 9h às 17hs, implantado para integrar e propiciar à comunidade e aos alunos acesso à cultura, lazer e trabalho, com oficinas voltadas para profissões autônomas, como: manicure e artesanato, entre outras.

A potencialidade do espaço físico para a promoção do ensino e aprendizagem é deficitária. A escola conta com uma sala de informática com vinte e sete computadores, dos quais 60% não funcionam. Além disso, como não há estagiários, esse espaço só pode ser usado pelo aluno na presença de algum professor, dificultando a pesquisa e o uso no contraturno das aulas.

A sala de leitura possui um espaço bem reduzido, não comporta uma turma inteira, que tem em média trinta e cinco alunos, e conta com poucas obras, dificultando o trabalho do professor, caso necessite de vários exemplares de uma mesma obra para trabalhar com a sala.

Ocorrem transtornos, também, para o uso das multimídias, já que a escola possui somente um conjunto com TV, retroprojeter e DVD. Com tantas turmas, o uso torna-se inviável para um bom aproveitamento das aprendizagens múltiplas. Há, ainda, a ausência de laboratório para experimentos, de equipamentos para observação e de espaço físico apropriado para armazenar os trabalhos dos alunos. Além disso, a quadra poliesportiva necessita de reforma.

Para atendimento dos alunos com necessidades especiais, a escola conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado. Os estudantes são atendidos no contraturno de seu horário de aula. No entanto, a acessibilidade é bastante reduzida: somente duas salas de aula, que ficam externas ao prédio, possuem a rampa para acesso, mas sem corrimão. Em geral, o acesso às salas de aula ocorre por meio das escadas, dificultando a frequência e a autonomia dos alunos nesses espaços.

Os discentes que entram no primeiro ano do Ciclo I normalmente permanecem na escola para o Ciclo II e as transferências, em geral, ocorrem por motivos de mudança da família. Há pouca participação dos pais/responsáveis na vida escolar dos alunos e o acompanhamento da evolução do aprendizado também é escasso, fato comprovado na reunião de pais em que o número de comparecimento é baixo.

Os professores relatam que os responsáveis pelos alunos que apresentam mais dificuldades não comparecem às reuniões e, quando são interpelados por telefone, justificam sua ausência por estarem trabalhando. Tal fato contribui com o desestímulo do discente em buscar suas potencialidades e se esforçar para adquirir conhecimentos. Outra dificuldade é o alto índice de ausência dos alunos nas aulas, gerando problemas para o desenvolvimento do currículo e da sequência das atividades.

Os dados de desempenho das aprendizagens de nossos alunos são aferidos pelas avaliações externas, como o SARESP (Sistema de Avaliação de Resultados da Educação de São Paulo), para as turmas de 3º ano do Ciclo I, 9º ano do Ciclo II e 3ª série do Ensino Médio, anualmente. Já a AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo) acontece a cada bimestre e

avalia todas as turmas do Ciclo II e Ensino Médio. Ambas as avaliações têm como foco as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Dados colhidos do SARESP de 2017 apontam que 18% dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 26% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio tiveram um desempenho avaliado com o índice abaixo do básico na disciplina de Língua Portuguesa. Já na disciplina de Matemática, o resultado do desempenho obtido pelos alunos ficou mais elevado no índice abaixo do básico, pois 23% dos alunos do 9º ano e 45% dos alunos do Ensino Médio enquadraram-se neste nível.

Diante desse panorama, faz-se necessário focar o trabalho no desenvolvimento de habilidades e competências básicas, em cujas avaliações os alunos demonstram dificuldades, as quais busca-se sanar ou minimizar ao longo do processo de aprendizagem.

Com relação à disciplina de Língua Portuguesa, na qual atuamos, o quadro apresentado é preocupante, pois as habilidades em que os alunos tiveram mais dificuldade dizem respeito ao processo de composição textual de textos literários e não literários, leitura escrita e oral, no patamar intertextual e interdiscursivo dos textos, bem como reconhecimento de elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero textual, entre outras.

Percebemos, então, uma grande necessidade em trabalhar em sala de aula com atividades que proporcionem ao aluno a melhora de sua compreensão da linguagem. Por este motivo, propusemos em nossa pesquisa o desenvolvimento de atividades que promovam o letramento literário, pensando na possibilidade de ajudar nossos alunos a conquistarem o êxito na aprendizagem.

4.5 Os sujeitos participantes da pesquisa

Os alunos/sujeitos com os quais trabalhamos no desenvolvimento desta pesquisa cursavam o 7º ano, com idade entre 12 e 15 anos, e, em sua grande maioria, são oriundos do Ciclo I da escola apresentada. A turma é constituída por 30 alunos, sendo 20 meninas e 10 meninos. Na foto a seguir aparecem 20 desses alunos:

FIGURA 1: Alunos da turma participante, 7º ano da E. E. Profa. Ada Cariani, Bauru/SP



Fonte: Foto tirada pela docente pesquisadora

Desse total, 4 discentes estão cursando novamente o mesmo ano escolar e apresentam dificuldades de aprendizagem acentuadas no âmbito linguístico, no uso de elementos que compõem a língua e na apreensão de seu uso nos variados contextos de comunicação.

A leitura praticada por eles flui em textos com vocabulário simples, a escrita apresenta falta de segmentação e a coesão mostra-se ausente para organizar as ideias de forma sequencial.

O cerne da dificuldade está na interpretação textual e na inferência de informações explícitas ou implícitas, esta constatação foi feita por mim, pesquisadora, professora deles no ano de 2018 e 2019.

Tais fatores somam-se aos problemas sociais e familiares enfrentados pelo público discente, como, por exemplo, conviver com pais separados, morar com avós ou outros familiares porque não podem ficar com os genitores, ter pai ou mãe preso ou envolvido com o uso de substâncias entorpecentes etc. Nós, professores e escola, conhecemos essas dificuldades sociais através dos próprios alunos, que desabafam e contam as lutas que enfrentam. Problemas como esses contribuem para acentuar as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina.

Como um dos impasses observados no perfil desse público discente, apresentado nos relatos, vale destacar o fato de vários alunos passarem na rua grande parte do tempo que antecede o horário letivo. Como o entorno escolar apresenta grande circulação de indivíduos consumindo ou até mesmo repassando drogas, os alunos têm contato, também, com essa séria questão social.

Apesar de todos os impasses apresentados, os discentes têm uma boa disposição para aprender e, embora a escola enfrente, ainda, uma dificuldade para criar meios efetivos que

gerem aprendizagens significativas, nós professores devemos buscar mudanças. Essa luta, que pode prescindir de um diálogo consistente, busca ideias de atividades criativas que resultem no aprendizado da língua materna do alunado, dentre outras maneiras, por meio da realização de projetos como o que propusemos.

Diante dessa realidade, buscamos com esta pesquisa aproximar os alunos da leitura e da escrita e, com atividades diferenciadas, chegar ao letramento literário, pelo viés dos multiletramentos, criando uma ponte para o êxito na aprendizagem dos alunos e a continuidade dos estudos com pleno uso do enunciado, discurso e linguagem, que o levará a desenvolver e aprimorar a consciência crítica de mundo.

5. EXPERIÊNCIA PROTOTÍPICA: DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao iniciarmos os planejamentos de como seria realizada a intervenção, optamos por diversificar as atividades e os recursos, firmando um foco para que os alunos, individual e coletivamente, construíssem de forma reflexiva e crítica sua aprendizagem.

A comunicação e o relacionamento interpessoal foram priorizados em sala de aula, quando havia as discussões em grupo, possibilitando uma sensação de pertencimento entre os alunos e a pesquisadora.

5.1 Apresentação do protótipo didático

Como já explicamos, nosso trabalho buscou desenvolver no aluno a leitura crítica, em especial a leitura literária. Para isso, não queríamos uma sequência didática engessada e linear, optando, portanto, por cotejar atividades, usando multiletramentos que remetessem ao tema do conto escolhido, sem apresentá-lo logo de início, de modo que, a partir das respostas dos alunos, caminhássemos rumo ao objetivo principal.

Por este motivo, toda a atividade feita durante esta pesquisa foi uma tentativa, um protótipo, nos levando a experiências enriquecedoras e reflexivas junto aos alunos.

Levamos nossa proposta à direção e à coordenação pedagógica da escola e explicamos que a pesquisa não interferiria no andamento do processo de ensino e aprendizagem do Currículo Oficial; na verdade, ela poderia ampliar e colaborar com a aprendizagem da turma nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa foi bem aceita e, com o consentimento da equipe gestora, levamos aos alunos nossa proposta.

As aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, sétimo ano, acontecem em seis aulas semanais, sendo uma aula na segunda-feira, duas aulas na terça-feira, duas aulas na quarta-feira e uma aula na quinta-feira. Dentre essas, utilizamos aulas da quarta-feira para desenvolver nosso trabalho, com início em 18/04/2019, após a emissão do parecer favorável do Comitê de Ética ao qual submetemos a pesquisa.

Antes de iniciarmos, esclarecemos aos alunos que faríamos atividades diferentes de leitura nas aulas de quarta-feira e que essas atividades ajudariam no aprendizado da Língua Portuguesa e, também, no desenvolvimento da nossa pesquisa de mestrado. Após a ciência e concordância dos alunos, explicamos que precisaríamos da assinatura de seus responsáveis em um documento, o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), que informava sobre a natureza da pesquisa, seus benefícios e riscos. Por meio desse Termo, manifestariam o desejo de participar ou não da pesquisa, de forma consciente e livre.

Vale ressaltar que todo o andamento do trabalho foi registrado em um diário, no qual escrevemos nossas observações.

5.2 Tabela de Aplicação das Atividades

TABELA 1: aplicação das atividades

Quarta-feira	Prospecção de atividades
17/04 Aula 01	Roda de Conversa.
24/04 Aula 02	Pinturas de princesas tradicionais da Disney. Roda de Conversa.
08/05 Aula 03	Exibição do filme <i>Valente</i> (2012). Reflexões orais sobre o tema e os personagens, seus comportamentos e a mensagem que passam no contexto da trama.
15/05 Aula 04	Exibição do filme <i>Mulan</i> (1998). Reflexões orais sobre o tema e os personagens envolvidos no contexto da história. Roda de Conversa.
22/05 Aula 05	Exibição do filme <i>A princesa e o sapo</i> (2009). Reflexões orais sobre o tema e os personagens e contexto do enredo.

	Roda de Conversa.
29/05 Aula 06	Teaser Wifi-Ralph. Produção e discussão oral.
05/06 Aula 07	Música “Desconstruindo Amélia” (2009). Roda de Conversa.
12/06 Aula 08	Música/continuação/intertextualidade.
19/06 Aula 09	Memes. Pesquisa/produção/oralidade.
26/06 Aula 10	Sala de leitura/pesquisa biográfica.
Mês de Julho Férias	_____
07/08 Aula 11	Retomada dos pontos principais dos conteúdos já aplicados da pesquisa/vídeo/apresentação da escritora Marina Colasanti.
14/08 Aula 12	Atividade linguística/dicionário. Teia pedagógica.
21/08 Aula 13	Vídeos/tear/dinâmica do barbante.
28/08 Aula 14	Vídeo/tear.
04/09 a 09/10 Aulas 15 a 20 Essas atividades se distribuíram no período acima, em aulas sequenciais, que aconteciam às quartas-feiras.	Aulas destinadas ao trabalho com a leitura literária. Apresentação do livro com o conto. Leitura/interpretação do conto “A moça tecelã” – os alunos descreveram oralmente e por escrito o que entenderam do conto e sua opinião sobre a personagem principal. Releituras com desenhos. Bordados/Teatro. Produção de trabalhos dos alunos. Roda de Conversa.

	<p>Vídeos/Teatro.</p> <p>Intertextualidade conto/poesia.</p> <p>Pesquisa/discussão/reflexão com a turma sobre qual seria o produto: um vídeo no <i>Youtube</i> ou um <i>blog</i>.</p> <p>Definição do produto: a turma decidiu que criaríamos um <i>blog</i>.</p> <p>Criação e alimentação do <i>blog</i>.</p>
--	--

Fonte: Tabela elaborada pela docente pesquisadora

5.3 Descrevendo a aplicação das atividades

A turma de sétimo ano é composta por 30 alunos, sendo 20 meninas e 10 meninos. Em sua maioria, frequentam regularmente as aulas, mas há um pequeno grupo que alterna a frequência à escola, pelos mais variados motivos.

Convém esclarecer que uma das alunas é cadeirante (doravante a chamaremos de Aluna A). Ela possui uma deficiência intelectual leve e a deficiência física compromete sua capacidade motora dos membros superiores e inferiores. Devido a isso, utiliza a cadeira de rodas e necessita de acompanhamento de uma cuidadora para auxiliá-la com alimentação e higiene na escola. Essa aluna, apesar das dificuldades, é participativa, entende o que lhe é exposto e pedido durante as aulas e demonstra gostar muito de atividades diferentes.

5.3.1 Aula 01

No dia 17/04/2019, iniciamos a aula levando os alunos até o pátio da escola. Lá, nos sentamos em círculo e explicamos que esse seria o início de algumas atividades diferentes, que ocorreriam nas aulas de quarta-feira e que também serviriam para pensarmos a leitura de forma diferente da usual.

Lançamos, então, uma pergunta para a turma a fim de discutirmos e levá-los à reflexão: “Como é vista a figura feminina na família de vocês?”. As respostas foram variadas e todos queriam emitir sua opinião. Alguns alunos declararam que em suas famílias os pais preferem ter filhos homens a filhas mulheres; já as meninas, em sua maioria, disseram sentir-se desvalorizadas por seus familiares, pois os irmãos podem tudo e elas são mais presas, não podem fazer o que querem.

Uma fala bem interessante foi a de um aluno que disse já poder relacionar-se amorosamente, apesar da pouca idade, enquanto sua irmã não pode, pois é mulher e muito nova.

Explicamos que iríamos assistir a alguns filmes os quais nos mostrariam o papel da mulher e abrimos para sugestões dos alunos, que apontaram *Valente*, *Mulan* e *A princesa e o sapo*. Segundo duas alunas, o filme *A princesa e o sapo* foi escolhido por mostrar uma princesa negra, fato que, segundo elas, não acontece em outros filmes. Com relação a isso, um aluno, a quem chamaremos de J, relatou que seu pai é machista, pois não deixava sua mãe estudar ou trabalhar, mesmo ela querendo muito; somente depois que se separaram sua mãe pôde voltar a estudar, arrumou um emprego e agora se sentia realizada, terminando a faculdade.

Nossa impressão quanto a esse primeiro momento foi a de que os alunos participaram de forma realista, colocando na roda de conversa seus anseios, frustrações e emoções.

5.3.2 Aula 02

Começamos a segunda aula conversando com os alunos sobre as princesas tradicionais da Disney. Apresentamos a eles figuras da Branca de Neve, Ariel, Cinderela, Aurora, Jasmine e Rapunzel, dentre outras. A cada imagem mostrada lançávamos perguntas, como: “Vocês a conhecem?”, “São mulheres frágeis?”, “Todas elas se mostram delicadas, educadas?”, “As mães, hoje, aconselham as filhas a terem o comportamento de princesa?”, “Quais características as princesas possuem que são relevantes para a mulher da atualidade?”.

As respostas, na discussão oral, vieram de forma contundente da maioria das meninas, pois todas ouvem dos familiares que não podem agir como “moleques”, ou seja, não podem correr, gritar, e devem manter os cabelos penteados, falar baixo etc.

Pedimos aos alunos que se sentassem em grupos aleatórios e oferecemos figuras das princesas para colorir, as quais escolheram de acordo com seus gostos individuais. Depois, distribuímos lápis colorido e eles iniciaram a pintura. Enquanto trabalhavam nisto, perguntamos a cada um porque escolheu aquela figura específica; a maioria relatou que não houve um motivo exato e que apenas se lembraram de quando eram pequenos e viam as imagens em casa.

Durante a atividade surgiram comentários da vida particular dos alunos, tais como não gostarem de ficar em casa porque sempre precisam limpar a casa, arrumar a louça ou cuidar dos irmãos menores. Notamos que os alunos possuem uma crítica quanto ao fato de as atividades domésticas serem atribuídas somente às meninas, enquanto os meninos, por exemplo, jogam bola no campinho perto de casa. Eles têm consciência de que a mulher precisa ter um comportamento determinado pela sociedade, como ser submissa, delicada como uma princesa, além do que os privilégios ainda são voltados aos homens.

Como ilustração da atividade proposta, segue a pintura realizada por uma aluna;

FIGURA 2: Pintura realizada por aluna do 7º ano da E. E. Profa. Ada Cariani, Bauru/SP



Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

5.3.3 Aula 03

Como já havíamos combinado com os alunos os filmes que veríamos, na terceira aula os levamos para a sala de multimídia, a fim de ver o filme *Valente* (2012), da Pixar Animation Studios, que foi a produção escolhida por ter em seu enredo uma visão da mulher atual. A personagem Merida, criada por sua mãe para tornar-se sua sucessora como rainha, foi educada para seguir a tradição e etiqueta do reino e casar-se com aquele que ganhar um torneio de arco e flecha.

Contudo, a protagonista não está disposta a ceder à vontade da mãe, desejando preservar sua liberdade. Ela gosta de cavalgar pela floresta, atirando com seu arco e flecha, e decide lutar pelo que quer. Nesse caso, sua individualidade e liberdade de escolher a hora de casar-se e com quem, pois, para ela, a felicidade não está no casamento ou nas convenções sociais impostas pela época.

Alguns alunos já haviam assistido ao filme, mas gostaram de rever, principalmente porque pedimos para que eles atentassem para a protagonista e suas características. Ao retornarmos para a sala de aula, discutimos sobre as reflexões e impressões que eles tiveram do filme, respondendo oralmente às perguntas: “Como Merida foi educada?”, “O que a mãe projetava para a vida de Merida?”, “O que Merida queria para sua vida?”, “A situação pela qual passou Merida existe em nossos dias?”.

A discussão, que mediamos, foi muito produtiva e a maioria dos estudantes quis expressar seu ponto de vista. Embora nos tempos atuais quase não vemos casamentos arranjados, alguns alunos disseram que, às vezes, em casa sentem-se como a personagem, sendo tolhidos em simples escolhas, como a aquisição de uma roupa, de maneira que tais escolhas tornam-se um fardo, assim como foi para a personagem, que enfrentou muitos desafios para poder ser ouvida pela família.

5.3.4 Aula 04

Nesta aula fomos novamente à sala de vídeo para assistir ao filme *Mulan* (1998). Também pedimos aos alunos que observassem a protagonista e seu comportamento no desenrolar da trama. Esse filme norte-americano feito por Walt Disney Feature Animation é baseado em uma lenda chinesa de Hua Mulan. Vale ressaltar que verificamos que em 2020 este filme será relançado, mas não em desenho animado. Novamente observamos a figura feminina sendo dirigida por várias vozes sociais.

Na China, na época da Dinastia Han, o pai de Mulan, já idoso e veterano do exército, está à procura de um marido para sua filha mais velha, a protagonista, pois ele não teve filhos homens. Entretanto, ao eclodir uma guerra, o imperador decide que cada família deve dar um filho homem para o exército, mas o pai de Mulan só possui filhas mulheres e decide que ele irá para a guerra. Mulan foi treinada para ter as qualidades de uma boa esposa: calma, reservada, graciosa, disciplinada etc., então, não se casar significava desonra para a sua família.

Todavia, mesmo sob forte influência da sociedade da época, no que tange a como deveria se comportar uma mulher, Mulan não sentia essas qualidades como sendo suas. Ao ver que seu pai poderia morrer no conflito, assume uma identidade masculina, esconde que é mulher e parte para a guerra.

Notamos nessa personagem o mesmo espírito indomável de *Valente* (2012), embora o motivo que a imbuíu a se rebelar tenha sido o medo do pai em ir para a guerra e perder a vida, como na China, descrita no filme, a mulher só existe para administrar o lar e ter filhos, ela buscou para si aquilo que todos diziam não poder ser.

Mulan foi destemida para lutar por sua felicidade e provar que mesmo sendo mulher podia desempenhar bem as funções exclusivas aos homens, ainda que arriscasse ser morta se alguém descobrisse quem realmente era.

Voltamos para a sala e propusemos nossa discussão oral sobre a personagem, com perguntas disparadoras: “Mulan e Merida são iguais em seus desejos de vida?”, “O preconceito

aparece mais forte em qual desses dois filmes?”. As respostas foram muito enriquecedoras. Os alunos relataram suas impressões sobre o filme, dizendo que a personagem foi corajosa em desafiar as leis da época, embora tenha feito isso por amor ao pai. Ficou claro, também, que os alunos leram criticamente o filme, pois em suas argumentações percebemos a visão que tiveram da figura feminina: tolhida em suas vontades, em que seu valor se resumia a casar-se, ter filhos e cuidar com capricho do lar.

5.3.5 Aula 05

Nesta aula assistimos ao último filme, *A princesa e o sapo* (2009), sugerido pelas meninas por apresentar uma princesa negra. O filme foi produzido por Walt Disney Feature Animation, com base no romance de Ed Baker, que se inspirou no conto dos Irmãos Grimm “O príncipe e o sapo”. O filme tem um cenário mais recente do que o de *Valente* e *Mulan* e a história se passa em Nova Orleans/EUA, cidade berço do jazz, em época próxima à década de 1950.

Tiana, a protagonista, é pobre e negra. Sua mãe, empregada doméstica de uma família branca e rica, tem talento para culinária. Depois da morte do pai, Tiana vai em busca do sonho de montar seu próprio restaurante, mas, para conseguir realizá-lo, ela encara os desafios da dificuldade financeira e do preconceito de homens brancos que não querem alugar o espaço, também por ela ser mulher. Apesar de todos os infortúnios, a menina não desiste, pois acredita que pode conseguir o que deseja com trabalho, sem ter que se casar com um príncipe.

Ficamos impressionados ao ver a concentração dos alunos durante o filme. Ao voltarmos para a sala de aula começamos a mediar a discussão e colocamos na lousa algumas perguntas: “Como é retratada a personagem Tiana?”, “O fato de Tiana ser negra dificultou sua trajetória em busca de realização profissional?”, “Como Tiana se comporta em face aos desafios que aparecem?”, “Pensando nas três personagens: Valente, Mulan e Tiana, há pontos em comum ou há diferenças em suas maneiras de lidar com as situações de vida?”.

Surgiram falas inusitadas, uma vez que não era nosso foco concentrarmos a discussão no preconceito racial (leia-se a cor da pele).

Os alunos falaram a respeito de coisas que sentiam e aconteciam em suas famílias e o preconceito racial devido à cor da pele de Tiana chamou muito a atenção. Houve falas como: “Ela sendo negra nunca vai conseguir abrir um restaurante, isso só acontece em filme”, “Ela, na vida real, vai continuar igual à mãe: empregada dos ricos”. Essas colocações, fortes e impactantes, revelam como os estudantes se sentem, assim como a sua posição social: alguns

são filhos de desempregados, domésticas, faxineiras e até trabalhadores informais, o que talvez reforce a baixa autoestima em relação ao que podem conseguir em suas vidas.

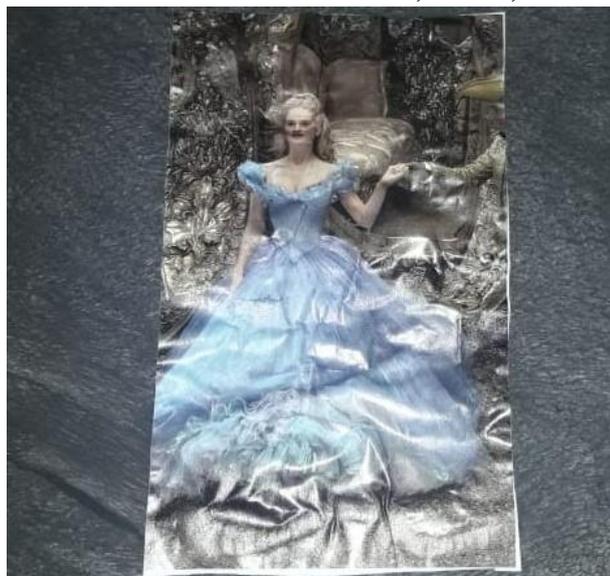
A conversa enveredou na trilha do que a educação pode fazer por eles, incentivando-os a estudar, profissionalizar-se, colocar metas para serem alcançadas, independentemente da condição social de que provêm.

Para aliviar a tensão, propusemos que eles escrevessem, livremente, em seus cadernos, uma característica de cada personagem, expressando qual sentimento emergiu ao verem o tratamento dispensado a elas.

O interessante é que se aproximava o final da aula, mas os alunos não queriam que ela terminasse. As duas aulas seguintes seriam de Arte; então, quando a professora chegou, conversamos e foi proposta uma atividade interdisciplinar, com a qual ela concordou: em sua aula, os alunos retrataram, com guache e recortes de revistas, a mensagem ou impressão que as personagens dos filmes passaram a eles. O resultado foi muito bom, a aluna A, cadeirante, por exemplo, participou colando um recorte de revista.

O trabalho foi gratificante e observamos o interesse e a maneira como os alunos colocaram no papel o entendimento de como a mulher foi retratada, com uma visão crítica e dialógica dos textos. A seguir vão exemplos dos trabalhos realizados pelos alunos:

FIGURA 3: Pintura e colagem realizada por aluna do 7º ano da E. E. Profa. Ada Cariani, Bauru, SP



Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

FIGURA 4: Pintura realizada por aluno do 7º ano da E. E. Prof. Ada Cariani, Bauru/SP



Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

FIGURA 5: Colagem realizada por aluna A do 7º ano da E. E. Prof. Ada Cariani, Bauru/SP



Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

5.3.6 Aula 06

Na aula da sexta semana, levamos aos alunos a proposta de assistirmos ao *teaser* do filme “WiFi Ralph: quebrando a internet”, da Disney, que estreou em 2018.

Primeiro, perguntamos a eles se sabiam o que era um *teaser*. Com as respostas negativas, explicamos que era um pequeno vídeo, com uma parte do filme, para divulgação comercial, como forma de chamar a atenção das pessoas e despertar o desejo de ir ao cinema para assisti-lo. Após, iniciamos o *teaser*, que foi reproduzido através da plataforma digital *Youtube*.

No *teaser*, a amiga de Ralph, Vanellope Von Schweetz, encontra-se com as princesas da Disney. Em um primeiro momento ela é hostilizada pelas princesas, mas apresenta-se e diz ser uma princesa também.

Então, ela é inquirida a dizer que espécie de princesa é. Para isso, as princesas perguntam se ela já foi amaldiçoada, sequestrada, escravizada, até que, finalmente, Rapunzel pergunta: “As pessoas sempre lhe dizem que todos seus problemas terminariam quando aparecer um homem fortão?”. Vanellope responde que sim e questiona: “Qual é o problema dessa gente?”.

A expressão “um rapaz fortão”, proferida com um leve tom de ironia, mostrou que hoje ainda prevalece a visão de que a mulher só se realiza, em sua trajetória de vida, através dos homens, e a resposta dada por Vanellope revela o inconformismo das mulheres com esta ideia. As princesas comemoram, pois consideram que ela realmente é uma princesa. Esse *teaser* foi escolhido por trazer, embora em roupagem diferente, a mesma visão dos filmes sobre a mulher.

Os alunos começaram a entender o caminho percorrido até esse momento, com o cotejamento das atividades. Quando questionados sobre o que entenderam do *teaser*, responderam-nos que as princesas e seus comportamentos – cantar, vestir, modo de falar – se relacionam com a atualidade e, ainda, que as mulheres, princesas ou não, são tratadas de modo diferente, justamente por serem mulheres.

FIGURA 6: Princesas da Disney



Fonte: Google Imagens

5.3.7 Aula 07

Depois das seis atividades realizadas, notamos uma euforia crescente na maioria dos alunos para saber qual atividade seria feita a seguir ou o que aconteceria de diferente. Entretanto, ainda havia certo retraimento por parte de quatro meninos, que não estavam interessados nas atividades propostas, mas participavam da discussão oral.

Ao chegarmos à aula em questão, os alunos estavam agitados. Então, conversamos um pouco lembrando o *teaser* do filme *WiFi Ralph* todas as reflexões que fizemos sobre ele. Em seguida, propusemos que escutássemos com muita atenção a música “Desconstruindo Amélia”,

interpretada pela cantora Pitty, a qual foi reproduzida em um rádio/CD da escola. Essa música é faixa do álbum Chiaroscuro (2009) da cantora, gravado pela Deckdisc.

Priscila Novaes Leone, conhecida como Pitty, nasceu na Bahia. Ao escutar Raul Seixas, iniciaram-se seus questionamentos sobre os direitos da mulher e a cultura que a envolvia, sempre feminista e progressista. Logo, a cantora reformulou a música “Ai que saudades de Amélia”, de Mário Lago (1942).

Na realidade, Pitty a desconstruiu, pois a canção de 1942 refletia uma mulher submissa e oprimida pela sociedade, enquanto “Desconstruindo Amélia” (2009) mostra a história de uma mulher que se depara em algum momento da vida com o preconceito, a misoginia e a redução de sua imagem, mas luta para quebrar esses estigmas.

Na letra da música de 2009, observamos as seguintes realidades: a desigualdade de gênero no trabalho mostra mulheres com salário inferior ao dos homens e, no âmbito familiar, a mulher vista como “piloto de fogão”.

No trecho da música: “Vira a mesa/Assume o jogo/Faz questão de se cuidar/Nem serva, nem objeto/já não quer ser o outro/hoje ela é uma também”, percebe-se uma visão de mulher protagonista, competente e moderna que não está na sociedade só como coadjuvante, mas também como uma pessoa que é capaz de dirigir seu próprio destino.

Essa visão crítica é a que desejávamos evidenciar aos alunos, pois, em um mundo que quer padronizar moralmente e esteticamente a sociedade, é necessário que os sujeitos pensem por si mesmos. Segue a letra da música: Desconstruindo Amélia, (PITTY,2009)

Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar
Filho dorme, ela arruma o uniforme
Tudo pronto pra quando despertar

O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume esquecia-se dela
Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente
Todo dia, até cansar
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa,
Assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Nem serva, nem objeto
já não quer ser o outro
hoje ela é um também

A despeito de tanto mestrado
 Ganha menos que o namorado
 E não entende o porquê
 Tem talento de equilibrista
 ela é muitas, se você quer saber

Hoje aos trinta é melhor que aos dezoito
 Nem Balzac poderia prever
 Depois do lar, do trabalho e dos filhos
 Ainda vai pra *night* ferver

Disfarça e segue em frente
 Todo dia, até cansar
 E eis que de repente ela resolve então mudar
 Vira a mesa,
 Assume o jogo
 Faz questão de se cuidar
 Nem serva, nem objeto
 já não quer ser o outro
 hoje ela é um também.

Colocamos a música duas vezes para que escutassem e então propusemos algumas perguntas para discussão: “Conhecem esta música?”, “A qual gênero ela pertence?”, “Quem a interpreta?”, “Como é a rotina narrada na letra?”, “Quem é o personagem desta rotina?”, “Quais são os problemas, narrados na música, enfrentados pelas mulheres?”, “Há uma mudança de vida sugerida pela música? Se sim, qual?”.

As respostas dos alunos foram pontuais. Alguns, principalmente meninos, disseram ser correto a mulher ficar em casa e o homem trabalhar, uma vez que cozinhar, lavar etc., “não é coisa de homem”.

Já as meninas, ficaram nervosas, travando uma discussão com os colegas. Elas opinaram dizendo que não é só a mulher que deve ter o papel de cuidar da família, como uma escrava, mas que o homem também. Procuramos mediar a discussão, apontando que a proposta da música foi justamente para pensarmos nos questionamentos ideológicos que ela carrega, pois debatendo ideias é que conseguimos enxergar para além da letra da música.

5.3.8 Aula 08

Como não houve tempo para continuar a discussão entre os meninos e as meninas sobre a letra da música “Desconstruindo Amélia”, pois o horário da aula acabou, resolvemos que na aula seguinte seria relevante retomar e rever alguns pontos. Para tanto, levamos os alunos para

a sala de multimídia a fim de assistirmos a dois clipes gravados por Pitty para a música em questão.

No primeiro clipe (SIQUEIRA, 2014), há a música ao fundo e uma personagem mulher, que foge dos padrões de beleza, exibindo uma silhueta volumosa. Na cena, ela despede-se do marido, faz o serviço doméstico e leva o filho à escola, mas, de repente muda, descobre-se, maquia-se, faz um currículo e arruma um trabalho.

O segundo clipe possui intertextualidade com a música de Mário Lago, “Ai, que saudades de Amélia”, apenas em seu início, quando apresenta figuras de mulheres lavando roupa, aspirando pó, faxinando a casa, cozinhando. Depois, segue a música “Desconstruindo Amélia”, com figuras de mulheres reais que enfrentaram suas lutas, tais como: Anne Frank, Joana D’arc, Marilyn Monroe, Heloisa Helena, Rainha Elisabeth até a personagem de quadrinhos Mulher Maravilha.

O clipe termina com um texto sinalizando que mesmo que o rendimento da mulher seja 56% melhor que o dos homens em várias frentes de atividades, ela sempre tem o salário menor do que eles. Amélias ainda existem, mas, apesar do preconceito, elas vêm lutando para desconstruir este estereótipo e ganhar seu lugar na sociedade.

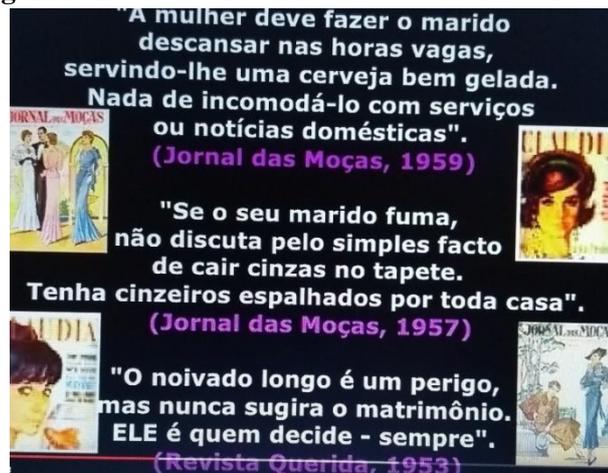
Após assistir aos dois clipes, passamos algumas imagens sobre o tema para os alunos solidificarem os conhecimentos e fazerem um diálogo com os clipes. As imagens provêm do vídeo encontrado na plataforma digital *Youtube*, “Mulheres de Atenas – Desconstruindo Amélia” (MOREIRA, 2016).

FIGURA 7: Imagem retirada do vídeo *Mulheres de Atenas – Desconstruindo Amélia*



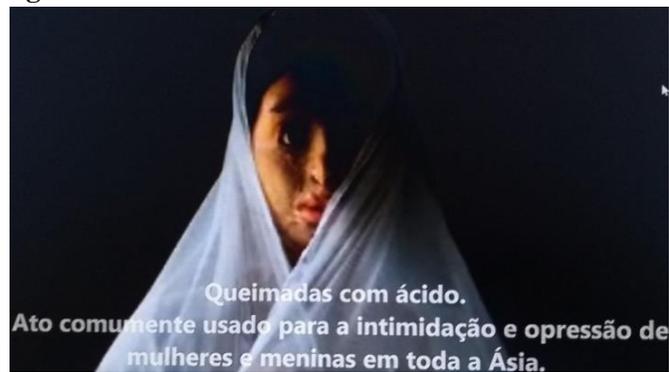
Fonte: *Print screen* do vídeo de Moreira (2016)

FIGURA 8: Imagem retirada do vídeo *Mulheres de Atenas - Desconstruindo Amélia*



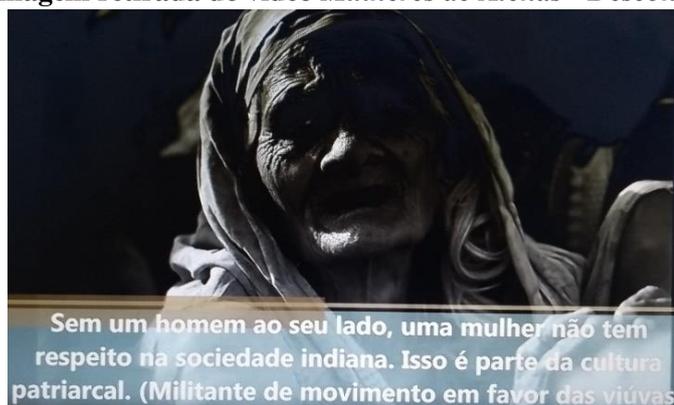
Fonte: *Print screen* do vídeo de Moreira (2016)

FIGURA 9: Imagem retirada do vídeo *Mulheres de Atenas - Desconstruindo Amélia*



Fonte: *Print screen* do vídeo de Moreira (2016)

FIGURA 10: Imagem retirada do vídeo *Mulheres de Atenas - Desconstruindo Amélia*



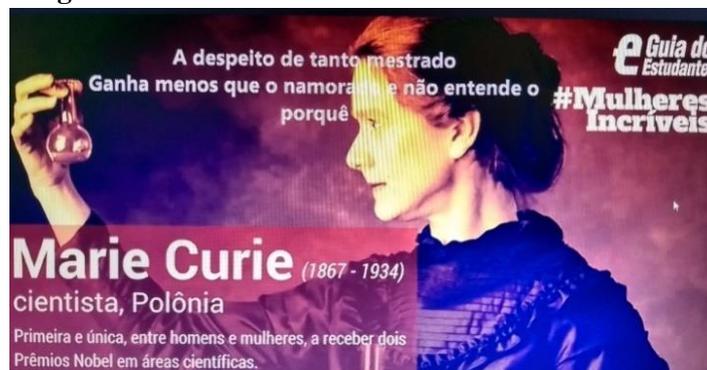
Fonte: *Print screen* do vídeo de Moreira (2016)

FIGURA 11: Imagem retirada do vídeo *Mulheres de Atenas - Desconstruindo Amélia*



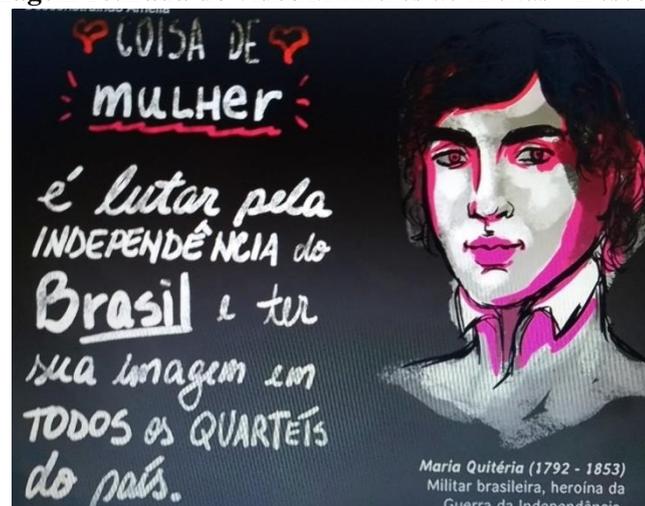
Fonte: Print screen do vídeo de Moreira (2016)

FIGURA 12: Imagem retirada do vídeo *Mulheres de Atenas - Desconstruindo Amélia*



Fonte: Print screen do vídeo de Moreira (2016)

FIGURA 13: Imagem retirada do vídeo *Mulheres de Atenas - Desconstruindo Amélia*



Fonte: Print screen do vídeo de Moreira (2016)

FIGURA 14: Imagem retirada do vídeo *Mulheres de Atenas - Desconstruindo Amélia*



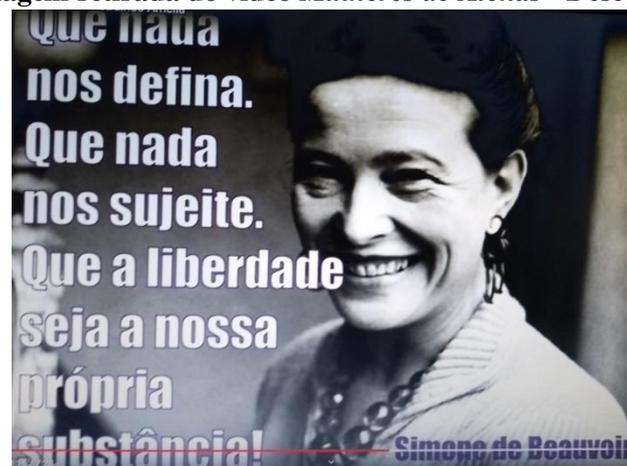
Fonte: *Print screen* do vídeo de Moreira (2016)

FIGURA 15: Imagem retirada do vídeo *Mulheres de Atenas - Desconstruindo Amélia*



Fonte: *Print screen* do vídeo de Moreira (2016)

FIGURA 16: Imagem retirada do vídeo *Mulheres de Atenas - Desconstruindo Amélia*



Fonte: *Print screen* do vídeo de Moreira (2016)

Discutimos com os alunos sobre as figuras e os clipes. Podemos salientar que o diálogo estabelecido com os diversos gêneros possibilitou uma visão mais ampla dos estudantes a respeito do tema, além do que as leituras realizadas se tornaram mais críticas.

Retornamos à sala de aula e como já estava no horário da aula de Arte, novamente propusemos uma interdisciplinaridade à professora, que permitiu, e juntas pedimos aos alunos que representassem a música e toda a sua mensagem através de desenhos e colagens com imagens de revista.

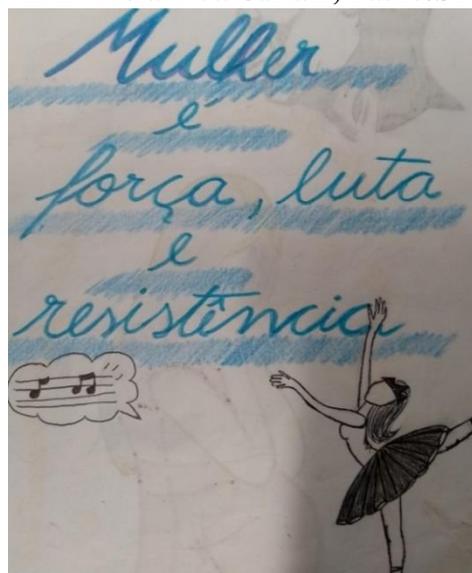
O resultado obtido foi muito bom; íamos conversando sobre o tema enquanto os alunos, em grupos, produziam seus desenhos, que respondiam ao que nós havíamos proposto: uma leitura crítica, para além do que está dito. A seguir estão alguns resultados dessa atividade:

FIGURA 17: Alunos do 7º ano da E. E. Profa. Ada Cariani, Bauru/SP, participando de uma atividade desta pesquisa



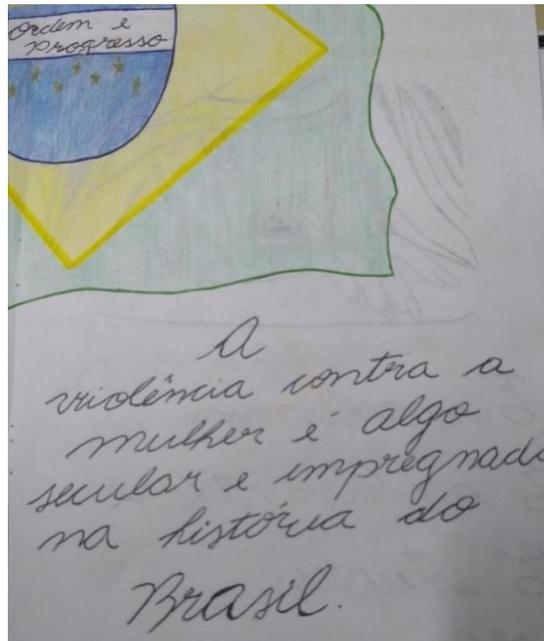
Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

FIGURA 18: Trabalho realizado pelos alunos do 7º ano da E. E. Profa. Ada Cariani, Bauru/SP



Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

FIGURA 19: Trabalho realizado pelos alunos do 7º ano da E. E. Profa. Ada Cariani, Bauru/SP



Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

A participação dos alunos foi bastante satisfatória e permitiu notar que os meninos deixaram de lado a ideia de não participação nas atividades. Além disso, os resultados obtidos foram excelentes, pois através dos trabalhos surge um sujeito que está refletindo criticamente sobre o que lhe é posto.

5.3.9 Aula 09

Para esta aula havíamos planejado inserir figuras de princesas da Disney, mas sob uma configuração contemporânea, moderna. Contudo, na primeira atividade de pintura das princesas (Aula 2), observamos que os meninos não gostaram muito. Assim, conversamos com a turma para verificar se eles conheciam a palavra “meme” e o seu significado; alguns alunos ficaram em dúvida e outros disseram já ter visto memes de política.

Explicamos que, grosso modo, o meme seria tudo aquilo que é imitado ou copiado e que se espalha com muita rapidez entre as pessoas. A internet é um veículo bem propício para isso, pois atinge um número vasto de pessoas – daí o termo “viralizar”.

Levamos os alunos para a sala de computadores, mas, infelizmente, somente sete máquinas estavam em condições de uso. Dessa forma, inicialmente em grupos, os alunos pesquisaram sobre o que é um meme. A plataforma digital Significados (2015) sintetiza que:

O conceito de "meme" teria sido criado pelo zoólogo e escritor Richard Dawkins, em 1976, quando escreveu no livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta) que, tal como o gene, o meme é uma unidade de informação com capacidade de se multiplicar, através das ideias e informações que se propagam de indivíduo para indivíduo. Os memes constituem um vasto campo de estudo da Memética.

O primeiro meme a ser utilizado na internet foi provavelmente criado em 1998, por Joshua Schachter, que na época tinha 24 anos e trabalhava no serviço de *weblog* chamado Memepool, onde vários usuários podiam postar links interessantes e compartilhar com as outras pessoas.

A partir dessas informações, e após o entendimento da turma, os alunos realizaram uma busca por memes que abordassem a mulher. Durante a pesquisa, andávamos pelos grupos, que nos mostravam o que tinham encontrado. Um desses nos disse, mostrando o meme na tela do computador, que todos os memes vistos sempre continham uma mensagem depreciando a mulher. Já outro grupo narrou que viram memes mostrando que a mulher não era inteligente, não tem “cérebro”. Segue, a título de exemplo, os memes a que os alunos mais deram ênfase:

FIGURA 20: Meme homens



Fonte: Google imagens

FIGURA 21: Meme mulher



Fonte: Google imagens

O meme acima chamou a atenção dos alunos devido ao fato de terem visto essa imagem no clipe da música “Desconstruindo Amélia” durante outra aula.

Voltamos para a sala de aula e lá colocamos na lousa a seguinte pergunta: “A internet colabora para que o preconceito contra a mulher continue, através do memes que nós pesquisamos?”. A maioria dos alunos respondeu que sim; que os memes que ridicularizam a figura da mulher, apontam sempre para sua pretensa falta de capacidade de dirigir sua vida, que deve estar atrelada à figura masculina para ter sucesso.

Alguns alunos ressaltaram que as mães trabalham como faxineiras, ou seja, desempenham o mesmo trabalho que realizam em casa. Percebemos que, para esses alunos, parece ser sem valor trabalhar fazendo faxina. Outras alunas dizem não querer para elas o trabalho de faxineira, pois querem ter uma profissão que gostem e alcançar sucesso financeiro e pessoal.

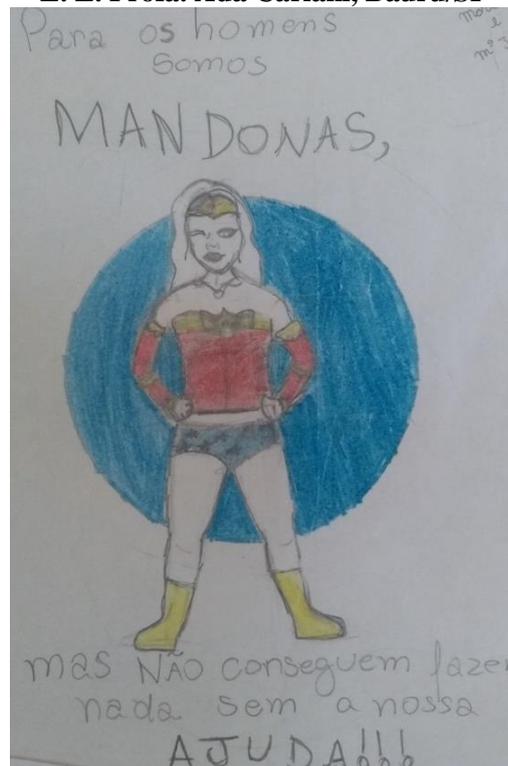
Assim, pedimos a eles que criassem seus memes sobre as mulheres, usando sua criatividade e enaltecendo as qualidades da mulher. A seguir vão alguns trabalhos, como exemplo:

FIGURA 22: Trabalho realizado por aluno do 7º ano da E.E. Profa. Ada Cariani, Bauru/SP



Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

FIGURA 23: Trabalho realizado por aluno do 7º ano da E. E. Profa. Ada Cariani, Bauru/SP



Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

FIGURA 24: Trabalho realizado por aluno do 7º ano da E. E. Profa. Ada Cariani, Bauru/SP



Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

5.3.10 Aula 10

Neste dia, ao iniciarmos as aulas, notamos os alunos agitados. Ao perguntamos o motivo, surpreendentemente, eles nos disseram que essa seria a última aula da pesquisa antes das férias, e que estavam gostando muito das atividades diferentes feitas até aquele momento.

Queriam saber se acabaria nesta aula ou se continuaríamos, mas os tranquilizamos dizendo que, apesar de entrarmos em férias, quando retornássemos, as atividades continuariam. Informamos que neste dia faríamos uma “caçada”; eles riram e perguntaram o que caçaríamos, ao que respondemos, sem entrar em detalhes, que iríamos até a sala de leitura da escola para buscar algum exemplar da escritora Marina Colasanti.

A sala de leitura da escola possui pouco espaço físico e não comporta uma turma de trinta alunos; porém, nesse dia metade da turma havia faltado e os presentes puderam ser bem acomodados no espaço disponível. Cabe informar que não há um professor ou funcionário responsável pela sala de leitura para pedirmos que as obras sejam separadas antecipadamente.

Pedimos a chave para a Direção da escola e fomos juntamente com a turma em busca de algum título da autora. Os alunos começaram a olhar nas prateleiras, no espaço reservado para contos, e, não encontramos nenhum título de Marina Colasanti.

Como a ideia posterior à ida à sala de leitura era entregar aos alunos uma cópia resumida da biografia da escritora, chegando à sala de aula demos prosseguimento a isso. Desse modo, lemos para eles a biografia e explicamos conforme surgiam questionamentos por parte dos estudantes, que se impressionaram com o fato de a autora ter escrito uma grande quantidade de livros com contos e ter ganhado vários prêmios por isto.

Algumas alunas comentaram que devia ser difícil escrever, pois, segundo elas, era problemático quando pediam que escrevessem uma redação na escola.

Mostramos aos alunos nosso exemplar do livro *100 histórias maravilhosas*, de Marina Colasanti. Eles foram manuseando a obra que, além de variados contos, traz ilustrações feitas pela autora. Ficaram fascinados por ver que, além de escrever, ela também desenhava, ilustrava os contos.

Despedimo-nos dos alunos com muita ansiedade, nos perguntando se eles esqueceriam o que haviam aprendido até o momento ou como seria quando retornássemos após tantos dias longe da escola.

5.3.11 Aula 11

Voltamos às aulas normalmente após as férias, realizamos as atividades curriculares nos primeiros dias da semana e, na quarta-feira, dia 07/08/201, retomamos nosso ciclo de atividades da pesquisa. Dialogamos com os alunos para relembrarmos e pontuamos nossas atividades anteriores e eles se recordaram de nossas discussões sobre os filmes, nosso trabalho com a música, os memes etc.

Refizemos a leitura da biografia de Marina Colasanti e a apresentação da obra *100 histórias maravilhosas*. Enquanto mediávamos com os alunos tudo o que trabalhamos no primeiro semestre, observamos com satisfação que eles se lembravam das ideias e reflexões críticas a que chegamos.

Levamos a turma à sala de multimídia para assistirmos a um vídeo (GRUPO, 2015) em que a escritora Marina Colasanti discorre sobre o motivo pelo qual nomeou seu livro de *100 histórias maravilhosas*. Segundo ela, se colocasse o nome de “Mais de 100 contos de fadas”, as pessoas pensariam que seria um livro só para crianças pequenas, com fadinhas e personagens infantis, mas, para ela, são “maravilhosos” porque é o nome técnico para contos de fadas. A escritora esclarece que os contos escritos por ela servem para qualquer idade e que sua leitura tem uma variedade de interpretações pelas pessoas. Amor, ódio, ciúme, desejo, medo, morte, todos os sentimentos estão presentes em seus contos, em um diálogo com o hoje e o ontem, o hoje e o amanhã, o hoje aqui e todo lugar.

Logo após assistirmos ao vídeo, colocamos outro, da mesma escritora, no qual ela discorre sobre as mulheres. O título é: “Mulheres: essas bárbaras que ameaçam o império” (SESCTV, 2016), e o vídeo é uma entrevista concedida à Super Libris, um programa sobre Literatura. Em suas respostas, Colasanti afirma que palavra é poder, sendo que na literatura isso se torna mais intenso. Afirma que a pergunta deve ser: “há um lugar de igualdade para a mulher na sociedade?”, e responde que sim, mesmo com o preconceito considerável com a mulher escritora, o que a surpreende, já que mulheres leem e escrevem mais do que homens.

As editoras, antes, não queriam editar livros escritos por mulheres, mas, atualmente, isso não acontece mais. Para Colasanti, não há gênero dominante, mas gêneros complementares. Afirma que é raro um homem beber na inteligência das mulheres, gostar da inteligência feminina, mas tem esperança de que se chegue a este patamar. Relata, ainda, que começou a escrever muito pequena, afirmando que o eixo de sua vida é o trabalho, do qual ela gosta muito. Escrever e ler, para ela, tornou-se sua segunda natureza, porque sempre precisou ver escrito o

que sentia, talvez para entender melhor seus sentimentos ou compreender o que é incompreensível.

Voltamos para a sala de aula, fizemos uma roda de conversa e perguntamos o que os alunos haviam entendido dos dois vídeos aos quais assistimos. Eles nos apontaram que o que mais chamou a atenção foi o fato de a autora escrever contos desde pequena. Uma aluna também disse que a admirou Colasanti dizer que gosta muito de ler e que agora buscará emprestar mais livros na escola para ler.

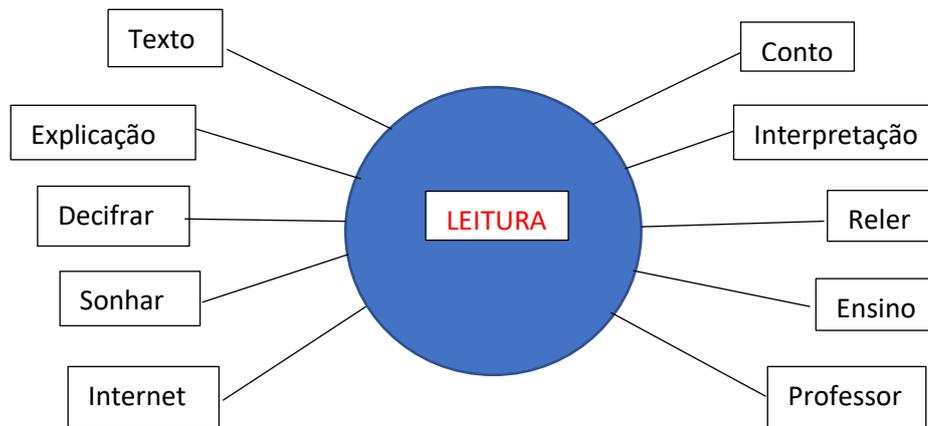
Essa atividade foi produtiva porque trouxe aos alunos uma visão mais concreta da autora do conto que a ser explorado. Eles puderam ver que ela é real, além de, pela própria voz da autora, saber o que ela pensa sobre as mulheres, a leitura e como produz seus contos.

5.3.12 Aula 12

Iniciamos as atividades da décima segunda aula perguntando aos alunos se eles conheciam o significado da palavra “tecer”. Muitos responderam que era o mesmo que costurar, outros se lembraram da aranha, que tece a sua teia. Então, pedimos para que procurassem o significado da palavra no dicionário utilizado na escola. Quando todos a encontraram, foi solicitado um voluntário para a leitura em voz alta. Dentre os vários significados lidos, destacamos aos alunos os figurativos: compor (algo), encadeamento de elementos (romance, conto); criar, arquitetar, expressar verbalmente etc. Esses significados figurativos compõem o que queremos refletir sobre a palavra, linguagem e suas interpretações, o ler além do escrito no texto.

Depois dessa conversa, desenvolvemos uma atividade que denominamos teia pedagógica e ocorreu da seguinte maneira: colocamos na lousa, em um círculo central, a palavra “leitura”; dela, saíam dez linhas, formando uma teia.

Então, pensando em tudo o que havíamos conversado até esta aula, os alunos nos diriam palavras que tinham relação com a leitura, para escrevermos em cada linha. A atividade foi concluída com as seguintes contribuições dos alunos:

FIGURA 25: Teia pedagógica

Fonte: Elaborado pela docente pesquisadora

Tais contribuições dos alunos nos levaram a uma reflexão e discussão sobre a importância do hábito da leitura e os benefícios que ela propicia à vida do sujeito, pois o torna mais crítico à medida que interpreta melhor os sentidos do texto, em todos os suportes em que circulam.

5.3.13 Aula 13

Na aula treze levamos os alunos à sala de multimídia e colocamos um vídeo (VIDA, 2014) no qual eles puderam ver como foi confeccionado um tapete no tear de pregos. Este tear pertence à família do antigo tear de pente liso, mas, por ser muito grande, foi realizada uma adaptação com os pregos.

O trabalho no tear de pregos é todo artesanal, então, o vídeo foi apresentado com o intuito de relacionar o objeto à construção do texto. Embora o foco da pesquisa não seja a escrita, o uso de determinada palavra ou expressão em um texto pode levar o leitor a construir sentidos, assim como no conto que será trabalhado nas próximas aulas.

Continuando a atividade, após a exibição do vídeo fomos ao pátio da escola, onde realizamos uma dinâmica com os alunos, usando um novelo de barbante. A dinâmica do barbante é muito empregada em várias frentes e a adaptamos ao contexto de nossa pesquisa.

Para a dinâmica, os alunos formaram uma roda e, a partir dela, começamos segurando a ponta do barbante ao mesmo tempo em que iniciávamos um micro conto oral, relativo à leitura: “Lara era uma aluna muito retraída na escola. O motivo desse comportamento é que não conseguia ler muito bem o texto que sua professora passava.” Em seguida, o barbante era jogado para um aluno que deveria continuar o texto adicionando pelo menos um parágrafo, e assim por

diante; um aluno falava e jogava para outro, sendo que o último aluno finalizava o texto. No decorrer da atividade, uma “teia de aranha” formou-se com o barbante.

Como neste dia estava chovendo, vários alunos faltaram; dos doze presentes, somente sete participaram e isto foi respeitado. O interessante é que o texto feito oralmente, descrito abaixo, foi tecido de forma lúdica e prazerosa, demonstrando que os alunos, com toda sua dificuldade de aprendizagem, podem transformar-se através da palavra.

O texto da dinâmica iniciou-se com “Lara era uma aluna muito retraída na escola. O motivo desse comportamento é que não conseguia ler muito bem o texto que sua professora passava”.

O prosseguimento dado pelos alunos foi: “Um dia ela resolveu que tinha que ler direito.”, “Leu muitos livros e revistas.”, “Em casa ela pediu para a mãe comprar livros.”, “E aí ela foi melhorando na leitura.”, “Um belo dia ela começou a ler muito bem.”, “A professora deu parabéns para ela”. Essa atividade demonstrou que, os alunos internalizaram que a leitura é muito importante para seu desenvolvimento social.

5.3.14 Aula 14

Em continuidade à aula anterior, na qual propusemos aos alunos a construção oral de um micro conto, nesta levamos aos alunos outro pequeno vídeo, que mostra a evolução do modo de tecer ao longo da história (INVENÇÕES, 2018). Eles gostaram muito e fizeram relação com o texto que criamos, dizendo que era semelhante a quando estavam criando o texto.

Voltamos para a sala, onde apresentamos a eles um pequeno tear de pregos e barbantes, no qual já estava iniciada uma trama com lã colorida.

Além disso, levamos um tapete já pronto para unirmos a ideia de como a trama têxtil pode ser comparada, metaforicamente, com a trama textual. Os estudantes ficaram maravilhados; todos queriam pegar e manusear o tear e, para organizarmos, formamos grupos aleatórios nos quais o tear ia passando para que cada um pudesse, com a mediação, experimentar a produção no tear.

Motivamos os alunos a perceberem que há um caminho de mão dupla, o qual cria uma ponte entre o trabalho de tecer, o trabalho de produção textual e, conseqüentemente, a sua leitura. Com o tear e a lã nas mãos, eles fariam as tramas, enquanto com a palavra, oral ou escrita, criariam um enredo e contariam histórias. As fotos a seguir exemplificam o trabalho desenvolvido nesta etapa:

FIGURA 26: Trama têxtil

Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

FIGURA 27: Montagem da trama têxtil no tear

Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

5.3.15 Aulas 15 a 20

A partir da décima quinta aula realizamos todo o trabalho em torno do letramento literário. Depois de cotejar vários textos a fim de ampliar o campo de leituras de nossos sujeitos, chegamos ao momento de apresentá-los ao conto escolhido. Através das atividades anteriores, notamos um crescimento na compreensão dos alunos sobre a leitura crítica do papel da mulher na sociedade.

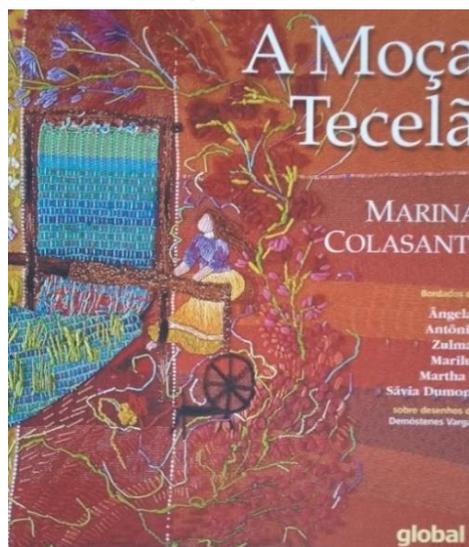
Iniciamos as atividades com a apresentação de um livro clip (LIVROCLIPS, 2018), no qual, de maneira resumida, o conto é passado, com imagens e uma música instrumental ao fundo, mostrando o desenrolar da trama.

Em seguida, apresentamos aos alunos o livro de Marina Colasanti *A moça tecelã* (2018), da Global Editora. Esta edição tem tamanho maior que os livros normais e foi confeccionada com uma roupagem diferente de bordados, especialmente criados para tal edição. Os discentes puderam manusear o livro à vontade, ficando surpresos com os desenhos.

Quando decidimos usar esta edição, entramos em contato com a editora para tentar uma doação para cada aluno. Através de e-mail e carta, explicamos que estávamos desenvolvendo uma pesquisa de mestrado, na qual o livro seria usado para desenvolver a leitura literária e informando que nossos alunos não tinham condições financeiras para adquirir.

Infelizmente, a editora nos respondeu que não poderia fazer a doação. Sendo assim, optamos por trabalhar com cópias impressas do conto e oferecer nosso exemplar para manuseio dos alunos. Cada um recebeu uma cópia e, enquanto manuseavam o exemplar ilustrado, começamos uma leitura deleite, sem intenção de cobrança de aspectos linguísticos.

FIGURA 28: Capa da edição do conto usada em sala de aula



Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

Desde a introdução o conto constrói um problema, que vai crescendo. A moça, sem nome – indicando, assim, que pode ser qualquer mulher, em qualquer tempo –, sente-se solitária e tece um companheiro que, ao chegar, torna-se egoísta, querendo mais do que tem e com esta atitude faz a moça sofrer, a torna uma escrava, pois a prende em uma torre alta para satisfazer seus caprichos.

Contudo, chega o momento no texto em que a moça inicia uma desconstrução de tudo que achava que precisava para ser feliz, voltando a sua vida simples, mas completa.

O final feliz do conto não se materializa no fato de que a moça precisava de um homem, marido, para ser feliz, mas sim na sua capacidade de escolher o que realmente a faz feliz.

Após a leitura deleite, perguntamos aos alunos se eles haviam gostado e se já tinham lido este conto. Disseram que nunca tinham lido ou visto o conto e pediram que lêssemos novamente para eles. Começamos novamente a leitura e observamos com surpresa, que os alunos escutavam atentamente à história.

Conseguir silêncio total da parte deles em qualquer atividade é difícil, mas, no momento desta leitura, a sala estava imersa no silêncio, e os estudantes acompanhavam, em suas cópias, a leitura com muita atenção.

Ao terminarmos a segunda leitura do conto, indagamos aos discentes o que mais gostaram e se havia alguma palavra não compreendida. Algumas alunas nos disseram ter gostado mais da parte em que a moça não aceita quietas as ordens do marido e desfaz tudo; já os meninos acharam que ela não devia ficar nervosa e desmanchar tudo.

Dialogamos, ouvindo as opiniões da turma, e assistimos a alguns trechos da peça teatral “A moça tecelã”, da companhia de teatro Caixa de Elefante. Os excertos enfatizados foram “A tecelã” e “A tecelã tecendo” (FILNONAEDICAO, 2011). Através dos vídeos os alunos puderam concretizar melhor a ideia passada no conto que lemos e manifestaram ter gostado, também, da versão teatral. Essa companhia de teatro, que encena com bonecos, foi fundada em 1991, em Porto Alegre/RS, e possui vários prêmios nacionais de teatro.

Voltamos à sala de aula e começamos um trabalho sobre as ideias e compreensão do conto. Com suas cópias em mãos, pedimos que fizessem, agora, uma leitura silenciosa. Enquanto liam, colocamos na lousa algumas perguntas para discussão oral: “Quem são os personagens principais do texto?”, “Quais as características desses personagens?”, “Onde ocorreram os principais acontecimentos?”, “Quando se sentiu sozinha, o que fez a moça?”, “Depois do casamento, como passou a se comportar o marido?”, “Ao se sentir frustrada e triste, qual a atitude da moça?”, “Nós já estudamos vários gêneros textuais: receita, convite, carta, anúncio; como podemos trabalhá-los a partir do conto?”

A partir de então, começamos a colher as respostas dos alunos e em um lado da lousa escrevíamos o que diziam, de forma que todos eram estimulados a participar. As respostas mais frequentes foram: “Personagem principal: a moça e seu marido”, “A moça era feliz e gostava do que tinha; já seu marido, era egoísta e ambicioso”, “Os principais acontecimentos ocorreram na casa da moça”, “O marido queria ter bens e dinheiro, mas não tinha amor pela moça”, “A

moça resolve mudar e, para ter sua felicidade de volta, quer se separar do marido, desfazendo o que tinha feito”.

Ao discutirmos com os alunos como poderíamos relacionar os gêneros estudados nas partes do conto, apontamos que, por exemplo, no trecho “Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido” (COLASANTI, 2015, p. 38), o gênero seria receita.

Para o gênero convite, a partir do fragmento: “chegou um moço que se casou com a moça tecelã” (COLASANTI, 2015, p. 39), seria possível criar um convite para a festa de casamento. Além disso, quando o moço do conto sugere que necessitariam de uma casa maior, é possível deduzir que o gênero anúncio da venda ou compra da casa poderia ser confeccionado. Por fim, o gênero carta fica sugerido quando o marido coloca a moça no “mais alto quarto, da mais alta torre” (COLASANTI, 2015, p. 39), uma vez que ela não conseguiria fazer contato com ninguém, mas poderia escrever uma carta que seria enviada por um pombo correio.

Essa atividade foi muito prazerosa. Não foi necessário que os alunos copiassem trechos e perguntas ou características dos gêneros textuais dos livros didáticos; entretanto, conseguiram, dialogando e rindo, aprender e relembrar sobre os gêneros textuais.

Como não conseguimos com a editora a doação de livros para os alunos, pensamos em algo que pudesse “materializar” o conto estudado. Conversando com a turma, surgiu a ideia de fazermos uma tela de talagarça vazada, para bordar.

Nesta, riscamos o desenho da capa da edição trabalhada do livro “A moça tecelã” e levamos para a sala a tela e as lãs, mostrando aos alunos como bordar em ponto simples. Eles gostaram muito e os meninos, que até então estavam reticentes em fazer as atividades, se interessaram em fazer o bordado.

Enquanto um grupo bordava, pedimos para que os outros grupos pensassem e discutissem sobre como poderiam transformar o conto em teatro, semelhantemente ao que haviam assistido no vídeo. Assim, ao percorrer cada grupo, ajudando a bordar ou colaborando com alguma ideia para o teatro, observamos o envolvimento de cada aluno nas atividades.

A fim de exemplificar, vão a seguir algumas fotos dos momentos de criação com a tela e a apresentação do teatro. Chamou-nos a atenção o trabalho do aluno que aparece na imagem, pois ele pensou no texto para uma cena teatral em que uma moça tecelã enfrenta o marido dizendo a ele que exigia respeito e que não se curvaria a suas vontades. A peça foi apresentada aos alunos do quinto ano da escola, na própria sala de aula, que enfeitamos junto com a turma.

Os estudantes optaram por não colocar um nome na peça. Quando os alunos do quinto ano chegaram, sentaram-se e foi informado a eles que era uma versão do conto “A moça tecelã”, da autora Marina Colasanti.

FIGURA 29: Alunos do 7º ano da E. E. Profa. Ada Cariani, Bauru/SP, encenando o conto “A moça tecelã”



Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

FIGURA 30: Alunos do 7º ano da E. E. Profa. Ada Cariani, Bauru/SP, encenando o conto “A moça tecelã”



Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

FIGURA 31: Aluna do 7º ano da E. E. Profa. Ada Cariani, Bauru/SP, participando da atividade de bordado



Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

FIGURA 32: Alunos do 7º ano da E. E. Profa. Ada Cariani, Bauru/SP, participando da atividade de bordado



Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

Os alunos escolheram, livremente, encenar a parte do conto em que a moça tecelã ouve o marido dizendo que quer mais e melhores bens materiais. Porém, na versão encenada a moça se rebela e diz não ao marido. Aluna A, cadeirante, participou com a ajuda dos colegas e ficou muito feliz por ter feito a encenação, que, embora bem simples, proporcionou aos alunos uma fixação de tudo o que havíamos visto em sala de aula.

Encerrando nosso trabalho com a aplicação das atividades, realizamos uma última proposta com os alunos. Nesta, entregamos impresso o poema “Sou feita de retalhos”, para uma leitura deleite e discussão oral. Esse poema aparece nas plataformas virtuais com autoria de Cora Coralina (1889-1985), o “Diamante goiano”, como a chamava Carlos Drummond de Andrade. Contudo, o poema é de Cris Pizzimenti, educadora na rede do Guarujá-RJ e escritora, que em 2013 escreveu um livro para trabalhar valores na sala de aula, com roda de conversa. O poema é o seguinte:

Sou feita de retalhos

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

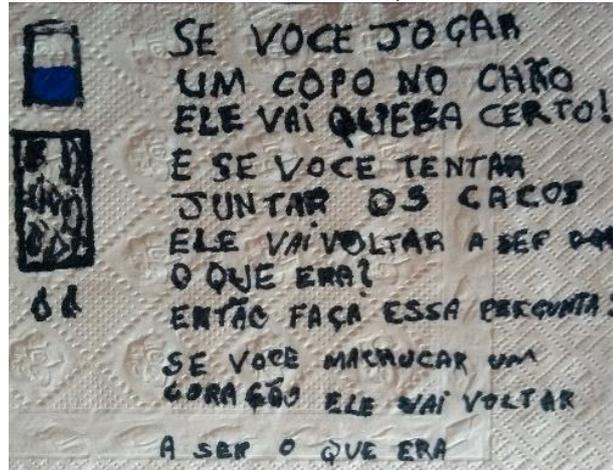
E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós". (PIZZIMENTI, 2013, p. 110)

Trabalhamos o poema relacionando-o ao conto “A moça tecelã”. Apontamos para os alunos que o poema pode ser uma espécie de ilustração de como a moça tecelã juntou os pedacinhos na sua vida, retalhos, ora cinzentos, ora coloridos, com tamanhos variados, formando sua história e suas escolhas. A mulher, representada no conto pela moça tecelã, também pode tecer e destecer seus sonhos e planos, além de poder costurar em um retalho novo, de acordo com seu olhar, a sua história de vida. Embora não possamos, em nossa vida, retirar um retalho que foi escolhido erroneamente, pois, ao descosturá-lo, a existência teria um rombo; podemos costurar ao redor retalhos mais alegres, que são mais agradáveis.

Discutimos a ideia de que precisamos nos conscientizar sobre a relevância e importância de cada retalho costurado, já que eles darão o sinal das mensagens de nossa vida. Todos, família, amigos etc., são importantes para a construção de nossa colcha de retalhos de vida.

Pedimos que os alunos representassem o que aprenderam sobre o papel da mulher na sociedade, lembrando sempre do enredo do conto “A moça tecelã”. Eles poderiam usar desenhos, colagem e qualquer tipo de papel. O resultado, maravilhoso a nosso ver, da leitura literária que fizeram, nos mostrou que eles leram as entrelinhas do texto literário criticamente. Vão a seguir algumas leituras:

FIGURA 33: Trabalho realizado por aluno do 7º ano da E.E. Prof. Ada Cariani, Bauru/SP



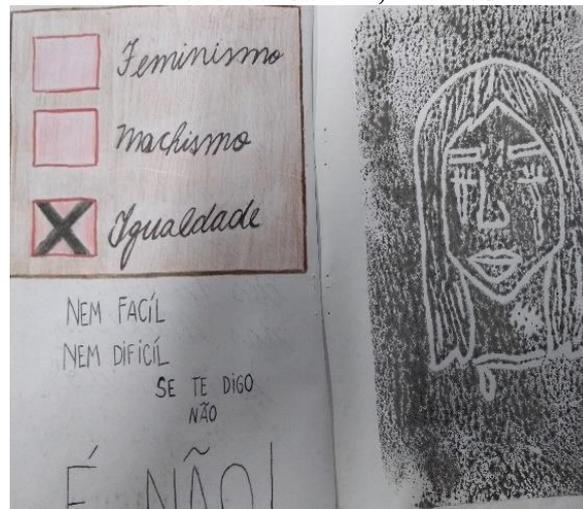
Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

FIGURA 34: Trabalho realizado por aluno do 7º ano da E.E. Prof. Ada Cariani, Bauru/SP



Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

FIGURA 35: Trabalho realizado por aluno do 7º ano da E.E. Prof. Ada Cariani, Bauru/SP



Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

FIGURA 36: Trabalho realizado por aluno do 7º ano da E.E. Prof. Ada Cariani, Bauru/SP



Fonte: Arquivo da docente pesquisadora

Discutimos com os estudantes a criação de um produto final, para que a escola visualizasse suas leituras. Houve várias contribuições: alguns sugeriram que fizéssemos um vídeo e colocássemos no *Youtube*; outros, disseram que poderíamos criar um *blog*. Colocamos em votação e a maioria escolheu o *blog*.

Assim, passamos a pensar o que colocaríamos no *blog*, como fotos, imagens e textos. Também colocamos em votação o *layout*, de forma que toda a construção do *blog* foi feita com decisões coletivas e participativas.

Os alunos sugeriram alguns nomes para o *blog*: “Tecendo palavras”, “Os escritores do futuro”, “Abrindo o mundo da imaginação através da leitura”, e este último foi o escolhido.

Como trabalho final, criamos o nosso *blog*, para o que usamos os computadores disponíveis da sala de computação da escola, inclusive para pesquisarmos sobre como criar um *blog*.

Por falta de recursos foi usada a plataforma Wix.com, gratuita, que é interativa, de maneira que os alunos conseguiram manuseá-la facilmente, oferecendo ideias, produzindo textos, micropoemas e contos, para adicionarmos. Como os alunos não tinham e-mail, usamos para criação do *blog* na plataforma Wix.com nosso *gmail* particular.

Nosso *blog* foi criado e compartilhado junto ao Facebook da escola E.E. Profa. Ada Cariani, Bauru/SP, da qual nós, alunos e professora, fazemos parte. O mesmo pode ser acessado através do link: <<https://san4albano.wixsite.com/multiletramentos>>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta, aplicada para potencializar a leitura e, em especial, o letramento literário, nos levou a perceber que todo o processo foi desafiador e, ao mesmo tempo, instigante. Desafiador porque os alunos não estavam acostumados a participar de aulas diferenciadas e também porque houve os que não queriam trabalhar o tema proposto – a mulher –, principalmente alguns meninos da turma. Instigante porque nos fez buscar, aprender e redimensionar conceitos pedagógicos.

Além disso, desafiou-nos a falta de recursos e materiais que a escola não possui para o desenvolvimento adequado da proposta, como livros da autora, computadores em número suficiente para toda a turma, assim teríamos um aluno em cada máquina; etc. Contudo, promover a prática da leitura e do letramento literário na escola impulsionou-nos a buscar maneiras de contornar as dificuldades, pois os alunos têm o direito de ter essa experiência na escola.

No início, a turma não levou muito a sério a proposta, recusando-se a participar de algumas atividades; além disso, alguns brincavam na aula. Entretanto, à medida que as atividades eram passadas na forma de cotejo, eles passaram a perceber que eram ouvidos e interagem entre si e conosco, então perceberam que não se tratava de uma aula “chata”, como diziam.

Mesmo diante das dificuldades, notamos, ao final de nossa intervenção, mudanças na leitura crítica dos alunos. De um modo geral, os estudantes participaram das atividades com atenção e de acordo com a capacidade de cada um, e os trabalhos que realizaram foram mostrando os resultados do entendimento que tiveram da proposta, bem como os benefícios gerados por sua execução. A cada aula destinada a aplicar a pesquisa, notamos diferenças sutis que, ao fazermos as discussões sobre o tema com os alunos, eles em suas falas e considerações mostraram que estavam se tornando mais observadores, mais críticos e reflexivos quando expunham suas opiniões.

Ao iniciarmos esta pesquisa, colocamos como nosso objetivo geral direcionar os alunos para um aprendizado mais efetivo da leitura literária em sala de aula, levando-os a desenvolver uma consciência crítica de mundo, através do cotejo de atividades prototípicas, com base nos múltiplos letramentos (ROJO, 2012, 2015), e também nas concepções de Bakhtin e seu Círculo sobre o aspecto dialógico da linguagem.

O gênero discursivo trabalhado foi o conto, em específico “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, com uma turma de sétimo ano de uma escola da rede pública estadual de ensino. Para chegarmos a uma leitura literária prazerosa e crítica, percorremos, com o conto, um caminho baseado na perspectiva dialógica e interacionista da linguagem.

Usamos diversos tipos de textos, alojados em diferentes locais, que dialogaram com o conto em sua múltipla mensagem, pincelando, assim, as ideias centrais que queríamos explorar com os alunos – neste caso, a mulher e seu papel na sociedade.

Essas atividades aconteceram, principalmente, porque consideramos o sujeito de nossa pesquisa como sócio-histórico, que possui linguagem própria e, dentro de seu contexto social, é aprendiz, sendo capaz de tomar decisões. Dessa maneira podemos retomar as questões levantadas na pesquisa, página 11, há lugar na escola para ensinar o texto literário? A escola é capaz de ensinar o texto literário e, desta forma ir além do que está posto? Há possibilidade de ensinar o texto literário engajado nos multiletramentos?

No que se refere à primeira questão da pesquisa, notamos, através das observações feitas, que a escola tem potencial para o aluno aprender e gostar do texto literário se a pedagogia utilizada para tal incluir as multilinguagens, e nós, os professores agirmos como orientadores e mediadores no processo de construção do sentido para a vida do discente.

Em relação a segunda questão – A escola é capaz de ensinar o texto literário e ir além do que está posto? – nas atividades observadas contatamos que os discentes puderam compreender que há intencionalidade em todos os discursos, mas que precisam estar preparados para refutar ou concordar com aquilo que lhes é dito, sempre sendo protagonista da discursividade que lhe cabe.

Nessa busca, oportunizamos aos discentes a leitura crítica de todas as atividades feitas, consideradas por Bakhtin (2011) como um processo de compreensão/réplica ativa, já que esse leitor age e também reage ao objeto contemplado, reelabora e reacentua o “já dito”, acrescentando outros elementos e fazendo da palavra alheia a palavra-alheia-minha.

Assim, ouvimos as impressões dos alunos, a saber, quando uma aluna após uma atividade com o filme *A princesa e o sapo* em nossa roda de conversa e discussão, levantou a questão de porque as personagens aparecem sempre com o cabelo liso e são brancas, esta aluna é negra e tem o cabelo afro.

Neste caso ficou patente a leitura crítica da aluna sobre a questão bullying, e sua visão de mundo preconceituoso que temos ainda, embora estejamos no século vinte e um. A voz da aluna, replicou em um embate de valores previamente concebidos na sociedade.

Portanto, o hábito da leitura do texto literário, principalmente nos anos de escolarização básica, propicia aos estudantes outras formas de ler o mundo, há de se ter a certeza de que, o que nos dá o *status* de leitor não é decodificar os signos, mas sim as experiências que temos nas “práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2014, p. 40).

Na questão três – Há possibilidade de ensinar o letramento literário engajado nos multiletramentos? – entendemos que trabalhamos o letramento literário porque ele permite ao leitor uma aproximação maior com o texto literário, pois os enredos ali descritos sugerem a ele sobre sua própria experiência de vida. O conto “A moça tecelã” foi escolhido por conter em suas palavras características ideológicas marcantes.

A partir do texto, fizemos com os alunos reflexões e leituras críticas sobre a solidão, o preconceito, a misoginia, o empoderamento feminino, a superação da dor, o direito de dizer não, o direito de usar esta ou aquela roupa ou ter este ou aquele corte de cabelo, o casamento etc., chegando à ideia de que, assim como a moça do conto, podemos tecer e destecer nossas escolhas para a vida, não permitindo que o discurso do outro nos amordace e cale a nossa voz.

Com esse processo, acreditamos ter mostrado aos alunos que o mundo literário pode contribuir para o amadurecimento emocional do indivíduo, já que traz em seus signos/palavras uma variedade imensa de significados mergulhados em ideologias.

Paula (2013, p. 253) afirma que “[...] nenhuma ideologia pode aparecer fora dos signos, portanto, nenhum signo está despido de ideologia”. Ao longo de todo o processo de aplicação das atividades da pesquisa, os alunos perceberam essa ideologia no texto literário, evidenciados em seus trabalhos, exemplificados no capítulo anterior desta dissertação, tal entendimento.

Destacamos, também, com relação à leitura literária crítica, a importância de trabalharmos em sala de aula com os enunciados, os mais diversos, o que ajudou o aluno a expressar sua contra palavra. Afirmamos, ainda, que ao fazermos reflexões sobre as relações dialógicas que se apresentaram nos enunciados, essas fortaleceram e ampliaram a visão axiológica dos estudantes.

Podemos dizer, através das observações no diário de campo e na análise das atividades desenvolvidas pelos discentes e de suas vozes ouvidas em nossas rodas de conversas, que a grande maioria saiu da superficialidade para um mergulho na sua capacidade de análise, interpretação, reflexão e tomada de decisão.

Embora dificuldades tenham ocorrido, seja pela escola não oferecer recursos suficientes para o trabalho desenvolvido, como computadores suficientes para cada aluno usar; internet com velocidade necessária para pesquisa etc.; seja pela resistência inicial de alguns meninos ao

tema, aconteceram discussões que vão além do campo do ensino tradicional, valorizando a ética, o respeito consigo mesmo e com o outro.

Depois desta pesquisa, constatamos que o trabalho com os multiletramentos para potencializar o letramento literário leva muitas vantagens às aulas de Língua Portuguesa, pois é capaz de fazer nascer no discente a empatia, além de ser extremamente rica nas possibilidades de linguagem que oferece.

Assim, o estudo confirmou a questão levantada inicialmente de que é possível usar os multiletramentos em uma linguagem dialógica para alavancar a leitura literária. As lições que os alunos aprenderam vão ajudá-los em suas tomadas de decisão no futuro, pois a pesquisa foi desenvolvida aproximando o discurso com o qual o sujeito tem contato todos os dias, com seus questionamentos internos sobre eles, em um diálogo constante.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 348), “A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, discordar etc.”

Assim, nesse diálogo inacabado da vida, os sujeitos desta pesquisa puderam vislumbrar que, através da leitura literária crítica, por meio das atividades que realizamos no processo de aplicação, a interação sócio verbal está atada a suas atividades sociais.

Sabemos que, no processo de aplicação, embora de forma breve, pois não tínhamos muito tempo disponível, os discentes, sujeitos dessa pesquisa, e nós, a pesquisadora, passamos por mudanças, pois o estudo do texto literário possibilitou uma nova visão do mundo real através do mundo ficcional dos contos. Infelizmente não houve tempo hábil, mas seria interessante que nossos alunos tivessem feito uma autoavaliação sobre a compreensão do texto literário, ao final do protótipo, colocando ali suas impressões, suas vozes, de forma escrita.

Concluindo, afirmamos que esta pesquisa possibilitou a nós uma grande oportunidade de aprofundamento de novos métodos para ensinar. Iniciamos o trabalho em um campo que não conhecíamos, trabalhando um protótipo de atividades, mas ao longo de toda experiência descobrimos que ela transformou nossa prática de ensino em Língua Portuguesa, abriu nossa visão de mundo quanto aos gêneros discursivos, a maneira como víamos a linguagem e a forma de compreendermos os discursos do outro e o nosso.

Por fim, esperamos que este trabalho contribua, de alguma forma, para a reflexão e discussão sobre o ensino do letramento literário nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro*. São Paulo: Musa, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, G. A. da S.; SOUZA, M. L. de. (Org.). *Contribuições metodológicas para a prática docente: teorias e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem na educação básica*. Curitiba: CRV, 2018.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994. p. 1-9.
- BARROS, E. M. D. de. O procedimento “sequência didática”: uma análise pelo viés das capacidades de linguagem e dos dispositivos didáticos. In: GONÇALVES, A. V.; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. (Org.). *Ensino de língua portuguesa para a contemporaneidade: escrita, leitura e formação docente*. Campinas: Pontes, 2016. p. 181-212.
- BARTHES, R. *Aula*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- _____. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- _____. *O rumor da língua*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BRAIT, B. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CANDIDO, A. A literatura e a vida social. In: _____. *Literatura e sociedade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 27-49.
- _____. O direito à literatura. In: _____. *Primeiros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 169-191.
- _____. A literatura e a formação do homem. In: _____. *Textos de intervenção*. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 81-90
- CASTRO, G. de. O marxismo e a ideologia de Bakhtin. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. B. (Org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. v. 1. Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.175-202.

- CEDACVIDEOS. Antonio Candido. Youtube, 6 jun. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4cpNuVWQ44E>>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- COLASANTI, M. A moça tecelã. In: _____. *Mais de cem histórias maravilhosas*. São Paulo: Global, 2015. p. 38-40.
- CONCEIÇÃO, R. I. S. Ensino da escrita: teoria e prática aplicadas à análise dialógica do discurso, à correção e à reescrita textual. In: GONÇALVES, A. V.; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. (Org.). *Ensino de língua portuguesa para a contemporaneidade: escrita, leitura e formação docente*. Campinas: Pontes, 2016. p. 113-180.
- CORTÁZAR, J. *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018.
- CURADO, O. H. F. Linguagem e dialogismo. *Prograd. Caderno de formação*, São Paulo, v. 11, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40353>>. Acesso em: 25 ago. 2018.
- DISNEY em pt-Pt. Ralph Breaks the Internet – Vanellope Meets the Disney Princesses (Portuguese). Youtube, 10 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l-5cCegNkNI>>. Acesso em: 29 abr. 2019.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Pontes, 2009.
- FILNONAEDICAO. *A Tecelã – Tecendo*. Youtube, 24 jun. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VyDyMNhd8MQ>>. Acesso em: 11 set. 2019.
- _____. 9FIL. *A tecelã*. Youtube, 24 jun. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=g9-8NW3EJe4>>. Acesso em: 11 set. 2019.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 161-193.
- _____. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. *Escola e literatura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 41-59.
- GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. *Bakhtiniana. Revista de estudos do discurso*. São Paulo, 9 (2), p. 25-34, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443/15591>>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. B. (Org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. v. 1. Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 279-292.

GONÇALVES, A. V.; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. (Org.). *Ensino de língua portuguesa para a contemporaneidade: escrita, leitura e formação docente*. Campinas: Pontes, 2016.

GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1999.

GRUPO Editorial Global. Marina Colasanti explica o que são histórias maravilhosas ou contos de fada. Youtube, 19 mar. 2015. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=gTcEjthGfoE>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

HOHLFELDT, A. *Conto brasileiro contemporâneo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1981.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 1º de julho de 2016.

INVENÇÕES na história. A invenção da máquina de fiar e o Tear Mecânico. Youtube, 30 set. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B9gf1D-WcYs>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

JOLLES, A. *Formas simples: legenda, saga, mito, advinha, caso memorável, conto, chiste*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar ler e escrever?* Cifiel/Uel/Unicamp, 2005-2010.

_____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*. Revista de estudos do discurso, São Paulo, 9 (2): 72-91, ago./dez., 2014. Disponível em:
<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986/15597>. Acesso em: 20 mai. 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LIVROCLIPS Profletras – Itabaiana/SE. Livroclip do conto “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti. Youtube, 23 mar. 2018. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=hASOJ53ehHU>>. Acesso em: 04 set. 2019.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. *A arte do conto*. Rio de Janeiro: Bloch Editores S. A., 1972.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MARCHEZAN, R. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 115-131.

MARCHUSCHI, A. L. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *A linguística textual: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, Série Debates, v.1, 1983.

MICARELLO, H. A. L. S.; MAGALHÃES, T. G. Letramento, linguagem e escola. *Bakhtiniana*. Revistas de estudos do discurso, São Paulo, 9 (2): p. 150-163, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19321/15605>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo, 2005. p. 167-177.

MOREIRA, A. Mulheres de Atenas – Desconstruindo Amélia. Youtube, 30 abr. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nic1huHh2jA&list=RDNic1huHh2jA&start_radio=1&t=0>. Acesso em: 12 jun. 2019.

OHUSCHI, M. C. G. (Org.). *Projetos de leitura e escrita: possibilidades de trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental*. Campinas: Pontes, 2018.

OLIVEIRA, M. B. F. de; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*. Revistas de estudos do discurso, São Paulo, 9 (2), p. 184-205, ago./dez., 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19345/15609>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

PAULA, L. de; STAFUZZA, G. B. (Org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. v. 1. Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____. *Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica do discurso*. *Revista de estudos da linguagem*, São Paulo, v. 21, 1, p. 239-257, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5099/4555>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. *Escola e literatura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PIZZIMENTI, C. *Trabalhando valores em sala de aula: histórias para roda de conversa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PROPP, V. I. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. Pró-livro. São Paulo, 2015. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

RICARDO, S. M. B.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2017.

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

_____; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

_____; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SALES, G.; ROJO, R. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 7-16.

SESC TV. Marina Colasanti: Episódio completo: Mulheres, essas bárbaras que ameaçam o império - Super Libris. Youtube, 12 abr. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PQ-fvTo2m1M>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

SIGNIFICADOS. Significado de Meme. Publicado em 20 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/meme/>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

SIQUEIRA, A. Desconstruindo Amélia – Pitty. Youtube, 30 set. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xr-O6UKa_i8>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/45048824/SOARES-M-Letramento-um-tema-em-tres-generos>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: reflexões, dimensões e perspectivas. In: _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 27-45.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, R. J., COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para sala de aula. *Prograd. Caderno de formação*, São Paulo, 15 ago. 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em: 15 out. 2018.

STREET, B. *Literacy in the theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. *Escrita, alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 1995.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Círculo de Bakhtin). Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VIDA melhor. Saiba como fazer um lindo tapete com tear. Youtube, 22 jan. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fe9426RmTwM>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

ZILBERMAN, R. A escola e a literatura. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

_____. O papel da literatura na escola. *Via atlântica*, São Paulo, v. 14, p. 11-22 (14), 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: 12 out. 2018.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Capítulo IV, itens 1 a 8 da Resolução 466/2012 – Conselho Nacional de Saúde)

Seu filho (a) _____ está sendo convidado (a) a participar de pesquisa intitulada “O trabalho com letramento literário para auxiliar na aprendizagem”, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra A. S. magatti Albano, RG nº 17.745.011-3. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Assis. Qualquer dúvida quanto aos aspectos éticos poderão ser esclarecidos pelo telefone (18) 3302.5607 ou pelo e-mail cep@assis.unesp.br, ou diretamente com a pesquisadora no telefone (14)32363339 ou (14) 981058531, ou ainda pelo e-mail san4magatti@hotmail.com.

I- Esta pesquisa tem como objetivo direcionar os alunos ao desenvolvimento de leitura literária crítica, sob a perspectiva dos multiletramentos, a fim de que possam tornar-se leitores competentes, humanizados para agir no mundo e sobre o mundo.

II- Os procedimentos de participação do aluno será na escola, em sala de aula com atividades de leitura, escrita, oralidade, pintura, ida a biblioteca da escola, assistir a filmes relacionados a leitura literária.

III- a) Riscos: Os possíveis riscos desta pesquisa seria o fato que o aluno se sinta desconfortável, por medo ou insegurança, de participar das atividades. Caso isso ocorra eu, pesquisadora responsável, estarei junto ao aluno explicando e motivando para que ele possa se sentir integrado ao grupo e participe de todas as atividades. O benefício que se espera que este projeto propicie ao aluno é leva-lo a ter uma visão mais crítica sobre a literatura, ampliando sua capacidade de leitura interpretativa e crítica.

IV- O participante poderá, a qualquer tempo que queira, não participar desta pesquisa ou de qualquer atividade que a componha, tendo a liberdade de não responder perguntas ou até mesmo fazer atividades de leitura e escrita.

V- Fica assegurado ao participante o sigilo e anonimato de seus dados, durante e após o desenvolvimento deste projeto.

VI- A participação do aluno neste projeto não é remunerada, nem implicará em gastos de qualquer natureza para os responsáveis.

VII- A pesquisadora se compromete a manter o anonimato dos participantes caso esta pesquisa seja publicada nos meios acadêmicos e científicos.

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL OU REPRESENTANTE LEGAL

Eu, _____
RG:nº _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo sua participação no estudo “O trabalho com letramento literário para auxiliar na aprendizagem”, como PARTICIPANTE. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Sandra A. S. Magatti Albano sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como possíveis riscos e benefícios decorrentes de sua participação. Foi-me garantido, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade ao PARTICIPANTE pesquisado.

Declaro, ainda, que () concordo / () não concordo com a publicação desta pesquisa, ciente da garantia quanto ao sigilo das informações pessoais e do anonimato.

Bauru, de _____ de 2019.

(Assinatura representante legal.)

Eu Sandra A. S. Magatti Albano, pesquisadora responsável pelo estudo, obtive de forma voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do PARTICIPANTE para a participação da pesquisa.

Sandra A. S. Magatti Albano

RG 17745011-3

APÊNDICE B: AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

E.E Professora Ada Cariani Avalone

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM - ESTUDANTE

Eu, _____

RG _____

Responsável pelo aluno (a) _____

Autorizo o uso de sua imagem em fotos ou vídeos para fins de participação pedagógica na pesquisa O trabalho com letramento literário para auxiliar na aprendizagem – sob a responsabilidade da pesquisadora Profª Sandra A. S. Magatti Albano. A presente concessão é realizada a título gratuito e para uso sem fins comerciais.

Assinatura:

Bauru, 8 de abril de 2019.

ANEXO A: CONTO “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 que fazia. Tecer era tudo 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.