

RILDO COSSON  
JOSETE MARINHO DE LUCENA  
(Organizadores)

# PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

PROPOSTAS PARA O ENSINO BÁSICO



PRÁTICAS DE LETRAMENTO  
LITERÁRIO NA ESCOLA  
PROPOSTAS PARA O ENSINO BÁSICO



## **UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

**Reitor** Valdiney Veloso Gouveia

**Vice-Reitora** Liana Filgueira Albuquerque



## **EDITORA UFPB**

**Direção** Natanael Antonio dos Santos

**Gestão de Administração** Hugo Firmino

**Gestão de Editoração** Sâmella Arruda Araújo

**Gestão de Sistemas** Ana Gabriella Carvalho

**Conselho Editorial**

Cristiano das Neves Almeida (Ciências Exatas e da Natureza)  
José Humberto Vilar da Silva (Ciências Agrárias)  
Julio Afonso Sá de Pinho Neto (Ciência Sociais e Aplicadas)  
Márcio André Veras Machado (Ciência Sociais e Aplicadas)  
Maria de Fátima Alcântara Barros (Ciências da Saúde)  
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)  
Elaine Cristina Cintra (Linguística e das Letras)  
Regina Celi Mendes Pereira da Silva (Linguística e das Letras)  
Ulrich Vasconcelos da Rocha Gomes (Ciências Biológicas)  
Raphael Abrahão (Engenharias)

**Editora filiada à:**



**RILDO COSSON**  
**JOSETE MARINHO DE LUCENA**  
(Organizadores)

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO  
LITERÁRIO NA ESCOLA**  
PROPOSTAS PARA O ENSINO BÁSICO

Editora UFPB  
João Pessoa  
2022



Direitos autorais 2022 – Editora UFPB.

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.**

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo e a revisão de texto/normalização desta publicação são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Impresso no Brasil. *Printed in Brazil.*

<b>Projeto Gráfico</b>	Editora UFPB
<b>Editoração Eletrônica e Design de Capa</b>	Wellington Costa
<b>Revisão Gráfica</b>	Alice Brito
<b>Imagem da capa</b>	Freepik.com

**Catlogação na fonte:**

**Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

---

P912	Práticas de letramento literário na escola : propostas para o ensino básico [recurso eletrônico] / Rildo Cosson, Josete Marinho de Lucena (organizadores). - Dados eletrônicos - João Pessoa : Editora UFPB, 2022.  E-book.  Modo de acesso : <a href="http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/">http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/</a>  ISBN 978-65-5942-155-8  Literatura – Estudo e ensino. 2. Leitura literária. 3. Letramento literário. I. Cosson, Rildo. II. Lucena, Josete Marinho de. III. Título.
------	---

---

UFPB/BC

CDU 82

---

**EDITORA UFPB** Cidade Universitária, Campus I  
Prédio da Editora Universitária, s/n  
João Pessoa – PB  
CEP 58.051-970  
<http://www.editora.ufpb.br>  
E-mail: [editora@ufpb.br](mailto:editora@ufpb.br)  
Fone: (83) 3216.7147



# SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO PARA AULAS DE LITERATURA NA ESCOLA .....</b>	<b>8</b>
	<i>Rildo Cosson</i>	
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>O CARTEIRO CHEGOU: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II .....</b>	<b>18</b>
	<i>Tuanny Bastos Ventura</i> <i>Eliana Vasconcelos da Silva Esvael</i> <i>Josete Marinho de Lucena</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>CORRESPONDÊNCIA: UM CAMINHO PARA A PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA .....</b>	<b>37</b>
	<i>Luciana Priscila Santos Carneiro</i> <i>Inaldo da Rocha Aquino</i>	
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>FANFICTION NA SALA DE AULA: PONTES ENTRE LETRAMENTOS .....</b>	<b>59</b>
	<i>Maria Aparecida Saraiva Magalhães de Sousa</i> <i>Maria Betânia Peixoto Monteiro da Rocha</i>	
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>O MEME COMO INTERTEXTO PARA LEITURA LITERÁRIA .....</b>	<b>78</b>
	<i>Juliana Miranda Cavalcante da Silva</i> <i>Luis Ernesto BARRIGA Alfaro</i>	
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>DO IMAGÉTICO AO ESCRITO: UMA EXPERIÊNCIA ON-LINE DE LEITURA LITERÁRIA.....</b>	<b>96</b>
	<i>Ellem Kyara Pessoa dos Santos</i> <i>Nilma Barros Silva</i>	
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>LEITURA E JOGO DRAMÁTICO .....</b>	<b>116</b>
	<i>Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa</i> <i>Plínio Rogenes de França Dias</i>	

<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>LEITURA PROTOCOLADA: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM UM CONTO DE MIRIAM ALVES .....</b>	<b>136</b>
	<i>Anderson Gustavo Silva Macedo Pereira</i> <i>Beatriz Bezerra Batista</i>	
<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>NO MUNDO DA AUTOESCRITA: UMA PRÁTICA DE RESSIGNIFICAÇÃO DE SI ATRAVÉS DO TEXTO LITERÁRIO .....</b>	<b>149</b>
	<i>Maria Luiza Diniz Milanez</i> <i>Yasmin de Andrade Alves</i>	
<b>CAPÍTULO 9</b>	<b>VIVENCIAR A LEITURA LITERÁRIA: UMA PRÁTICA POSSÍVEL ...</b>	<b>169</b>
	<i>Jennifer Adrielle Trajano Lima</i> <i>Naila Cordeiro Evangelista de Souza</i>	
<b>CAPÍTULO 10</b>	<b>DESVENDANDO OS ENIGMAS DO PAVÃO MISTERIOSO: RECONTOS A PARTIR DA HORA DO CONTO .....</b>	<b>185</b>
	<i>Thayná Viana Rodrigues</i> <i>Angelina Silva de Farias</i>	
<b>CAPÍTULO 11</b>	<b>LER E CRIAR: CORES POÉTICAS NA PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO CADÁVER ESQUISITO .....</b>	<b>199</b>
	<i>Alinne de Moraes Oliveira Cordeiro</i> <i>Beatriz Pereira de Almeida</i>	
<b>CAPÍTULO 12</b>	<b>O BIFE E A PIPOCA: A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS EM CÍRCULOS DE LEITURA .....</b>	<b>217</b>
	<i>Jaine de Sousa Barbosa</i> <i>Jhennefer Alves Macêdo</i>	
<b>CAPÍTULO 13</b>	<b>O SEMINÁRIO SOCRÁTICO COMO PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA .....</b>	<b>236</b>
	<i>Alessandra Gomes Coutinho Ferreira</i> <i>Hildenia Onias de Sousa</i>	
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>256</b>
	<b>SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS .....</b>	<b>268</b>



# APRESENTAÇÃO

# Apresentação: Práticas de letramento literário para aulas de literatura na escola

*Rildo Cosson*

O ensino de literatura possui uma longa história cuja origem se perde em tempos imemoriais. Quando Platão, no livro X da **República**, critica os poemas miméticos, seu alvo não é a literatura *per si* tal como a entendemos hoje, mas sim a tradição pedagógica de usar a poesia como recurso educacional, conforme indicam vários de seus comentadores (CORNELLI e COSTA, 2019; SILVA, 2018; GOMEZ ESPINDOLA, 2016). Dessa forma, fica evidente que, independentemente da exegese platônica, o uso de textos literários como matéria formativa já se constituía em uma tradição na época de Platão.

Transferida para o campo escolar, essa tradição tem atribuído à literatura diversas funções que desde sempre permeiam documentos curriculares oficiais e atividades didáticas em sala de aula. É assim com as funções de formação moral e de base para o domínio da escrita presentes na *Ratio Studiorum* dos jesuítas do século XVII as funções de auxiliar da formação do leitor e matriz de fruição de produtos culturais encontrada na Base Nacional Curricular Comum (BNCC)

brasileira, nesta segunda década do século XXI, respectivamente informadas pela doutrina católica da Contrarreforma (SANTOS, 2020) e pelos princípios neoliberais do New Public Management (NPM) que alimentam o Global Education Reform Movement (GERM) (ERIXON e GREEN, 2020; SAHLBERG, 2016). Também algumas dessas funções são relacionadas à formação escolar das crianças, como o uso da literatura para desenvolver o imaginário no sentido de lidar com situações hipotéticas, canalizar a fantasia, dar forma ao abstrato; fortalecer a habilidade de leitura de textos escritos, sobretudo no que tange ao acesso e fixação das convenções da escrita; e ampliar o vocabulário e as estruturas sintáticas da língua e, por extensão, da escrita; tudo isso dentro da máxima horaciana do ensinar deleitando porque supostamente a literatura é sempre um veículo prazeroso no universo infantil. Enquanto outras funções são direcionadas para adolescentes ou jovens adultos, a exemplo de aprimoramento do gosto estético; reconhecimento e valorização da herança cultural da nação; fortalecimento da empatia e identidade social; desenvolvimento da capacidade de análise crítica, entre outros.

Todas essas funções repetidas ao longo de séculos e algumas até milênios deveriam tornar o ensino da literatura uma atividade pedagógica tranquila e evidente em seus pressupostos e práticas. Todavia não é bem isso que se observa na maioria das escolas de ensino básico. Ao contrário, justamente por demandar diferentes posicionamentos teóricos e uma compreensão mais aprofundada do seu processo histórico, o ensino da literatura gera insegurança entre os professores, levando uma parte a simplesmente ignorar suas especificidades e a outros a postularem objetivos que lhe são estranhos. É verdade que isso também acontece porque os cursos de Letras e Pedagogia até recentemente pouco se importavam com a formação do professor de literatura, mais preocupados com a formação teórico-crítica do aluno do que o funcionamento real da escola. Também porque as propostas curriculares não trazem

orientações concretas para o ensino da literatura, a maioria das vezes simplesmente subordinando a literatura aos fins do ensino da escrita em língua materna para o qual funciona como seu apêndice. Nem mesmo o material necessário para o ensino da literatura é garantido, seja porque não há bibliotecas em boa parte das escolas, seja porque os livros didáticos se apresentam como veículos inadequados para a tarefa (FIDÉLIS e COSSON, 2016; SIMÕES e COSSON, 2020).

Daí a importância de um livro como este que busca apresentar analiticamente práticas de letramento literário desenvolvidas para o ensino básico e assim ajudar o professor a ampliar e fortalecer as atividades que desenvolve em suas aulas de literatura. Neste caso, toma-se como fundamento teórico e princípio metodológico o paradigma do letramento literário para o qual a função maior do ensino escolar da literatura é formar o leitor literário por meio da experiência da literatura de forma sistemática e sistematizada e assim desenvolver a competência literária do aluno (COSSON, 2020).

Para tanto, em primeiro lugar, é preciso compreender que o letramento literário é o processo de construção simbólica do mundo e do sujeito por meio das palavras. Esse processo, que independe da escola, mas depende em larga medida dela para acontecer com mais sucesso em sociedades grafocêntricas como a nossa, efetiva-se em um duplo e simultâneo percurso. Um é o percurso que vai do leitor para si mesmo, onde ele busca os recursos para transacionar com o texto, a reconstrução do texto a partir das referências de sua própria vida, o leitor consigo mesmo, a viagem do intertexto. Outro percurso é o que leva o leitor para o mundo anunciado no texto, para se apropriar da experiência do outro que é encenada no texto, o leitor com o mundo, a viagem do contexto. Naturalmente, esse duplo percurso só acontece a partir da leitura efetiva do texto, na transação entre o leitor e o texto que, como bem defende Rosenblatt (1994; 2005), é que define a leitura literária como experiência estética.

Na escola, esse duplo e simultâneo percurso da leitura literária se efetiva por meio de três movimentos. O primeiro que exige o contato individual do aluno com o texto, porque somente ele pode ter essa experiência literária. O segundo é quando ele registra esse encontro para poder compartilhá-lo com outros leitores. O terceiro é quando lhe é oferecido uma espiral de compartilhamentos com seus colegas; com seus colegas e seu professor; com seus colegas, seu professor e outros leitores do presente e do passado que registraram suas respostas na leitura daquele texto.

É para mostrar diferentes maneiras de cumprir esse percurso que são apresentadas neste livro diversas práticas de letramento literário no ambiente escolar. Elas trazem ao mesmo tempo uma descrição de um evento de letramento literário e os pressupostos que orientaram o planejamento e realização desse evento na forma de uma aula de literatura no ensino básico. Dessa forma, os capítulos são bem mais do que descrições de atividades de leitura literária desenvolvidas com alunos a serem seguidas pelos professores para um ensino de sucesso. Eles são caminhos percorridos por professores e alunos como possibilidades concretas de práticas de letramento literário em sala de aula. O objetivo do livro, portanto, é que sejam lidas como propostas para o ensino de literatura no ensino básico, propostas que devem ser apropriadas, revisadas, modificadas e ampliadas por outros alunos e professores em suas atividades escolares.

Para uma parte desses alunos e professores, os capítulos vão apresentar atividades que não conhecem, nem tiveram experiências semelhantes antes. Para outra parte, serão atividades que já tiveram contato de alguma forma, com uma denominação diferente, efetivadas em contextos diversos e com sistematização distinta dos procedimentos. Pode haver até quem encontre vestígios de práticas de letramento literário que ocorrem fora dos muros da escola.

Independentemente de conhecimento anterior, o elemento chave para apropriação de qualquer uma das práticas de letramento literário deste livro é a seleção de textos literários para o ensino da literatura. Questão complexa em vários aspectos, essa seleção depende do nível de competência literária dos alunos, do repertório de leituras do professor, das características da atividade a ser desenvolvida em sala de aula e até mesmo das circunstâncias do momento.

Outro elemento importante é o planejamento das várias etapas da atividade que deve ser o mais minucioso possível sem que isso torne a prática uma estratégia didática enrijecida e excessivamente escolarizada. Para os autores dos capítulos deste livro, a experiência docente é um trunfo relevante, sobretudo quanto à necessidade de dimensionar o tempo a ser dispendido em cada etapa e na atividade como um todo. Daí a importância de que a adoção dessas propostas seja feita preferencialmente de forma coletiva na escola, envolvendo sempre mais de um professor, tal como aconteceu na elaboração inicial delas que resultou do diálogo de dois ou mais autores em um processo de reflexão e reescritura permanente. Também é preciso um certo distanciamento das práticas usuais de planejamento escolar para que a singularidade da prática seja claramente percebida pelo professor. Por isso, em lugar de tomar as práticas dos capítulos como um modelo de plano de aula, propomos, como aconteceu com boa parte dos autores dos capítulos durante o planejamento das propostas, tomá-los como diretrizes básicas para preparar uma prática de letramento literário significativa para o seu fazer docente, para seus alunos e para sua escola.

Finalmente, escritos por professores e alunos da área de Letras da Universidade Federal da Paraíba, os treze capítulos deste livro não obedecem a um ordenamento especial, podendo ser lidos livremente, conforme os interesses mais imediatos do leitor. O Capítulo 1, ***O Carteiro Chegou, de Janet & Allan Ahlberg: uma experiência de leitura e escrita no Ensino Fundamental II***, de

Tuanny Bastos Ventura, Eliana Vasconcelos da Silva Esvael e Josete Marinho de Lucena, mostra como a participação dos alunos no texto pode trazer resultados surpreendentes tanto para a leitura quanto para a produção textual, desmistificando a cantilena usual sobre o aluno que não gosta de ler, nem escrever. A troca de correspondência também serviu de inspiração para a prática desenvolvida no Capítulo 2, **Correspondência: um caminho para a prática de leitura literária em sala de aula**, de Luciana Priscila Santos Carneiro e Inaldo da Rocha Aquino. Neste caso, a partir de um conto de Machado de Assis, há uma troca de correspondência entre diversos destinatários – autores, leitores e personagens – incorporados pelos alunos. Nessa troca, mais que a temática do conto onde há efetivamente uma carta e suas consequências, é a interação dos alunos com o texto e por meio do texto que contam como parte da experiência literária. Assumir o lugar do outro como destinatário e autor da correspondência exige uma leitura responsiva que é afinal um objetivo do letramento literário em sala de aula.

Das correspondências passamos à cultura digital. O capítulo 3, **Fanfiction na sala de aula: pontes entre letramentos**, de Maria Aparecida Saraiva Magalhães de Sousa e Maria Betânia Peixoto Monteiro da Rocha, não só apresenta uma experiência de uso da *fanfiction* como estratégia de letramento literário em uma turma de pós-graduação, como também faz uma adaptação específica e muito bem fundamentada para o ensino médio, destacando a importância de manter as características de leitura e escrita literária da *fanfiction* quando de sua escolarização. O Capítulo 4, por sua vez, **O meme como intertexto para leitura literária**, de Juliana Miranda Cavalcante da Silva e Luis Ernesto Barriga Alfaro, desafia o professor a lançar mão dos memes e de uma performance como elementos de leitura literária. Os resultados, porém, são gratificantes tanto para alunos e professores que se apropriam de produtos culturais contemporâneos para vivenciar a experiência da literatura.

O Capítulo 5, **Do imagético ao escrito: uma experiência on-line de leitura literária**, de Ellem Kyara Pessoa dos Santos e Nilma Barros Silva, relata a experiência de transitar do imagético ao escrito e do escrito ao imagético em um percurso de retextualização cruzada em torno de dois textos com a mesma temática. Neste caso, o exercício de ir e vir entre diferentes textos e meios desperta nos alunos respostas criativas e críticas que vão bem além da relação de complementariedade inicialmente proposta. Já o Capítulo 6, **Leitura e jogo dramático**, de Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa e Plínio Rogenes de França Dias, mostra que ler o texto pelo registro dramático não é apenas usar a encenação teatral como recurso, mas sim ir além e dar à voz a centralidade na leitura literária. O jogo dramático proposto foge do lugar comum de transformar uma narração em uma série de diálogos e aposta na dramaticidade que vem da leitura responsiva do texto e não da reelaboração de sua estrutura formal.

Também mais centrado nas respostas que os leitores constroem durante a leitura, o Capítulo 7, **Leitura protocolada: a construção de sentido em um conto de Miriam Alves**, de Anderson Gustavo Silva Macedo Pereira e Beatriz Bezerra Batista, analisa as inferências que os leitores realizam quando submetidos à prática da Leitura protocolada. Neste caso, é relevante tanto a necessidade de o professor fomentar essas inferências com um recorte cuidadoso do texto e questões instigantes quanto aquilo que as próprias inferências revelam como lugar de fala e modos estereotipados de ver e viver as relações sociais. No capítulo 8, **No mundo da autoescrita: uma prática de resignificação de si através do texto literário**, de Maria Luiza Diniz Milanez e Yasmin de Andrade Alves, a resposta dos leitores envolve diversos textos com diferentes níveis de profundidade. A autoescrita nem sempre é um processo simples e tranquilo porque envolve a reconstrução do eu por meio da palavra escrita e dialogada com outros textos, mas é recompensadora pelo

grau de envolvimento dos alunos. Na mesma direção de trazer a experiência pessoal do aluno para a leitura do texto, o Capítulo 9, **Vivenciar a leitura literária: uma prática possível**, de Jennifer Adrielle Trajano Lima e Naíla Cordeiro Evangelista de Souza, trata da incorporação das emoções dos alunos ao ensino da literatura a partir de em uma vivência que se denomina de cognoscitiva-emocional. A efetividade da proposta é demonstrada pela abordagem da temática da solidão presente em um conto e entrelaçada com as leituras de um filme de curta-metragem, fragmento de um sermão e, obviamente, as experiências de vida dos alunos.

O capítulo 10, **Desvendando os enigmas do pavão misterioso: recontos a partir da Hora do Conto**, de Thayná Viana Rodrigues e Angelina Silva de Farias, como bem diz o título, realiza uma releitura da conhecida prática Hora do Conto. A diferença fundamental é que a prática é direcionada para alunos maiores e não as crianças como se costuma verificar nas escolas. O resultado é uma participação intensa na leitura e recontos extremamente criativos do romance de cordel. Também o capítulo 11, **Ler e criar: cores poéticas na prática de letramento literário Cadáver Esquisito**, de Alinne de Moraes Oliveira Cordeiro e Beatriz Pereira de Almeida, revela que a participação como forma de interação literária pode assumir formas muito diversas. A partir da técnica surrealista do Cadáver Esquisito, as autoras levam os alunos a experimentarem a escrita poética como uma atividade lúdica e acessível a todos os leitores. O capítulo 12, por sua vez, **“O bife e a pipoca”: a formação de leitores literários em círculos de leitura**, de Jaine de Sousa Barbosa e Jhennifer Alves Macêdo, traz um círculo de leitura realizado a partir conto de Lygia Bojunga. A proposta é endereçada aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, por isso o círculo de leitura assume uma forma mais estruturada com distribuição de funções para os participantes. É a partir dessas funções que os alunos exercitam com

proficiência a leitura crítica da obra, compartilhando memórias pessoais e conhecimentos de mundo.

Finalmente, no Capítulo 13 – **O Seminário Socrático como prática de leitura literária**, de Alessandra Gomes Coutinho Ferreira e Hildenia Onias de Sousa, a participação dá lugar ao comentário e à análise na leitura de um conto de João do Rio. Trata-se de uma discussão organizada em turnos entre dois grupos de alunos que ao mesmo tempo em que comentam e analisam o texto, avaliam e refletem sobre a leitura que estão fazendo em um exercício dialético que não sem razão recebe o epíteto de socrático.

Que a leitura desses capítulos e a transposição das práticas sugeridas em cada um deles para o cotidiano das salas de aulas ajudem a potencializar o letramento literário em nossas escolas.



# CAPÍTULO 1

## CAPÍTULO 1

# O Carteiro Chegou: uma experiência de leitura e escrita no Ensino Fundamental II

*Tuanny Bastos Ventura*

*Eliana Vasconcelos da Silva Esvael*

*Josete Marinho de Lucena*

Estudos como o de Freire (1996; 2005), Lerner (2002), Ferreiro (1986), entre outros, apontam para a necessidade cada vez mais urgente de tornar o fazer escolar em algo que se traduza na vida e, para realizar essa transposição, precisa valorizar, respeitar o espaço que ocupa o aprendiz no seu processo de aprendizagem e como sujeito de interação. Em se tratando do espaço dado à leitura e, sobretudo, à leitura literária, vislumbramos ainda muito timidamente ações que promovam essa interação, ou seja, ainda é muito raro encontrarmos nas escolas situações de leitura literária



que permitam ao aprendiz relacionar o seu contexto cultural com o que a escola lhe oferece. Talvez pela falta de compreensão do que seja a leitura literária em sala de aula ou mesmo pela necessidade de adequações às realidades vivenciadas por cada indivíduo e de cada situação de leitura. Assim ouvimos sempre a velha queixa de que não temos leitores, que os estudantes detestam ler e que a escola não consegue formar leitores.

A leitura precisa deixar de parecer uma obrigação para se tornar um momento de construção e ampliação do imaginário para o aprendiz. A leitura é um processo cognitivo que pode proporcionar transformações; é porta de entrada para o mundo em toda a sua diversidade e riqueza. Conforme Lerner (2002), o ato de ler permite entrar em mundos (im)possíveis e, com isso, termos a possibilidade de indagar a realidade e compreendê-la melhor, como acontece na experiência com a leitura literária.

A experiência literária permite que o leitor se identifique com os enredos, faça comparações com a sua vida, encontre soluções para as situações apresentadas na ficção e, ao mesmo tempo, crie novos textos. Neste sentido, ressaltamos a preponderância de pensarmos a leitura na perspectiva da relação texto e leitor e nos modos de ler (COSSON, 2014), o que nos leva a conceber a leitura como interação, segundo os fundamentos bakhtinianos e na responsividade por ele considerada quando trata da iminente necessidade que tem o leitor de responder ao texto. A ideia de interação é ampliada pela teoria transacional de Louise Rosenblatt (COSSON: 2020, p. 177), no caso específico da leitura literária, quando diz que o leitor interfere no texto e o texto interfere e agrega ao leitor. A leitura efetiva-se como uma transação entre leitor e texto. Mas não só entre leitor e texto, a leitura se concretiza quando os sentidos são construídos numa interação ainda mais ampla, que envolve uma relação entre autor-texto-leitor-contexto. Muitas experiências têm mostrado que estas relações tornam a leitura significativa para o aluno.

Um dos maiores desafios que a escola enfrenta é o de oferecer condições necessárias para que o aluno consiga construir a sua experiência leitora de maneira significativa

Pensando, então, na possibilidade de leitura como transação e observando as dificuldades dessa agregação pelos alunos, trazemos uma oficina realizada no 7º ano, a partir da obra *O Carteiro Chegou*, Janet e Allan Ahlberg (2007), sobre a qual, além da leitura literária, tivemos como ação responsiva a escrita de cartas como resposta às correspondências que o carteiro entregou em cada etapa do conto. Este capítulo está dividido em dois momentos: Primeiramente apresentamos o desenvolvimento da oficina, que teve como objetivo o incentivo à leitura literária. No segundo momento, fazemos a análise das cartas produzidas durante a oficina, seguida de uma breve discussão dos resultados.

## **A oficina *O Carteiro Chegou***

A oficina, denominada “A importância ao incentivo ao hábito da leitura literária”, foi realizada em uma escola de ensino fundamental na cidade de João Pessoa – PB, cujos alunos vivem em um contexto de violência em sua comunidade. Nesse contexto, conscientes das dificuldades de leitura e de escrita que os estudantes possuíam, optamos por trabalhar a leitura e a escrita como algo enriquecedor e também divertido, como recomenda Solé (1998). Dessa maneira, torna-se mais relevante a necessidade do incentivo às práticas de leitura e, principalmente, da leitura literária, para que esses estudantes pudessem se reconhecer e apreciar uma das funções que a leitura possui: levar o leitor à reflexão sobre as novas possibilidades acerca do seu cotidiano.

A obra escolhida para essa oficina conta a história de um carteiro que tem a tarefa de levar correspondências para personagens de alguns contos clássicos da literatura infantil: o Sr e a Sra Urso, a Bruxa Malvada da História, o Gigante de *João e o pé de feijão*, a Cinderela, o Lobo Mau e Cachinhos Dourados. Por se tratar de personagens de contos clássicos, imaginamos que a interação dos alunos com o enredo seria mais natural, haja vista que supúnhamos que já conheciam os contos, como de fato ocorreu.

O carteiro, em sua caminhada de trabalho, ao chegar à casa de cada personagem é recebido com muita alegria e gentilezas. Deixa, para cada personagem dos contos, uma correspondência que remete a personagens de outros contos. Essas correspondências são encartes, organizados em envelopes individualizados, e podem ser manuseadas e lidas “de fora” do livro, o que aproxima ainda mais a ficção da realidade. As correspondências, em diferentes gêneros discursivos, são compostas por personagens de contos infantis clássicos como destinatários, conforme segue: Sr e a Sra Urso – carta de pedidos de desculpas; Bruxa Malvada da História – panfleto de propaganda; Gigante, de *João e o pé de feijão* – cartão postal; Cinderela – carta autorizando a publicação do livro do seu casamento com o príncipe; Lobo Mau – comunicado para desocupar a casa da vovozinha; Cachinhos Dourados – cartão de aniversário.

Apesar de os enredos já serem conhecidos, a obra traz uma sequência de acontecimentos novos para essas histórias, que acabam despertando a curiosidade do leitor e estimulando a imaginação de cada adolescente, favorecendo, desse modo, uma interação ainda maior com a atividade. Ademais, a proposta da carta para a resposta deste novo enredo favorece o senso crítico e imaginário dos alunos, porque possibilita uma reflexão sobre o final de cada história baseada em suas escolhas e, de certa forma, do conhecimento prévio mobilizado já antes do início da leitura, contribuindo também como incentivo à leitura.

## Aplicação da oficina

Conforme mencionado acima, o objetivo da intervenção foi o de incentivar a leitura e a experiência com o texto literário. Foram planejadas as seguintes etapas para a oficina:

### Antes da leitura

No momento inicial, a turma foi comunicada da oficina que iria ocorrer e para introduzir a atividade, apresentamos uma explicação sobre a importância da leitura e a reprodução de vídeos de crianças menores reafirmando a sua relevância. A intenção de levar crianças mais novas para enfatizar ainda mais o valor dos livros motivou os adolescentes (público-alvo da atividade) a darem suas opiniões de mais livremente. É muito comum que o contato inicial com a leitura seja visto como um processo desenvolvido mais pelo professor do que o aluno que, na verdade, costuma aparecer com um papel secundário. Ao mostrarmos vídeos de crianças falando sobre como a leitura, corrobora a noção de que até mesmo as crianças têm autonomia para falarem enquanto leitores. Optamos por levar um livro de literatura infantil, por conta da sua capacidade de transpor o leitor para o mundo da fantasia, mas de forma a se conectar à realidade vivida pelos adolescentes, criando possibilidade de reflexão sobre o mundo que os cerca.

Antes do momento da contação, fizemos uma roda de conversa para que todos ficassem à vontade e para que pudessemos conhecer qual era a relação de cada um com a leitura literária e o vínculo com os livros. Elaboramos dois tipos de questionários: um para ser respondido antes da oficina, e o outro, ao final. O primeiro questionário foi aplicado no encerramento da roda de conversa e

versava sobre a prática leitora dos adolescentes e o gosto pela leitura. Todos os alunos ficaram livres para responder as perguntas no papel ou comentar e, também, não participar, visto que a ideia principal foi a de que os adolescentes participassem por livre e espontânea vontade. O segundo questionário serviu como *feedback* da atividade e para sabermos se os alunos haviam gostado da experiência literária.

Após a aplicação do primeiro questionário, iniciamos um trabalho de levantamento de expectativas e ativação de conhecimento prévio, considerando sua importância na constituição dos sentidos. Esta etapa se torna imprescindível para fixar ainda mais o incentivo à leitura, pois é muito difícil um aluno se interessar por alguma obra que não faz parte do seu universo e do seu conhecimento de mundo, ou ainda, que não lhe traga sentidos. Mostramos o livro **O Carteiro Chegou** e perguntamos o que eles esperavam do enredo a partir da capa, se conseguiam identificar algum elemento que também estava presente na vida deles e o que achavam que iria acontecer. A turma se mostrou bastante animada com o livro. Os alunos perceberam a presença de personagens conhecidas na capa do livro e pensavam na possibilidade de novos fatos acontecerem com os personagens. Foram criadas, assim, algumas expectativas, aumentando ainda mais a animação perante o que estava por vir. Fizemos essa preparação antes de iniciar a leitura para tentar aguçar o interesse deles pelo enredo.

## Durante a leitura

Posteriormente, foi explanado o passo a passo da elaboração da oficina e também da proposta de escrita das cartas como resposta às personagens. Logo após o conhecimento das produções textuais, comentários como “não tenho boas ideias”, “não gosto de escrever

cartas” foram unanimidade entre toda a turma. No entanto, comentamos que eles deveriam esperar a contação da história para, finalmente, atribuir algum juízo de valor sobre o que iria ser dito. Para encorajar a escrita das cartas, enfatizamos que todos eles seriam capazes de produzir, porque todos possuem conhecimento prévio e seria como uma continuidade da história, para não deixar a personagem sem respostas. Essa motivação contribuiu, de certa forma, tanto para o processo de interpretação da leitura quanto da escrita das cartas.

Durante a leitura Cosson (2006) nos fala que a leitura literária não deve ser percebida como solitária e que não possa ser compartilhada (COSSON, 2006, p. 28). Foi por esse motivo que, em todos os momentos da leitura, a turma era convidada para interagir entre si, assim como na produção das cartas foi sugerida a atividade em grupos.

Uma das finalidades da Literatura é o poder de estimular o imaginário dos leitores, por conta disso tentamos tornar a história o mais real possível para que os alunos pudessem sentir que estavam “dentro” da história. Em vista disso, demos vida ao carteiro com o mesmo uniforme azul e as correspondências presentes no livro. A leitura foi iniciada e, no decorrer da história, o nosso carteiro ia entregando a correspondência dos respectivos personagens do conto para os estudantes. A história foi contada da maneira mais lúdica possível, demonstrando bem todas as ilustrações e, na hora da leitura das correspondências de cada personagem, perguntávamos se algum aluno se oferecia como leitor voluntário. Os estudantes demonstraram muito interesse em querer participar para saber o que estaria por vir para cada um dos personagens.

Ao final da leitura, percebemos que todos os discentes, de modo geral, estavam animados com o livro e expressavam opiniões sobre concordar ou não sobre os textos de cada uma das etapas que

foram entregues pelo carteiro. É importante relatar que, a partir das inferências que os estudantes construíram com a contação da história, foi possível elaborar a proposta da produção da carta-resposta, porque a interação com a leitura literária possibilitou que esses leitores conversassem com a sua realidade e, também, favorecesse o processo de leitura/escuta do **O Carteiro Chegou**.

## Depois da leitura

Após a leitura da obra, explicamos que a turma responderia às correspondências que foram entregues durante a história, para que o nosso carteiro fictício pudesse levar essas respostas a cada personagem do livro. Organizamos, na sala, grupos representando os personagens de cada história lida e permitimos que os discentes escolhessem livremente os grupos, de acordo com as suas preferências em relação aos contos apresentados. Assim, cada equipe ficou com uma carta diferente, organizada em 4 grupos, como segue:

1. A carta da Cinderela para o Senhor Públio Publicano – Grupo 01;
2. A carta de Cachinhos Dourados para o Sr. e Sra Urso – Grupo 02;
3. A carta da Bruxa Malvada para o Empório da Bruxaria – Grupo 03;
4. A carta de Cachinhos Dourados para Chapeuzinho Vermelho – Grupo 04.

Para a produção textual, mesmo o carteiro tendo distribuído correspondências de diferentes gêneros discursivos, decidimos utilizar

apenas o gênero carta como respostas às variadas correspondências que foram entregues, visto que os alunos já possuíam conhecimento sobre o gênero em questão, trabalhado em outra oficina.

Distribuimos folhas brancas e envelopes para que eles pudessem simular, de fato, o envio de uma carta, visto que o nosso carteiro foi para a escola com essa tarefa. Além desse material, entregamos também as correspondências distribuídas pelo carteiro aos respectivos grupos, para que pudessem relê-las e terem mais subsídios para as cartas-respostas. Ao contrário do primeiro questionário, que a maioria dos alunos respondeu, na produção das cartas alguns se recusaram, inicialmente, a fazer a produção textual, alegando que não tinham nenhuma ideia boa para responder. No entanto, como a turma foi dividida em grupos, a escrita coletiva acabou sendo estímulo para alguns.

Para finalizar esta etapa, as cartas-respostas foram lidas oralmente e entregues ao nosso carteiro fictício para serem levadas aos respectivos destinatários.

## Análise das produções

Observamos, durante a produção das cartas-respostas, que os estudantes manifestaram as suas opiniões de maneira significativa, a partir da constituição de sentidos dada no processo de interação, facilitado pelo modo como a atividade foi construída. Um dos objetivos que traçamos foi o de que a turma pudesse se perceber no processo da história, assumindo posições de personagens para, efetivamente, se sentirem interlocutores na história. Segundo Bakhtin, a compreensão se dá somente num processo ativo responsivo e a significação está nessa relação: “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder

uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN, 1986, p. 132). Essa interação contribuiu com o sucesso da oficina, porque propiciou efetivamente a construção de sentidos da história lida, a compreensão das relações de intertextualidade e a própria responsividade que a atividade propunha, o que talvez não ocorresse da mesma forma se fosse uma leitura silenciosa.

A prática da leitura literária deve, antes de mais nada, ser pautada a partir do conhecimento prévio do aluno, do que é dito na obra, da presença ativa do sujeito leitor e também das condições no momento da leitura. Os sentidos são, assim, constituídos na interação entre conhecimento prévio-autor-texto-leitor-contexto. O texto literário, talvez mais do que outros, possui maior pluralidade de construção de sentidos nessa interação. Todos esses fatores contribuíram para que os estudantes compreendessem a história se percebessem como parte dela no momento da produção escrita. Bakhtin (2003) compreende que a responsividade é a compreensão plena e verdadeira de um enunciado. É o momento em que o interlocutor transforma, recria, completa, de alguma forma, um enunciado, ou seja, detectamos a responsividade quando a turma interagiu com o texto lido e, ainda, quando se incorporou como parte da história, aceitando responder as respectivas correspondências e, principalmente, levando em consideração, nessa escrita, suas opiniões, seus posicionamentos enquanto sujeitos ativos após a narração da história.

Cada carta-resposta foi elaborada por meio desse posicionamento e da construção de um discurso que foi estimulado na interlocução entre os participantes dos grupos, na mobilização de seus saberes de mundo e, principalmente, na interação e constituição de sentidos no momento da leitura do conto. Segundo Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto e é a partir dessa relação que o significado do texto é constituído,

como poderemos observar em vários momentos das produções, que serão analisadas a seguir:

A resposta de Cinderela para o Senhor Públio Publicano:

Bom dia (Boa noite) Senhor Públio Publicano: Eu amei a sua história, mais tem um porém, esse espetinho de salsicha não tem nada ave eu sou princesa.

Se você pode trocar por arroz com cavia e desenhar meu vestido com o simbolo do São Paulo, cauma mais não não é são paullo cidade não viu e são paulo o time.

Muito obrigada SR Públio Publicado e sua editora

Eu e o principe agradecemos muito.

ASS: Cinderela (GRUPO 01)

A literatura incita o imaginário das crianças e a função da literatura infantil está no encantamento que esta causa (COELHO, 2000). Ela é uma arte, um fenômeno de criatividade que desenvolve a imaginação da criança e a sensibilidade. A autora nos fala que é a partir desse imaginário que o leitor passa a compreender o mundo real. Dessa forma, quando o grupo 01 diz que “esse espetinho de salsicha não tem nada ave eu sou princesa” e propõe a troca por um “arroz com cavia”, além de estar fazendo a relação entre imaginário e a realidade, mostra-se responsivo à carta lida do Sr. Públio Publicado.

Como Cinderela é uma princesa, na representação do grupo 01 sobre a alimentação de uma princesa, os alunos trazem para a escrita seus repertórios socioculturais, ao alegar que a princesa merece um buffet elegante no dia do seu casamento. O pedido por caviar, que é um alimento mais sofisticado na concepção dos alunos, exemplifica essa responsividade entre a literatura e a realidade. Logo, percebemos que o conhecimento de vida que o leitor ativa ao ler e ao planejar escrever interfere na sua interpretação e produção textual. Percebemos que os discentes decidiram modificar o enredo

original da história para um contexto que julgaram mais apropriado à ocasião. Ao compartilharem as suas opiniões, os alunos acabam criando múltiplas versões para um mesmo fato, como de fato ocorreu.

Após a escrita das cartas, ficou combinado que um integrante iria apresentar a resposta da sua equipe para os demais. Dessa forma, uma das alunas nos contou que a escolha pelo símbolo do São Paulo – time do futebol – para o vestido da princesa foi baseada na vivência da estudante. Ela nos relatou que torcia para esse time de futebol e que, por conta disso, desejava que o vestido da Cinderela tivesse esse símbolo. Como julgava que o vestido desse modo seria mais apropriado, acabou convencendo os seus colegas de que o vestido do São Paulo era a escolha certa. Assim, constatamos que, além da ativação do conhecimento prévio pelo leitor e da interação dele com o texto, foi também pertinente a percepção da presença do outro e do dialogismo que se estabeleceu entre os participantes desse grupo.

A resposta de Cachinhos Dourados para o Sr. e Sra. Urso traz a posição conciliadora do grupo, ao trazerem a seguinte resposta:

De: Sr. e Sra. Urso e Ursinho

Para: Cachinhos Dourados

Querida Cachinhos Dourados Eu Sra. Urso aceito suas desculpas. Você foi uma menina muito educada por manda essa carta. As vezes agente erra mais isso que você fez foi muito feio mais seu pedido de desculpas será aceito.

Sobre a cadeira o Sr. Urso já consertou. Ele ficou um pouco chateado mais passou.

Será um prazer o ursinho ir a sua festa. Vou mandar um prato de mingau para você vou fazer com muita com muita amor e carinho.

Ass: Sra Urso (GRUPO 02)

Para isso utilizam da parcimônia e de expressões que conduzem a posição empática ao afirmarem “aceito suas desculpas. Você foi uma menina muito educada por manda essa carta. As vezes agente erra mais isso que você fez foi muito feio mais seu pedido de desculpas será aceito”. Essa percepção foi formulada a partir do que acreditam sobre o que é certo e errado. São também representações que foram construídas no decorrer da vida desses estudantes, frutos da vivência familiar e em sociedade. Também podem ser referências de suas vivências escolares. Muitas vezes a escola resolve os conflitos entre os alunos com discursos moralistas, julgando o que é o certo e o errado, ou mesmo entre professores e alunos, de modo hierarquizado.

O fato de eles oferecerem um prato de comida para levar para a festa também reflete um costume comum em nossa sociedade: os indivíduos geralmente possuem o mesmo comportamento de serem cordiais, como foi demonstrado na carta-resposta, quando são convidados para alguma comemoração. Trata-se, na verdade, de uma convenção social que eles registraram no texto. São evidências fortes do processo interativo que se dá desde pela ativação de conhecimentos prévios, da interação com o texto lido e suas representações sociais.

A resposta da Bruxa Malvada para o Empório da Bruxaria: “Ei bruxa gostaria de um caldeirão e dois mega vassourão e precisando de uma lagartixa e de pilulas estimulantes sabão em pó e tambem a barraca abajures de luz sinistra gato preto e botina feiticeira” (GRUPO 03).

O grupo 03, por sua vez, resolveu seguir a risca como de fato foi proposto no panfleto recebido: a escolha dos produtos no Empório da Bruxaria da Bruxa. Apesar de o texto não trazer nenhuma inferência pessoal dos estudantes, é importante relatar que o fato da aceitação do leitor perante o que o texto propõe, mesmo

sabendo que se trata de uma ficção, nos remete ao que Eco (2006) considera pacto ficcional na leitura literária. Entendemos que, enquanto leitores, nos baseamos em nossas experiências cotidianas durante a leitura de um texto ficcional, e muitos fatos da narrativa precisam ser acreditados para firmar um acordo de leitura do texto ficcional. Além de que, o leitor lê e interpreta o texto com base na sua vivência.

A resposta de Cachinhos Dourados para Chapeuzinho Vermelho:

Muito obrigada chapeuzinho vermelho. Espero que você consiga a casa da sua avo de vouta.

Te amo

Ass: Cachinhos Dourados

Te amo Chapeuzinho Vermelho (GRUPO 04)

A última carta é a resposta da Cachinhos Dourados sobre o cartão de aniversário que recebeu da sua amiga, Chapeuzinho Vermelho. É muito interessante perceber que, neste texto, por mais que tenha sido bastante objetivo por se tratar de um agradecimento, os alunos conseguiram dar destaque a um fato que está relacionado ao conto original da Chapeuzinho Vermelho, quando dizem “Espero que você consiga a casa da sua avo de vouta”. Esse trecho faz referência à parte do enredo de uma das correspondências que o carteiro entrega para o Lobo Mau: o comunicado para a desocupação da casa da avó de Chapeuzinho Vermelho. Essa correspondência não foi escolhida por nenhuma equipe para resposta, mas constatamos que a turma conseguiu fazer associação entre os contos.

A retomada de narrativas já ditas em outros contos, isto é, a intertextualidade com outras histórias também remete para um dialogismo responsivo nesse texto, uma vez que essa experiência contribuiu para evidenciar certa aproximação entre os interlocutores

– Cachinhos Dourados e Chapeuzinho Vermelho – o que também é evidenciado na declaração de amor ao final da carta. A menção feita foi muito criativa, e traz à tona a incorporação da personagem pelos estudantes do Grupo 04. Fato que corrobora Coelho (2000) quando afirma que os contos abrem espaços para que o leitor deixe fluir o imaginário, como constatamos nas produções das cartas-respostas da oficina.

Cosson (2006) explana que a troca de sentidos é intrínseca à leitura, e está presente na relação entre leitor e escritor, como também na sociedade onde esses interlocutores se fazem presentes. Os sentidos, assim, são constituídos na relação entre diferentes visões de mundo, situados num tempo e espaço específicos; por isso que, quando lemos um mesmo livro em épocas distintas, construímos sentidos também distintos. É através da presença do outro que construímos pontes para novas perspectivas. A partir das atividades desenvolvidas comprovamos o que o autor afirma, pois percebemos que a dinâmica com o gênero carta, por exemplo, só foi efetivada de fato quando o aluno, por meio de novos contextos – os novos fatos nos contos infantis –, se sentiu impulsionado para escrever sobre uma outra realidade.

É importante reiterar que o modo como a oficina foi planejada, além de contribuir para que a experiência com a leitura se tornasse ainda mais produtiva e significativa, contribuiu também para que os estudantes tivessem uma posição responsiva, ou seja, quando o leitor consegue obter uma compreensão verdadeira daquilo que lê, a atividade responsiva é corroborada.

## Considerações finais

Consideramos que as atividades alcançaram o objetivo inicial de incentivo à prática da leitura e de construção de sentidos a partir da leitura literária, porque, através da atitude responsiva dos estudantes perante a leitura e as produções textuais, confirmamos o que Cosson (2014) e Bakhtin (2003) trazem quando afirmam que, por meio do processo responsivo, os alunos, ao fazerem as suas inferências, estão de fato compreendendo e tornando mais significativo o momento da leitura e da escrita, como ocorreu em nossa oficina. Além disso, o entusiasmo da turma também comprova o quanto a nossa metodologia conseguiu ser significativa, pois, como já foi mencionado, não houve apenas a entrega do livro e o pedido para que lessem, mas, sim, a leitura dialógica para que os estudantes, além de leitores ativos, também pudessem participar intensamente, como ocorreu com a proposta das respostas às cartas.

Percebemos o quanto as atividades e propostas leitura em sala de aula e o seu incentivo podem fazer sentido, a partir das experiências pessoais do aluno e o seu conhecimento prévio. É muito comum que os alunos não se sintam motivados para se tornarem leitores, porque não conseguem se enxergar naquilo que leem, e porque simplesmente acreditam na ideia de que a leitura é um processo difícil e distante de sua realidade, servindo muitas vezes para avaliar se o aluno ler ou não.

A oficina confirmou que a experiência com a leitura literária adquire novo sentido, quando ocorre mediante a percepção do que a criança acredita sobre o que é lido e também das inferências que constrói a partir da relação que estabelece com o texto. Quando esse diálogo acontece de modo responsivo, isto é, quando o aluno é um agente ativo, o ato de ler torna-se prazeroso e contribui não só para desenvolver a imaginação, mas principalmente para esse aluno leitor

literário motivar-se a ler outros textos. É nesse momento que podemos dizer que se trata de leitura literária como prática social, quando o estudante se percebe como protagonista, se apropriando do texto literário e respondendo a ele, a partir da constituição de sentidos.

Ademais, também conseguimos observar a leitura como um processo interativo, haja vista que, durante a escrita das cartas, as diferentes visões de mundo dos discentes contribuíram para que novas percepções fossem criadas, como podemos perceber em um dos comentários quando a estudante diz que o “vestido da princesa deve ser com a estampa do São Paulo porque é o seu time de coração”. A opinião de uma aluna em específico acabou influenciando no ponto de vista dos seus colegas, resultando em um novo contexto que é permeado pelas diversas particularidades do leitor. Compreendemos, também, que a leitura é um processo social quando vemos o aluno afirmar que no “casamento da princesa não pode ter espetinho de frango” como é narrado no livro. Quando dizem que deveria ser contratado um serviço de buffet com caviar, constatamos o quanto os valores da sociedade em que vivemos está vinculado à vivência que esses adolescentes trazem e que interferem, inclusive, na interpretação que está no texto.

O livro **O carteiro chegou** é muito singular em sua estrutura, por conta dos textos de endereçamento a cada personagem de outros contos. A oficina permitiu o contato real do aluno com esses textos escritos por meio de diferentes gêneros discursivos, ao trazer fisicamente aos grupos essas reproduções. Esse modo singular de trabalhar com o livro na oficina interferiu diretamente nos modos de ler e na atitude responsiva dos alunos leitores, isto é, interferiu no modo como o estudante tratou a história lida, favorecendo uma relação natural com a obra, contribuindo com o processo interativo e de construção de sentidos. Outro aspecto relevante foi o modo lúdico que essa organização propiciou, favorecendo ainda mais a interação, a começar com vida que foi dada ao carteiro, ao sair do

papel e entregar pessoalmente as correspondências aos grupos de estudantes. Essa atitude lúdica deu vida ao livro e pode ser algo muito presente nas práticas leitoras, uma vez que quebra fronteiras entre o real e o fictício. Entretanto, muito mais importante do que “saltar” do suporte livro, foi a possibilidade de ressignificar, facilitada pelas intertextualidades presentes na história, as interações vivenciadas pelos estudantes e a própria experiência literária em si.

O contato que o aluno tem com a leitura literária ocorre desde muito cedo e, por estarem no 7º ano, pressupõe-se que tiveram outras experiências com os contos intertextualizados no livro. Mas, a julgar pelos relatos de alguns professores da escola, afirmando que esses alunos não gostam de ler, concluímos que, se apresentarmos propostas voltadas para a formação do leitor literário, as experiências dos alunos com esses textos poderão culminar efetivamente com o esperado letramento literário, tendo o professor como mediador desse processo. Cremos que as práticas de leitura na escola e, especialmente, da leitura literária que leve o aluno a essas experiências com o texto, como a aqui relatada, é urgente. É nesse sentido que entendemos a necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas para com o ensino da leitura e, particularmente, do ensino da leitura literária.



## CAPÍTULO 2

## CAPÍTULO 2

# ***Correspondência: um caminho para a prática de leitura literária em sala de aula***

*Luciana Priscila Santos Carneiro*

*Inaldo da Rocha Aquino*

O ensino básico, dentro da sua prática tradicional, divide a disciplina de Língua Portuguesa em áreas, tais como gramática, literatura e produção textual. Habitualmente, a divisão favorece as noções gramaticais, dando a esta última mais espaço no cronograma curricular e, conseqüentemente, desvalorizando o todo constituinte do ensino da língua. Além de muitas vezes o ensino da literatura e da produção textual ganharem pouco espaço nas salas de aula – geralmente uma aula por semana – tais áreas do conhecimento são comumente vistas como complementos na escolarização. Percebe-se, porém, que a divisão é intensificada principalmente após a chamada “alfabetização”, mais precisamente no atual “Ensino Fundamental



II”, e ganha maiores proporções nos anos finais desse segmento até o Ensino Médio. Assim, à medida que os alunos passam pelos anos escolares, eles podem ficar mais distantes de um ensino unificado da língua portuguesa e, em consequência, a familiarização com a literatura é preterido. Tal divisão é perceptível desde a contratação dos professores e estruturação da rede escolar quando dividem os profissionais da área de Letras: uns são contratados como professores de gramática, outros como professores de literatura, professores de redação, e assim por diante.

Acreditamos que essa questão é apenas a “ponta do iceberg” da ausência de compromisso com o aprendizado efetivo do aluno, bem como a sua formação de leitor e cidadão crítico. Ademais, perpetua-se a prática tradicional, em que a leitura, a literatura e a escrita são vistas num âmbito culto e elitista, colocadas como hábitos de poucos e para poucos. É verdade que, em oposição ao argumento elitista, vemos propagar-se o argumento de que a leitura é necessária, o hábito deve ser construído em todos os indivíduos e a leitura é primordial para a formação do sujeito. “O aluno deve ler”, mas por quê? “A leitura é fundamental à formação do sujeito crítico, por isso, leiam bastante”, mas como? O ensino da literatura no meio escolar parece sobrecarregar os educandos através de comandos, mas se esquece de ensinar as coordenadas, não permite que a experiência se faça presente. Aqui não responsabilizamos o professor, pois este é apenas uma parte de todo o sistema, ele também está contaminado por uma confusa tradição de ensino da literatura que não lhe oferece subsídios para concretizar os objetivos desse componente curricular.

Logo, é fundamental trazer o debate sobre a importância de repensar o ensino da língua portuguesa e, principalmente, o ensino da literatura para que comecemos a entender as lacunas causadas pela prática separatista e até excludente do universo da leitura. Posto isso, planejar alternativas e propor práticas reais de mudança

na escolarização podem ser um dos caminhos mais eficazes para começarmos a romper com essas barreiras. Portanto, a prática literária aqui descrita parte da noção do letramento literário, aquele que “se refere ao processo de escolarização da literatura” (COSSON, 2006, p, 12). Tal proposta de letramento tem como intuito ampliar a educação literária oferecida no ensino básico, ampliando também a percepção do sujeito não só com a leitura e os textos, mas também com a sua comunidade e a sua maneira de ver e viver o mundo.

Conforme a visão aqui defendida, o letramento literário também compreende a importância da escrita literária e do seu domínio efetivo. A escrita literária, quando unida aos textos literários, através de uma prática incentivadora, é capaz de abrir espaço para que os alunos se sintam capazes de adentrar no processo criativo de escrita e assim se afastem do mito da literatura como aquela que é apenas “canônica e inalcançável”.

Por isso, não pretendemos direcionar a nossa proposta de prática apenas ao meio acadêmico, o intuito maior é permitir que as nossas percepções vivenciadas (tanto como alunos que já fomos, quanto atuais docentes do ensino básico) se façam presentes no âmbito escolar, atingindo os que constroem a educação no dia a dia, a fim de contribuirmos para repensar de forma objetiva e clara o ensino da literatura.

## **Gênero x Literatura: um caminho para a não sobreposição do gênero pelo texto literário**

O processo de superação de um ensino compartimentado de leitura, escrita e literatura que há muito nos é imposto não ocorre de forma automática ou assim que nos deparamos com conceitos que propõem uma reformulação deste caminho. Na

verdade, acreditamos que é até possível apontar algumas fases para esse processo: a descoberta de novas possibilidades de ensino, a comparação com as propostas tradicionalistas, o vazio que toma conta do professor pela angústia de repetir práticas que podem fomentar exclusão literária, e, por fim, o entusiasmo em querer experimentar o novo que nos foi apresentado, contribuindo para um olhar mais concreto sobre a leitura e escrita literária.

Dessa forma, quando nos foi proposto pensar numa prática de leitura que pudesse ser aplicada no ensino básico, pensamos num projeto que envolvesse as cartas (correspondências) por sua essência de trocas, e assim desejávamos que fosse a prática aplicada, uma troca de textos, de leituras, de visões e saberes. Tomamos como aporte teórico para a sua construção não só as concepções de letramento literário de Rildo Cosson (2006), mas também as reflexões de Florie Krasniqi (2014) acerca dos textos epistolares.

Krasniqi propõe uma reflexão sobre o texto epistolar como um gênero discursivo e, ao mesmo, tempo literário. O texto epistolar, em seus mais variados gêneros, veio se modernizando ao passar dos anos, sem, no entanto, perder a sua capacidade comunicativa e discursiva. A carta, como cita a autora, nasce como um gênero do discurso, sendo convertida em um gênero literário posteriormente. Além disso, o modelo estrutural da correspondência em seus mais variados gêneros passou também a compor narrativas literárias de intenção fictícia ou autoficcional.

Ainda segundo Krasniqi, como todo gênero convencionalmente definido e praticado, existem debates entre a norma e a liberdade dos textos epistolares. A norma mantém a essência e a forma do gênero, delimita características da sua identidade. A liberdade favorece a atualização da norma mediante a prática combinatória dos elementos linguísticos à disposição e dos membros de uma comunidade cultural determinada. Um texto epistolar, quando lido,

pode gerar interpretações várias que não apenas a planejada pelo escritor, o leitor poderá preencher lacunas e inferir sentidos, além de refletir sobre a intenção do autor.

Sobre a estrutura da carta, Krasniqi nos lembra dos elementos mais tradicionais, que ao passar do tempo permanecem, mas podem ganhar novas estruturações, como a ausência de alguns elementos. Portanto, para a pesquisadora, tal texto obedece a um processo de cooperação, um pacto entre o emissor e o leitor. O escritor da correspondência segue um guia previamente estabelecido por convenções socioculturais, através da seguinte estrutura: localização espaço-temporal, interpelação ao leitor, exposições de reflexões, perguntas, manifestações das emoções, ao final, despedida, saudação e o *pós scriptum* (Ps), para informações que tenham surgido após a escrita da carta.

A autora ainda traz a discussão para a atualidade, entendendo que novas formas de comunicação têm substituído o gênero epistolar, com algumas variações estruturais, como a extensão do texto, mas com a mesma finalidade e liberdade de comunicação, como o e-mail e a mensagem instantânea, gerando assim, uma nova epistolariedade, mas sempre entre o gênero discursivo e o literário. Tais reflexões nos permitiram pensar nas cartas (ou correspondências) como gêneros possíveis de trabalhar a literatura e, através deles, refletir também sobre a literatura; pois, assim como alguns gêneros textuais carregam consigo os questionamentos sobre o valor literário, a literatura em si também traz consigo questionamentos que fomentam a discussão sobre o seu valor educacional.

Desse modo, trabalhar a literatura através de uma prática que envolva o gênero epistolar não quer dizer ter como o foco o gênero epistolar. O principal desafio é ter como foco o texto literário. Ao incluir o texto literário nas aulas de Português, o ensino tradicional acaba por deixá-lo em segundo ou último plano, focando nas relações linguísticas, nas interpretações textuais/sociais e nas estruturas do

gênero trabalhado anteriormente, seja do romance, do conto, da crônica, ou até mesmo dos gêneros epistolares. Optar pelo letramento literário em busca de sair desse automatismo nos parece urgente. Para tanto, compreender a especificidade do letramento literário é de suma importância para entender os caminhos a percorrer nesta nova jornada e neste universo de possibilidades. Segundo Souza e Cosson (2013), neste letramento, a literatura tem um papel maior na linguagem e no âmbito da comunicação, ela tem o papel de permitir que o sujeito compreenda o mundo, transformando aquele texto físico em emoções sensoriais. Além disso:

o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (SOUZA; COSSON, 2013, p. 102).

Por isso, ao pensarmos na elaboração dessa proposta, tínhamos em mente a importância do planejamento. Um planejamento que fugisse do que estávamos condicionados, um planejamento que permitisse uma contribuição para uma reformulação do ensino da literatura, da visão de literatura perante os alunos, e tivesse aplicabilidade prática em sala de aula.

## Correspondência: uma prática de leitura e escrita literária

### 1ª Etapa:

O primeiro passo é pensar no universo escolar com o qual irá trabalhar. A prática aqui relatada pode abranger o nível fundamental e ensino médio, além disso, como foi experimentada em um curso de pós-graduação, também pode ter aplicabilidade no ensino superior.

Após entender a especificidade da turma, é importante que o docente escolha um texto literário, e independente do seu formato, se faz necessário que o texto seja trabalhado em sua integralidade. É muito comum, principalmente em livros didáticos, vermos os textos literários fragmentados, de modo a não permitir que o aluno tenha a completa experiência daquela leitura. Qualquer gênero literário pode ser trabalhado, assim como qualquer formato textual, não existe a obrigação do gênero epistolar, uma vez que a atividade será centralizada no texto literário e não no gênero em si.

Caso almeje estabelecer uma relação mais estreita entre a função epistolar da prática com o texto literário, sugerimos uma busca nos acervos literários, a fim de encontrar um texto com estrutura epistolar ou que possua alguma essência epistolar. Como exemplo desta relação entre texto literário e epistolar, sugerimos o conto “Uma carta”, de Machado de Assis (1994), onde há uma carta de uma personagem para outra.

## 2ª Etapa:

Este é o momento do planejamento. É importante que esse seja realizado em sua forma concreta, ou seja, “colocado no papel”. Ter o planejamento apenas nas linhas das ideias aumenta o potencial de imprevistos durante a execução da prática. Ler estudos acerca do assunto facilitará a construção do seu planejamento, permitirá que os professores se sintam capazes na função de mediar a atividade.

O planejamento deve prever o tempo de duração da prática, os comandos dados aos alunos antes, durante e depois da prática, os materiais utilizados, as ações dos mediadores, o conteúdo trabalhado, as especificidades do texto literário escolhido, além dos objetivos da prática, lembrando sempre das possibilidades de erros e acertos. É interessante o professor prever possíveis imprevistos e estar, de certo modo, preparado para driblar qualquer situação fora do planejado. Por essa razão, propomos a realização de uma prévia da prática pelo próprio professor, pois assim conseguirá ter uma percepção concreta do projeto, a fim de remodelar o que for necessário. O tempo e o número de aulas também dependerão do tamanho da turma, considerando uma aula de quarenta e cinco minutos, sugerimos que a prática seja realizada em três aulas, entretanto, ressaltamos que ninguém melhor que o professor para compreender o melhor tempo de aplicabilidade para a sua turma.

## 3ª Etapa:

Consciente do tempo para a realização desta prática, o professor pedirá com antecedência para que os alunos realizem a leitura do texto literário em casa. Assim, o docente deve entregar o texto literário e solicitar a leitura para próxima aula ou data definida.

Na aula seguinte, os alunos receberão o comando para escreverem uma carta dirigida a um destinatário do texto previamente indicado no planejamento. Os destinatários podem ser personagens (todos ou o que considerar importante para o texto trabalhado), narrador, leitor contemporâneo, entre outros. Caso a quantidade de destinatários não seja suficiente para a quantidade de alunos, esses podem ser duplicados.

*Comando antes da aula prática:* Após a leitura do texto, você deverá escrever uma carta de, no máximo, 10 linhas, para o seguinte destinatário:

*Aluno 1 – deve escrever para o narrador do texto;*

*Aluno 2 – deve escrever para o autor;*

*Aluno 3 – deve escrever para a protagonista; [...]*

Seguindo essas indicações, os alunos terão lido o texto literário e começarão o processo de escrita e alcançando o objetivo maior de ler e escrever de maneira integrada. Na data limite, os estudantes devem entregar as cartas para o professor, se o educador não achar pertinente usar carta e envelope, ele poderá receber os textos produzidos através de e-mail ou aplicativo de troca de mensagens, como *Whatsapp*. Ao receber os textos, o professor deverá organizar previamente as trocas dos textos que acontecerão na próxima aula, ou seja, ele deverá planejar qual correspondência cada aluno receberá. Exemplo:

*Aluno 1 – deve receber a escrita para o autor;*

*Aluno 2 – deve receber a escrita para a protagonista do texto;*

*Aluno 3 – deve receber a escrita para o narrador; [...]*

## 4ª Etapa:

No dia efetivo da prática, o professor deve iniciar a aula conversando com os educandos sobre o texto literário, fazendo questionamentos sobre os textos, o processo de leitura e de escrita, além das experiências e possíveis dificuldades para realização destas etapas. Seguindo o planejamento e discutido com os discentes sobre os processos de leitura e escrita, as trocas de correspondência deverão ser realizadas conforme planejado no final da etapa anterior. A distribuição pode ocorrer de forma presencial, e-mail ou via rede social (*whatsapp*), como uma espécie de correio escolar. É importante que o professor separe as correspondências para que o aluno não receba sua própria carta. Essa etapa de separação das correspondências também deve ser detalhada no planejamento. Assim, o professor fará o próximo comando.

*Comando durante a aula:* Agora, vocês receberão cartas. Abram as correspondências e, em seguida, respondam ao remetente da carta agora recebida, assumindo a personalidade da pessoa/personagem a quem a carta foi dirigida inicialmente. Seu texto deve ter no máximo 10 linhas.

O número de linhas também deve ser estabelecido de acordo com o tempo a que se pretende para a prática, considerando que o número de linhas implica diretamente no tempo de escrita e leitura dentro do cronograma disponível. Comando dado, os estudantes receberão a correspondência, logo, iniciarão a leitura e a escrita de uma resposta para a carta recebida. Nesta etapa de escrita da resposta, os alunos devem procurar encarnar a personalidade do destinatário para responder a carta. Exemplo:

*Aluno 1 – ao responder a carta direcionada ao autor, o aluno deve encarnar a personalidade do autor para responder;*

*Aluno 2 – ao responder a carta direcionada à protagonista do texto, o aluno deve encarnar a personalidade da protagonista do texto para responder;*

*Aluno 3 – ao responder a carta direcionada ao narrador do texto, o aluno deve encarnar a personalidade do narrador; [...]*

## 5ª Etapa:

Esta é a etapa reservada para o compartilhamento das experiências e para as leituras das cartas. Após a reescrita das correspondências, os alunos não devem entregá-las para o professor. O seguinte comando será dado:

*Comando após o tempo de escrita das respostas:* É o momento de compartilharmos as respostas. Primeiro comentem sobre a carta que vocês receberam e, em seguida, leiam a carta/resposta que vocês escreveram. Alguém gostaria de iniciar o compartilhamento?

Deste modo, o aluno iniciará a discussão comentando como foi receber uma carta, encarnar uma pessoa literária e escrever uma carta/resposta por ela, em seguida, o aluno deverá iniciar a leitura da sua resposta em voz alta, dando sequência ao compartilhamento de experiência de outro aluno e assim por diante. Desta forma, as correspondências gerarão uma cadeia de discussão em sala de aula. O planejamento será cumprido e espera-se que os participantes se sintam mais à vontade para discussão e futuras leituras. Além disso, terão vivenciado a sensação de receber uma correspondência, assim como há um tempo, experiência pouco compartilhada em tempos de mensagens instantâneas.

## Uma experiência possível em EAD: a adequação ao ensino remoto e ao ensino superior

A atividade relatada acima surgiu na disciplina “Estratégias e Práticas de Leitura Literária”, ofertada no primeiro semestre de 2020 pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB. De início, acreditávamos que a nossa prática seria aplicada experimentalmente com os nossos colegas da pós-graduação de forma presencial. Contudo, devido à pandemia causada pelo COVID-19, a universidade foi obrigada a manter as aulas remotas, então tivemos que adaptar todo o planejamento para que fosse efetivado de modo online, mediante à plataforma *Google Meet*.

A prática apresentada neste capítulo a ser aplicada no ensino básico é a mesma que foi realizada com os nossos colegas feitos nossos alunos, com algumas adaptações necessárias para o ensino remoto e para o nível superior. Inicialmente, havia sido sugerido à turma a pesquisa de práticas existentes e apresentações delas, além de suas reformulações, caso necessário. No entanto, encontramos dificuldades para encontrar uma prática já existente no molde que desejávamos e, diante disso, elaboramos uma do zero. Por essa razão, sentimos a necessidade de formulá-la e reformulá-la diante de vários rascunhos e testes práticos entre nós alunos-professores.

Outro obstáculo encontrado foi a escolha do texto literário, havia muitas opções, porém, o cuidado na seleção foi rigoroso porque almejávamos um texto literário que dialogasse com o texto epistolar, estabelecendo uma relação mais estreita com os gêneros e mostrando a versatilidade da literatura. Entretanto, encontrávamos muitos textos de correspondências reais, e poucos assumidamente literários. Considerando o nosso planejamento e o tempo que dedicaríamos àquela experiência literária, escolhemos um conto de Machado de Assis. A escolha do conto “A carta” deveu-se por trazer

para o conhecimento da turma um grande nome da literatura em mais uma de suas facetas literárias, o Machado de Assis contista. Outro ponto para a escolha foi a inserção que o autor fez de uma carta propriamente dita dentro do seu conto, possibilitando vivenciar a leitura e a escrita da carta. Assim, tudo dialogaria: a prática, o título, o conto, a experiência. Ratifica-se aqui: a seleção do texto trata-se de uma escolha pessoal de quem constrói a experiência, além da necessidade da turma. A nossa foi pensada de modo a não ter a obrigação de ser trabalhada com um texto epistolar.

Como a turma era numerosa, foi empregado um tempo considerável para montarmos o esquema de escrita, precisávamos planejar quem escreveria para quem; quais elementos literários apareceriam na experiência para os momentos de escritas das cartas, como “narrador”, “personagem a”, “personagem b”, “espaço”, “autor”, “leitor contemporâneo”, entre outros; qual discente receberia a carta de outro aluno, e assim por diante. Também duplicamos os destinatários, mais de uma pessoa escreveu para o autor, por exemplo. Assim, não existe a completa necessidade de que todos os destinatários sejam únicos, pois cada aluno escreve a carta a seu modo.

Para facilitar o andamento da dinâmica, dividimos a turma em dois grupos e cada professor ficou com um grupo. Esse passo foi de extrema importância para a troca de correspondências no momento da aula, visto que cada professor possuía a função de enviar a correspondência para os alunos determinados previamente no planejamento, isto evitou uma possível confusão na troca de correspondências, além de agilizar o trabalho dos “correios” na hora da aula.

Uma experiência relevante consistiu no teste da prática entre nós, os professores daquela aula. Neste momento, conseguimos detectar falhas e solucioná-las, também pensamos em soluções para

possíveis circunstâncias, como a falta de algum aluno no dia da prática, neste caso, acordamos que um aluno que estivesse presente e não tivesse feito a primeira carta, receberia a carta do aluno que faltou na aula da segunda carta, ou então, caso alguém faltasse, mas todos os presentes tivessem feito a atividade solicitada antes da prática, nós participaríamos, recebendo a correspondência no lugar do aluno que não compareceu a fim de não desfaltar o planejamento prévio. Em nossa experiência, alguns alunos não tiveram tempo de enviar a sua correspondência, além disso, houve a falta de dois alunos no momento de sua realização e alguns alunos que não participaram da 1ª etapa, estavam participando da segunda. A solução foi unir o grupo, incluir todos na prática, compreendendo que mudanças de rotas podem ocorrer.

No momento da aula, primeiro lemos o texto literário, escutamos as impressões dos nossos alunos sobre o texto lido e demos o primeiro comando: os discentes receberiam cartas em seus celulares, deveriam ler e responder conforme as orientações dadas. Como estávamos numa sala de aula virtual, as trocas foram feitas via *Whatsapp*. Para tanto, indicamos a criação de um grupo com todos os integrantes da turma, processo facilitador da hora em que os mediadores precisam efetuar as trocas de correspondências. Assim, tínhamos todos os arquivos de textos (cartas dos alunos) em nossos celulares e por precaução em nossos computadores, caso precisássemos utilizar o *Whatsapp Web*. Um dos momentos que mais requer atenção é justamente o das trocas de correspondência, por isso a importância do esquema montado no planejamento.

Aguardado o momento de leitura e escrita das respostas, os direcionamos para a parte final da prática, o compartilhamento. Os alunos comentaram sobre as cartas recebidas, o sentimento de receber uma correspondência, a percepção que tiveram da escrita dos colegas dos quais receberam as cartas, o processo de adentrar no personagem/destinatário para responder a carta recebida, as

reflexões que cada leitura e cada escrita trouxeram para cada um, além dos encantamentos com todo o processo e, claro, as dificuldades, pois elas sempre existirão em tudo que nos é novo.

Poder ver os nossos colegas-alunos de turma participando de algo planejado por nós foi realizador. Pudemos discutir a experiência e importância daquele momento para nós enquanto alunos, como professores também, muitos lembraram as cartas recebidas quando crianças, alguns retornaram ao ensino escolar da época em que estudaram e confirmaram a nossa defesa: precisamos rever nossas estratégias e práticas de ensino de leitura e escrita, assim como o valor e moldagem da disciplina de literatura e língua portuguesa. Assim, comprovamos que a prática “Correspondência” poderia ser levada para sala de aula do ensino básico com as adaptações necessárias, de acordo com o nível de aprendizagem e o ambiente escolar de cada um.

A seguir, selecionamos algumas das produções realizadas na prática, não modificamos as formatações a fim de preservarmos a essência de cada uma delas, apenas retiramos o nome dos autores para manter seu anonimato.

**Carta 1** – Carta escrita no primeiro momento da prática, pela aluna 1 para o escritor Machado de Assis

Natal, 19 de julho de 2020

Essa mancha branca chama-se corretivo em fita, tem o líquido também.

Caro Machado de Assis,

É difícil escrever esta carta, entenda os motivos: estamos separados pelo tempo e talvez a leitura que faça de mim corresponda a uma pessoa que de fato não sou; você (ou o senhor? Percebe a dificuldade no meu tempo teria vontade de falar com um “você”) não me conhece, embora eu tenha sido pensada sob o crivo da hipótese em seus textos literários; teria muito a lhe perguntar, mas fico pensando que seriam perguntas lançadas ao vento, será que me responderá? Mas sabe, foi me dada a oportunidade de escrever essa carta... Vou aproveitar, então! Primeiramente (e depois de já ter falado tanto), tenho que dizer algo sobre suas narrativas: bravo! Elas transcenderam no tempo, décadas, casos, atuais. Não posso falar mais, pois foi me dado o limite de extensão. Queria descobrir sabe o quê? O que gosta de comer na hora do almoço!

PS. Usei para escrever esta carta, a caneta esferográfica, que no Brasil chega na década de 1960. Facilitou a vida de muita gente! Sei dessa informação pois pesquisei na Internet, você ficaria muito intrigado com essa ferramenta, a Internet.

Um abraço apertado (não me entenda mal, é um abraço de admiração e gratidão emocionada!),

**Carta 2** – Resposta à carta da “aluna 1”, escrita pela “aluna 2”, incorporando o autor Machado de Assis. (Segundo momento da prática)

Caríssima,

Encantado por receber sua carta, e muitíssimo feliz por ter em meio ao transpassar do tempo tamanhos acontecimentos. Quanta notícia tamanha é a minha curiosidade para poder ter acesso a elas. Percebo que a senhorita, se me permite assim chama-la, é leitora de meus escritos, e isso me deixa envaidecido, mesmo tendo os feitos em um período distinto do que temos hoje, fico em estado de efervescência, após seu relato, pensar no que posso escrever agora. E apenas para que não percamos o contanto, dar-lhe-ei resposta sobre o que gosto de comer no almoço, na nossa próxima correspondência, também gostaria de detalhes acerca desse aparato chamado corretivo, aproveito o ensejo para lhe dizer que, fiques a vontade, podes me chamar usando o pronominal de tratamento você. Acrescento que seu nome grafado com a ausência da letra “h”, não diminui em nada o encanto e beleza que o mesmo contém.

Cordialmente, Machado.

Nesses dois textos fica evidente a criatividade das discentes. Primeiramente, a “aluna 1”, como uma leitora contemporânea, escreve para o autor Machado de Assis. Ela aproveita para falar as suas impressões sobre as narrativas do escritor, e diante do tempo que os afastam, fala sobre o mundo como é hoje, além disso, o apresenta a caneta esferográfica e o corretivo. Em resposta a esta

carta, outra discente se passa por Machado de Assis, apresentando uma linguagem mais formal e respeitosa, o diálogo flui e os elementos da carta anterior são mencionados “pelo escritor”, além disso, através da “aluna 2”, conhecemos um Machado curioso, ansioso por uma nova troca de correspondências a fim de conhecer o mundo contemporâneo.

O interessante da prática são os elementos surpresas que surgem até para nós professores. Quando direcionamos os nossos alunos para a escrita das cartas, imaginávamos o que poderia ser abordado em cada carta, no entanto, cada aluno consegue enxergar de modo único o texto literário e os elementos textuais. Assim, a “aluna 3”, viu-se na tarefa de enviar uma carta para a personagem “escrava” do conto de Machado de Assis. Com muita sensibilidade, ela concebe a ideia da provável incapacidade de uma escrava ler naquela época, diante disso, ela opta por desenhar, o que poderia tornar possível a decodificação da mensagem por parte da escrava.

Acreditamos no valor de formarmos leitores críticos, além disso, na importância de que os mediadores deixem os alunos à vontade para dar as suas verdadeiras impressões sobre o texto literário. E assim, “a leitora desencantada” (aluna 3) demonstrou a sua capacidade crítica e completa insatisfação com o direcionamento dado à história pelo narrador:

**Carta 3** – Carta escrita pela “aluna 3” para o narrador do conto, na primeira etapa da prática

Campina Grande, 19 de julho de 2020.

Caro narrador,

Li o conto “Uma carta” e gostei muito. Mas, confesso que tive pena de Celestina. Ela merecia um

final feliz. Descobrir a verdade acabou destruindo novamente os sonhos daquela pobre moça. Temo por Celestina. Não sei se ela suportará tamanha desilusão.

Apesar de gostar de desfechos surpreendentes, não me contive com o desgosto de Celestina. Por alguns momentos cheguei a acreditar que ela iria conseguir realizar um sonho antigo que andava adormecido há muitos anos e agora chegara a hora de viver esse momento: o dia do seu casamento. Por isso, quero deixar aqui minha indignação pelo final do conto. Afinal, custava ter feito a alegria de Celestina? Encerro aqui, esperando que encontre uma forma de contornar essa situação, devolvendo à Celestina seu grande desejo, escrevendo outro final para esse conto.

Sem mais,

Uma leitora desencantada.

E claro, na segunda etapa, o narrador pôde se defender, através da escrita “aluna 4”, que recebeu a missão de incorporá-lo:

**Carta 4** – Carta escrita pela “aluna 4”, encarnando o narrador do conto, na segunda etapa da prática

João Pessoa, 21 de julho de 2020

Cara leitora desencantada,

Em primeiro lugar, creio que não sou o destinatário de seu desencanto, pois sou um mero narrador.

Apenas contei o que vi, sem poder nenhum de interferir na história, sem capacidade para concordar ou discordar publicamente. Mesmo quando pareço fazê-lo, quem opera é a mão silenciosa de quem me escreve.

Agora que estou mais aliviado por ter de volta sua simpatia, quero dizer-lhe que entendo seu sentimento. Também eu fiquei penalizado. Também eu queria que o desenrolar da história tivesse sido outro. Mas, veja: sei que há de concordar comigo que Celestina merecia mais da vida do que o que recebeu. Não queiramos, também, que receba menos da Literatura. Sua história, apesar de triste, merece ser contada. E o foi por um dos melhores.

Deste que espera ter lhe trazido algum consolo,

O Narrador.

## Avaliação: vivências a serem repassadas e perpetuadas

Por fim, passar por todos os momentos da prática, desde a escolha dos textos à sua concretização nos fez perceber que o ensino e a leitura devem ser trabalhados de forma cautelosa, com afincamento e muito planejamento, percebendo os pormenores de cada etapa e ação planejada, pensando nas possibilidades e nas variáveis de toda e qualquer ação que se faça com o outro, considerando a ideia que o planejado pode tomar outros rumos, mas alcançará sucesso quando bem pensado e idealizado. Este cuidado e atenção não retira a magia das atividades em sala de aula, pelo contrário,

as tornam mais significativas e marcantes, podendo proporcionar momentos de grandes reflexões e interações com o texto literário, os alunos e a turma, em seu modo coletivo.



## CAPÍTULO 3

## CAPÍTULO 3

# *Fanfiction* na sala de aula: pontes entre letramentos

*Maria Aparecida Saraiva Magalhães de Sousa*

*Maria Betânia Peixoto Monteiro da Rocha*

Este estudo objetiva contribuir para a divulgação e a propagação de estratégias pedagógicas capazes de auxiliar os/as docentes do ensino básico no exercício eficiente da leitura literária em sala de aula, ou, mais precisamente, no “letramento literário” (COSSON, 2006). Conscientes dos desafios da difícil tarefa de aproximar os/as jovens e lhes possibilitar uma efetiva compreensão da literatura, optamos pela *fanfiction*, considerada uma prática de “letramento *on-line*” ainda pouco conhecida da comunidade educativa brasileira (VARGAS, 2015). Nesse sentido, se pretende construir pontes entre letramentos, aproximando as práticas de leitura e escrita mediadas pelo saber pedagógico no espaço escolar daquelas que se dão de forma processual no *fandom*, ou seja, numa comunidade de fãs, em meio à interatividade do universo de navegação em rede, possibilitando que o ensino da literatura esteja afinado com a tão valorizada cultura digital.



Tomamos como ponto de partida a experiência vivenciada nas aulas da disciplina de Estratégias e Práticas de Leitura Literária, ministrada no primeiro semestre de 2020 pelo professor Rildo Cosson no Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPB). O que apresentaremos a seguir é o registro de uma prática elaborada e executada por nós, sob o direcionamento e mediação do professor. A disciplina tinha como pressuposto básico que “[...] a leitura literária é o centro do ensino escolar da literatura. Por essa razão, um[a] professor[a] de literatura precisa conhecer e saber elaborar conceitual e metodologicamente práticas de leitura literária diversificadas que possam ser usadas como estratégias de ensino” (COSSON, 2020). Em seguida, propomos uma adaptação, como alternativa para que a prática seja desenvolvida em turmas do ensino médio.

## Relato de uma experiência surpreendente

Sem dúvida, explorar a *fanfiction* como prática de leitura literária numa turma de pós-graduação em tempos iniciais de adaptação ao ensino remoto por conta da epidemia da Covid-19 foi uma experiência tanto desafiadora quanto enriquecedora. Por meio dessa prática, tivemos a possibilidade concreta de fazer um duplo trajeto: trazer para a sala de aula reflexões sobre um gênero oriundo dos meios de comunicação de massa e da Internet, além de transpor para a rede as produções escritas realizadas com a mediação do espaço escolarizado.

A fim de apresentarmos conceitualmente a prática, como suporte teórico para nossa fundamentação, entre os tantos textos acadêmicos científicos com os quais tivemos contato, selecionamos para ser lido previamente pela turma – e assim possibilitar que a prática fosse analisada criticamente por todos/as –, o texto

“Tornando-se autor: a prática de letramento chamada *fanfiction*”, integrante do livro *O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico*, de Maria Lucia Vargas (2015, p. 20-44). Antes de apresentarmos os “passos da prática”, ou seja, a forma como a aula e os momentos subsequentes foram desenvolvidos, faremos uma breve exposição de como essa estudiosa conceitua o gênero em seu livro.

Vargas inicia seu texto apresentando um histórico esclarecedor do surgimento e desenvolvimento da *fanfiction*. Observa que essa tem sua origem anterior ao advento da Internet, tendo surgido em meio ao consumo de “textos produzidos pela indústria cultural e divulgados pelos meios de comunicação de massa” (VARGAS, 2015, p. 20), especialmente, a televisão. Em seus primórdios, final da década de 1960, as comunidades de fãs, conhecidas como *fandom*, publicavam suas produções em revistas, as *fanzines*. Com o avanço da Internet, mais precisamente, na década e 1990, os/as fãs transpuseram suas produções para a rede em revistas conhecidas como *e-zines*, por circularem no meio eletrônico. A *fanfiction* é, portanto, uma prática de leitura e escrita de fãs que toma como base os originais por eles apreciados. Desse modo, os “fanfiqueiros” dedicam-se a escrever histórias a partir de fortes laços afetivos desenvolvidos com os textos originais; querem com isso interagir e interferir, deixando nelas sua marca de autoria; buscam preencher “lacunas” e sentem prazer na especulação: “o que poderia ter acontecido se...”, mas tentam comprovar seu ponto de vista por meio de “evidências coletadas” do original (VARGAS, 2015, p. 22). No entanto, a autora observa que o advento da *fanfiction* está intimamente ligado ao surgimento de um público leitor que se interessasse por ela, ou seja, foi o registro de leitura que consolidou e deu sentido para a escrita desse gênero.

Na Internet, os textos migraram das revistas para *websites*, que são depositários organizados tanto para abrigarem *fandoms* específicos quanto para temáticas diversas. O maior *website* do

gênero, a *fanfiction.net*, lançado em 1998, nos Estados Unidos, reflete bem essa realidade, com as histórias que hospeda divididas em diversas categorias.

Concluimos essa síntese com algumas observações relacionadas ao ensino feitas pela professora Tania Rösing na apresentação do livro, para quem, a pesquisa empreendida por Vargas acerca das motivações que fazem com que jovens ajam como “fanfiqueros” representa um “convite” aos/às educadores/as a repensar suas práticas. Como bem observa Rösing, é preciso avançar no sentido de substituição do processo de aprendizagem solitária, por outro em que o conhecimento seja construído de forma cooperativa, por meio do qual o potencial dos/as discentes seja reconhecido e desenvolvido no grupo. Para tal, é preciso que educadores/as saiam da posição de “supervisores” e assumam novos comportamentos na busca do saber por meio de ações coletivas, tornando-se também parceiros/as de trabalho.

## Sobre os passos seguidos na prática

Iniciamos propondo que os discentes se colocassem na condição de fãs das obras literárias que já haviam lido (aquelas com as quais mais se identificaram). Como motivação para este momento, sugerimos que realizassem o teste “Qual personagem da literatura brasileira combina mais com você?”, do site UOL EDUCAÇÃO, cujo *link* foi disponibilizado no *chat*. Retornando, foram motivados/as a comentar o resultado do teste como um momento de descontração e leveza.

Em seguida, sugerimos que cada um/a, independente do resultado obtido no teste, escolhesse uma obra, aquela que mais marcou sua formação como leitor/a, e enviasse o título por

mensagem privada para nós. A expectativa era de que as obras repetidas formassem duplas automaticamente, o que não ocorreu. Na pausa para o intervalo, fizemos uma classificação das vinte obras, selecionando as mais conhecidas e fáceis de serem encontradas para constituírem as dez que seriam objeto de (re)leitura. A outra metade da turma, cujas obras não foram selecionadas, seriam os/as *beta readers*, portanto, revisariam e contribuiriam com a escrita dos/as colegas.

Lembrando que, o/a *beta reader* é o/a segundo/a leitor/a da obra, considerando que o/a primeiro/a leitor/a, o *alpha reader*, seria o/a próprio/a autor/a da *fanfiction*. O trabalho de *beta reader* é, segundo Vargas (2015), voluntário e também ele é um “fanfiqueiro”, por vezes mais experiente, mas no geral tão jovem quanto a maioria dos que produzem os textos.

Os livros selecionados para a atividade foram: *Senhora* (José de Alencar), *Harry Potter* (J. K. Rowling) *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis), *Peter Pan* (J.M. Barrie), *O amor nos tempos do cólera* (Gabriel Gracia Marquez), *Alice no país das maravilhas* (Lewis Carroll), *A menina que roubava livros* (Markus Zusak), *A letra escarlate* (Nathaniel Hawthorne), *Os miseráveis* (Victor Hugo) e *Ouro dentro da cabeça* (Maria Valéria Rezende).

Retomamos a aula expondo a lista das obras selecionadas no *chat*, sem os nomes de quem as escolheu, explicando o critério que usamos para a seleção das obras e como seria feita a formação das duplas: a metade da turma que não estava na condição de autor/a da *fanfiction* poderia negociar entre si para escolher a obra da qual gostaria de ser *beta reader*. Contávamos com a possibilidade de que não houvesse consenso na escolha dos textos. Nesse caso, apresentaríamos uma lista preparada previamente por nós para a formação das duplas. Tivemos a grata surpresa de ver a escolha dos

textos ser feita de forma tranquila, com todos/as demonstrando interesse e boa vontade.

Ao longo do processo, concluímos que a lista de obras poderia ser aumentada, já que alguns/as solicitaram trocar de posição para ser autor/a e outros/as se voluntariaram a revisar mais de uma obra. Interessante observar que, em um primeiro momento, os/as alunos/as entenderam que deveriam produzir a *fanfiction* durante a aula, imediatamente após esse anúncio. Explicamos que teriam uma semana para o produzir o texto e nos enviar de modo que o encaminhássemos para quem iria revisar e que esse também teria uma semana para a revisão e sugestão de alterações.

Com as duplas definidas, foram convidados/as a visualizarem o blog onde seriam hospedados os textos quando estivessem concluídos. Antes de encerrar a aula, explicamos que a avaliação da prática só aconteceria no final de todo o processo e que um arquivo com as orientações para os procedimentos – com relação à escrita, à revisão, ao tempo e à forma de envio, bem como se daria nossa mediação e posterior publicação dos textos – seria enviado posteriormente para o grupo da turma no *WhatsApp*.

Os textos resultantes da proposta de elaboração de *fanfictions* percorreram vários gêneros, como veremos a seguir. A “aluna A”, por exemplo, tinha como tarefa elaborar um texto tendo como base a obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, e optou pela estrutura da poesia de cordel, dando vida aos seguintes versos:

I  
Brás era um solteirão,  
Sessenta e quatro de idade.  
Sua vida foi marcada  
Por muita instabilidade:

Não se deu bem no amor  
 E nenhum um filho deixou,  
 Nenhuma posteridade  
 II  
 Quando ele era pequeno,  
 De diabo era chamado  
 Por causa das travessuras  
 Que fazia com os criados:  
 Pegou um pobre negrinho,  
 Fez dele um cavalinho  
 E saiu nele montado. (...)

O poema elaborado pela aluna recebeu o título *No leito da redondilha, jaz Brás Cubas* e foi muito bem recebido no grupo de *WhatsApp* da disciplina, o que motivou um grande número de visitas ao blog. Outro gênero trabalhado pelos alunos foi o posfácio, preferido pela “aluna B” para dar “continuidade” ao romance *O amor nos tempos do cólera*, de Gabriel García Marquez. Em certa passagem do texto, ela diz:

jesus ficou de quarentena no deserto, já moisés passou quarenta anos. se borges narrasse esta história, por certo vos diria que os números, na verdade, são meras representações. o quarenta simboliza o tempo necessário para haver sofrimento. os quarenta dias da cachorra baleia duraram algumas horas. o amor acaba antes de cinquenta e três anos, quatro meses e onze dias. quarenta mais treze. no tarô o treze remete à carta da morte, o que pode significar sorte ou apocalipse.

O excerto extraído da produção da “aluna B” aponta para a preocupação de que sua *fanfiction* resultasse uma continuidade estética do texto base. Para além da escolha de grafar em caixa baixa, tornando todos os substantivos comuns e todas as pausas

passageiras, notamos uma apropriação do cotidiano vivenciado com a pandemia, também de experiências literárias diversas.

O “aluno C” ocupou-se de dois gêneros para a construção de sua *fanfiction*, sendo um o posfácio e outro a peça teatral. Ele tinha como texto base *Os Miseráveis*, de Victor Hugo. A peça intitulada *O julgamento de Javert* foi dividida em quatro cenas, constando um conjunto de rubricas. O trecho a seguir compõe parte da primeira cena:

*Luz fraca sobre Javert que está assustado, perdido e com frio, quase desesperado. Sussurros ao fundo que aos poucos vão virando gargalhadas cada vez mais altas. Luzes fracas em três vultos maltrapilhos.*

**Vulto 1:** É ele?

**Vulto 2:** Sim, é,  
é ele! Chegou o grande dia!

**Vulto 3:** *riso diabólico* Javert?

**Javert:** que-que-quem tá falando? Quem é você?

**Vulto 4:** *riso diabólico.* Nós. *quem* somos nós. Nós somos uma legião!  
Legião de mi-se-rá-veis, desgraçados pela sua justiça implacável!

**Vulto 1:** Mas agora só importa quem é você.

**Vulto 3:** *voz alta* Quem é você?

**Javert:** tremendo Eu sou Ja...

**Vulto 2:** NÃO!

Pela diversidade dos gêneros escolhidos – poema, posfácio, peça teatral, conto, capítulo de romance – pela familiaridade com a narrativa e a liberdade demonstrada na elaboração dos textos, compreendemos tratarem-se de uma escrita de fã. No entanto, notamos que a dinâmica da *fanfiction* não foi completamente experimentada na prática proposta, como veremos a seguir na avaliação da prática que se deu ao final da disciplina, quando já haviam sido publicados na Internet todos os textos produzidos

pela turma, de forma oral, contando com a presença do professor, das propositoras e dos demais alunos/as da turma.

## Avaliando a prática

É inegável a eficiência da *fanfiction* como estratégia de leitura literária. Constatamos sua produtividade também enquanto estratégia de escrita ficcional, evidenciada na aceitação e no envolvimento da turma em todo o processo de desenvolvimento da prática, desde o primeiro momento da seleção de obras que serviriam de base para a escrita, tomando como ponto de partida escolhas pessoais de obras lidas anteriormente, com as quais tinham uma relação de fãs.

O resultado da prática foi surpreendente, especialmente, pela qualidade dos textos escritos. Percebemos que estávamos diante de talentos já consolidados na escrita criativa e que outros/as potenciais escritores/as se revelavam a partir da experiência de se aproximarem e acessarem a memória afetiva das obras selecionadas. Inegável é que nossos *ficwriters* e *beta readers* tiveram excelente desempenho. Os respectivos textos podem ser conferidos no blog elaborado para publicar a produção da turma (<https://escritadefansdaliteratura.blogspot.com>).

Apesar do engajamento da turma e da excelente qualidade das produções textuais, não constatamos uma dinâmica a par e passo, como a observada no universo das *fanfiction*. Depois de postados os textos, os/as alunos/as não comentaram no blog as publicações dos/as colegas, atividade que ficou praticamente restrita ao professor da disciplina. O fato, longe de revelar o desinteresse dos/as alunos/as em prestigiar o trabalho realizado por seus pares, lançou luz sobre a adaptação da prática para o contexto escolar, especialmente à relação que *ficwriters* e *beta readers* estabeleciam com os textos literários

dos/as colegas, que não era de fã. Nos estudos levantados durante a concepção da prática, bem como das visitas feitas aos ambientes virtuais destinados às *fanfictions*, notamos que o engajamento era motivado pela paixão aos romances, aos autores, aos personagens. Sendo assim, acreditamos que o desinteresse em tecer comentários estava vinculado à escolha dos textos base, com os quais apenas os *ficwriters* estabeleceram uma relação de fã.

Para além dessa observação, reconhecemos a dificuldade de como preparar um plano de aula para explorar o gênero em questão. Partíamos da ideia de que o texto literário que daria origem à *fanfiction* seria selecionado por nós que ministrariamos a aula, assim como de que precisaríamos sugerir para toda a turma a leitura do mesmo texto, no caso, um conto. Após algumas idas e vindas de reformulações do planejamento, fomos (re)direcionadas à percepção de que a escolha da obra literária que seria objeto de leitura e da produção da *fanfiction* deveria ser feita o mais próximo possível da forma como acontece nas comunidades leitoras do ambiente virtual. Ou seja, a escrita e revisão da *fanfiction* era a própria prática de leitura, com aqueles/as que estariam no papel de *ficwriters* tendo liberdade para escolher a obra originária. Afinal, como ser fã de algo sem liberdade para apreciar ou não o que lê?

Desse modo, compreendemos que nesse contexto o/a leitor/a seria como o “viajante ousado” de que tratou Michel de Certeau, cuja liberdade pode ser adquirida e a criatividade “vai crescendo à medida que vai decrescendo a instituição que o controlava” (DE CERTEAU, 1994, p. 267). Ressaltamos que essa constatação norteará a proposta que apresentaremos para se explorar a *fanfiction* também no ensino básico, mais especificamente turmas de ensino médio. A opção pelo ensino médio se dá tanto por ser nosso campo de atuação quanto por ser uma prática que pressupõe leitores/as com alguma bagagem acumulada no que tange ao contato com obras literárias.

Essa transposição para o ensino médio demanda certa flexibilidade e experimentação, contando também com a necessária adaptação aos tempos de pandemia. A ideia desafiadora é de considerarmos a eventualidade ou provável realização da prática de forma presencial ou remota, por meio de plataformas *on-line* ou recursos de tecnologias da comunicação que estejam ao alcance. Importante é não permitirmos que o distanciamento represente uma barreira para a execução de uma prática de leitura literária que tem como fundamento básico aquilo que é inerente aos “jovens-navegadores-consumidores” da Internet: a navegação em rede.

Transpondo essa forma específica de ler obras literárias para as aulas de Literatura no ensino médio, o que se pretende é tornar o contato com as produções originárias, das quais os/as alunos/as são fãs, não só um exercício efetivo de compreensão, como também de rememoração e, conseqüentemente, em um exercício de escrita criativa significativa. Não se pode deixar de considerar que devido à sua crescente popularização ao longo desse início de terceiro milênio, a *fanfiction* já se tornou um “novo gênero literário”. É o que atestam aqueles que se dedicam ao estudo de seu “contributo para a literatura”, embora reconhecendo não ser “tão simples assim” classificá-la como gênero literário, devido à complexidade de seu universo repleto de “subcategorias e especificações que diferenciam uma *fanfic* da outra” (BARRETO; MARTINS, 2019, p. 37).

No contexto deste trabalho, compreendemos que a produção de uma *fanfiction* é antes de tudo uma forma de resposta à leitura e não uma atividade autônoma. No entanto, não há como negar – e a experiência vivenciada e relatada aqui evidenciou isso – que a memória afetiva acionada no retorno à obra literária originária resulta em uma escrita ficcional que é representativa do “corpo simbólico” constitutivo de quem a produz. Dessa forma, somos levadas a concluir que a produção e a leitura de *fanfiction* podem contribuir para o processo de formação integral dos/as alunos/

as, já que a vemos também como uma “experiência literária” e, como tal, não só “permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor” (COSSON, 2014, p. 17).

## Uma prática flexível para o ensino médio

A proposta que ora fazemos, e que já vivenciamos, insere-se no “paradigma do letramento literário” (COSSON, 2020). O paradigma do letramento literário conforma-se a partir da compreensão do que vem a ser letramento literário: um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Dito “processo”, já que o letramento literário “é algo que se constrói ao longo do tempo, acompanhando o percurso da própria vida. Logo, o letramento literário não começa, nem termina na escola, mas pode e deve ser ampliado e aprimorado por ela”, dito “processo de apropriação” já que no letramento o mundo externo experimentado passa a compor o mundo interno do leitor. O letramento literário compreende “um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que progressivamente nos constituímos como leitores [...]. [É] a incorporação privada dela [literatura] pelo indivíduo que a torna viva”. Dito “processo de apropriação da literatura”, pois não se trata tão somente do uso de “artefatos comunitariamente reconhecidos como literários” (*idem*, p. 172-173).

A ideia é de que a prática seja aplicada no início do ano letivo, como forma de avaliação diagnóstica do repertório e da experiência leitora das turmas, assim como para contribuir, já no

início das atividades, com a formação da consciência participativa em uma “comunidade de leitores”. Nesse sentido, tanto pode ser adaptada para uma das etapas do ensino médio quanto pode integrar as turmas, envolvendo alunos/as de diferentes séries. Por exemplo, turmas iniciais produziram *fanfics* para serem revisadas por alunos/as de anos mais avançados, considerando que, em geral, *beta readers* são mais experientes do que *ficwriters*. O que inicialmente pode parecer utópico ou caótico, também pode resultar em algo produtivo e natural para jovens imersos nas formas de interatividade sem fronteiras das novas tecnologias da comunicação. É mesmo uma questão de adaptar e planejar, como quase tudo na educação.

## Os passos da prática

A nossa proposta de prática de leitura funda-se por meio da “participação”, que, de acordo com Cosson (2014, p. 116), compreende as “maneiras que temos de compartilhar nossas leituras antes, durante e depois do ato físico da leitura”, sendo uma delas a *fanfiction*. Quando os alunos leem e propõem um suplemento ao texto original, estão justamente compartilhando seu modo de ler. Ao ler e comentar o texto produzido pelo colega, outro movimento de participação se inicia. Ao concordamos com o pesquisador de que “a leitura literária não tem apenas um caminho e que o diálogo da leitura pode ser iniciado de diversas maneiras” (COSSON, 2014, p. 97), estamos conscientes de que a nossa proposta de atividade não apenas pode, mas deve ser repensada pelo/a professor/a antes de colocá-la em prática.

Tendo como horizonte a prática experienciada e a visão futura do contexto escolar, sugerimos sete fases de realização: diagnóstico, motivação, seleção, leitura, escrita, postagem e avaliação. A primeira

fase, a da realização do perfil do leitor literário, é imprescindível. Diante dos resultados obtidos o/a professor/a conhecerá o estágio atual da competência de seus/suas alunos/as e poderá traçar os objetivos da prática a ser desenvolvida na escola. Há vários caminhos para construir o perfil do leitor, sendo a formulação de questionário o mais conhecido entre eles. Na fase final da proposta, em que será realizada a avaliação, o diagnóstico inicial servirá como parâmetro de verificação do desenvolvimento dos/as alunos/as.

Na segunda fase, a da motivação, propomos que o/a professor/a apresente para a turma um livro que tenha marcado a sua vida. O objetivo é que possa compartilhar a sua experiência de leitura, mobilizando os/as alunos/as para a sequência de atividades. No momento da partilha é interessante que o/a professor/a leve dados da própria obra, como enredo, descrição dos personagens, realize a leitura de trechos, como também discuta o contexto de produção e de circulação da obra, dados do/a autor/a, fatos curiosos e quaisquer outras informações nas adjacências do texto que estimulem a curiosidade dos/as alunos/as.

O objetivo desse investimento assemelha-se ao da etapa da “motivação”, apresentada por Cosson (2006) no contexto da “sequência básica” do letramento literário. Destacamos, pois, quando observa que “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2006, p. 55). No entanto, diferente do que o estudioso propõe, a motivação não servirá como porta de entrada para o livro apresentado, mas para um ciclo de atividades em que a relação de fã com o texto literário é condição *sine qua non* para o bom andamento da proposta. Nessa mesma fase a que chamamos de motivação, o/a professor/a solicita que, assim como ele/ela, os/as alunos/as apresentem à turma os romances, os contos, os poemas que igualmente marcaram suas vidas. Feita a apresentação dos

textos escolhidos, passa-se para a fase seguinte, que é a definição de quais serão tomados como base para a produção das *fanfictions*.

Na fase da escolha das obras base, sugerimos que seja realizada uma votação *on-line* para seleção de duas. Ambas deverão ser lidas pela turma. Ratificamos a afirmação de Cosson (2014, p. 120) quando diz que “o professor precisa estar preparado para negociar as leituras desses produtos, cuidando para que sejam literários, ao lado de leituras de obras que julgue mais relevante para a formação do leitor”. A nossa hipótese é a de que o momento anterior, o da motivação, repercutirá na seleção. Diferente de nossa experiência na disciplina de pós-graduação, em que escolhemos dez obras e dividimos a turma entre escritores e revisores, para o ensino básico sugerimos que todos/as os/as alunos/as sejam escritores/as e revisores/as, por isso a opção de eleger duas obras. O/a aluno/a que foi *ficwriter* da obra “A” será *beta reader* da obra “B” e vice-versa. Como dissemos anteriormente, a atividade pode ser expandida para turmas diferentes, inclusive de etapas escolares distintas, dependendo dos objetivos e das possibilidades do/a professor/a.

A fase que se segue é a de leitura integral da obra, que deve ser planejada pelo/a docente. Existem publicadas várias propostas de planejamento de práticas de leitura literária na escola e que podem ser pesquisadas pelo/a professor/a, mas indicamos as que integram o paradigma do “letramento literário” (COSSON, 2020).

Como é de se esperar, a fase seguinte é a da escrita das *fanfictions*, seguida pela atividade dos/as *beta readers*. Como nas anteriores, ela também precisa do planejamento prévio do/a professor/a, que deverá deixar muito claro para os/as alunos/as as regras de produção e de correção dos textos literários, bem como os prazos para a realização de cada uma das atividades.

A penúltima fase é a das postagens dos textos na Internet. Tanto o/a professor/a quanto os/as alunos/as podem se responsabilizar

por tal atividade. Cabe ao/à professor/a decidir se irá divulgar o trabalho dos/as alunos/as na escola e para além de seus muros, mas acreditamos ser a divulgação ampla produtiva, uma vez que pode colaborar para o alargamento de uma comunidade leitora.

A última fase é a da avaliação. Nela buscaremos aferir, assim como feito no início da prática, a competência leitora dos alunos. Aqui deve ser aplicado os mesmos mecanismos de diagnóstico do início da proposta. Espera-se que a relação dos leitores com os textos literários tenha sido estreitada ou ampliada.

Estamos conscientes de que a inserção de dois livros no repertório do aluno não é suficiente para alcançar o objetivo maior, o de formação de um leitor literário (ou mais especificamente, o de amadurecimento da competência leitora). No entanto, durante a prática, serão construídas vias amplas para o trânsito pacífico de novos textos literários e novos condutores. É válido ressaltar que o percurso feito pelos/as alunos/as – os registros orais e escritos, as *fanfictions*, as “betagens”, as interações em sala de aula – deve ser considerado durante a avaliação. Uma avaliação, que aliás, precisa ser realizada com a participação dos próprios/as alunos/as.

## Considerações finais

O trabalho apresentado parte de uma vivência em disciplina de pós-graduação que, de tão produtiva, se julgou pertinente divulgá-la para que outros/as professores/as pudessem experimentá-la em suas salas de aula. Produtiva no sentido de assegurar a aproximação com o texto literário, de facilitar o protagonismo do aluno – que se inscreve no mundo por meio da leitura e da escrita do texto literário –, de contribuir com a constituição de uma comunidade leitora e, quem sabe, de conectar comunidades distantes.

Em nossa experiência, observamos que é preciso estarmos atentos ao levar para a escola uma prática social que nasce fora dela. Como trouxemos na avaliação, o fato de escritores e revisores não compartilharem da mesma relação de fã com o texto literário base interferiu na participação ativa dos alunos no *blog* destinado à publicação das *fanfics*, e ler e comentar a produção dos fãs é uma característica marcante dessa atividade. Como alerta Cosson, “convém cuidar do uso escolar ou institucionalizado do *fandom* que não deve descaracterizar esse tipo de leitura, ou seja, a relação precisa mesmo ser de fã, pois do contrário será apenas uma tarefa escolar feita na Internet” (COSSON, 2014, p. 120).

Com isso, pensamos ter criado meios para a promoção da participação dos/as alunos/as (enquanto fãs e comentaristas) quando propomos essa prática para o ensino básico. Salienta-se, no entanto, que o posicionamento de fã estimulado nas etapas da motivação, bem como as escolhas dos títulos, pode ser neutralizado se não forem planejadas pelo/a professor/a práticas adequadas para a leitura integral das obras. É preciso que durante a leitura os/as alunos/as sejam completamente envolvidos pelos novos mundos, abertos no contato com o texto literário e pela prática como um todo.

É importante lembrar que o termo *fandom* remete ao universo ou comunidade de fãs, “mais especificamente aqueles pertencentes ao chamado *media fandom*, que compreende os fãs de obras difundidas por intermédio dos meios de comunicação de massa, notadamente a televisão” (VARGAS, 2015, p. 21). Valemo-nos desse universo sobretudo por ser caracterizado por uma relação colaborativa entre os que dele fazem parte. Todos os ambientes virtuais que abrigam as *fanfictions* contam com fóruns de debates em que participam os leitores e/ou autores. Antes mesmo que uma *fanfiction* chegue a ser publicada, sua concepção já contempla a atividade colaborativa, visto que os textos recebem o aval dos/as *beta readers*.

Por fim, furtamo-nos de realizar uma descrição minuciosa da prática, trazendo informações sobre número de participantes, materiais necessários, desenho da sala, tempo de realização das fases, não por termos julgado dispensáveis, mas por acreditarmos que uma prática que envolve tantas fases e tantos procedimentos precisa ser intensamente pensada a partir da realidade de cada docente e turma envolvida. Afinal, não podemos nos esquecer de que “a leitura literária não tem apenas um caminho” (COSSON, 2014, p. 97).



## CAPÍTULO 4



## CAPÍTULO 4

# O meme como intertexto para leitura literária

*Juliana Miranda Cavalcante da Silva*

*Luis Ernesto Barriga Alfaro*

A literatura, como forma de arte, tem o potencial de ampliar o repertório cultural de quem com ela entra em contato, tornando mais fácil conhecer, reconhecer e nomear as experiências de mundo (e de si). Esse efeito amplificador da arte pode ocorrer em um nível tão pequeno que é quase imperceptível ou pode ser transformador, e a diferença entre esses dois extremos está nas condições em que a literatura (ou a arte em geral) é apresentada. Por estas condições, entendemos desde a escolha do texto literário (ou de outras formas de interpretação artística de mundo) até a liberdade de interpretações de sentido, passando por atividades que estimulem o diálogo com o texto e a identificação de pontes deste com as experiências pessoais de cada leitor. O objetivo da prática de letramento literário descrito neste capítulo é apresentar um caminho de acesso ao texto literário através de memes, elementos que fazem parte do repertório de leitores contemporâneos, especialmente daqueles em idade escolar.



Antes da prática, porém, cabe responder duas perguntas básicas: o que é um meme? Por que usá-lo em sala de aula?

Apesar de facilmente identificável (ao menos, pelos usuários de redes sociais), explicar o que exatamente é um meme, no sentido em que a palavra é usada atualmente, pode ser um desafio. André Luís Teixeira (2017) apresenta três características que ajudam nessa tarefa. Para o autor, o meme é um gênero textual que reúne 1) um elemento textual e/ou audiovisual (foto, ilustração, vídeo, GIF, texto, som); 2) retirado de seu contexto original; e 3) que pode ou não viralizar, isto é, espalhar-se rapidamente na Internet de modo a tornar-se parte do repertório semântico de um grupo. Ao contrário do que se imagina, portanto, a viralização não é considerada obrigatória para que um meme seja classificado como tal, o que realmente distingue um meme de outros gêneros textuais é o uso do texto/som/imagem fora de seu contexto original. Por exemplo, diversas fotos da vencedora do *reality show Big Brother Brasil 21* (Rede Globo, 2021), Juliette Freire, viralizaram desde sua primeira aparição no programa, mas o simples compartilhamento das fotos não faz delas memes. Por outro lado, o afresco *A criação de Adão*, de Michelangelo, que está no teto da Capela Sistina, no Vaticano, não é viral no sentido estrito (não passou por um compartilhamento rápido na Internet, apesar de ser uma das obras mais conhecidas do mundo), mas tem sido usado frequentemente em um contexto diverso do de sua natureza, como meme (os mais recentes mostram um tubo de álcool em gel nas mãos de Deus).

A ausência de fixidez do significado em relação ao signo dá ao meme uma versatilidade atemporal, tornando possível que um mesmo meme seja usado em tempos diferentes, sem perda de eficácia. Essa característica pode ser observada no meme “Eu sou rica”, que traz imagens da atriz Carolina Ferraz em uma cena da novela *Beleza Pura* (Rede Globo, 2008), e que tem sido usado em incontáveis contextos desde então, com pouca ou nenhuma

alteração em sua forma. Isso não quer dizer, porém, que o meme não envelhece, que não perde sua originalidade, mas que pode continuar funcionando ao longo do tempo.

Passamos à segunda questão: quais as vantagens de usar memes em sala de aula? A primeira é que os memes são um gênero popular, isto é, que faz parte do repertório dos alunos, e semanticamente rico, já que é, inerentemente, um hipertexto: a mudança do sentido original exige que o leitor faça a ponte entre a imagem e o que ela significa naquele contexto<sup>1</sup>. Para alcançar todas as camadas de sentido do meme, portanto, o leitor precisa conhecer sua origem (em alguns casos, até a trajetória daquele meme) e ter repertório intelectual para entender a “piada”. O meme exige um leitor multiletrado, o que, por si só, já amplia as possibilidades de uso pedagógico.

Outra vantagem é que o meme possibilita a incorporação das mídias sociais e seus produtos ao ensino. É fundamental adaptar o ensino à vida social (sendo o meio virtual um dos espaços de convivência) e suas novas formas de mensagem. O letramento tecnológico passa pela linguagem, ou melhor: o letramento literário passa pela tecnologia, considerando que a tendência é que os leitores tenham cada vez menos contato com o papel e cada vez mais com as telas, e com os gêneros textuais derivados do formato virtual.

É uma vantagem, também, o fato de que o gênero meme traz um elemento lúdico, desassociado das tarefas escolares usuais, podendo levar, assim, leveza e dinamicidade para a prática de leitura literária, com um maior engajamento da turma nas atividades. Os alunos, ao saberem que a aula terá memes, tendem a gerar expectativas positivas em relação à atividade, falam de memes

---

<sup>1</sup> Muitas vezes, essa relação não será nem mesmo com o sentido original, mas com um outro meme ou um outro contexto, que se tornam os referentes para o que se está pretendendo comunicar.

que já viram ou de experiências com o uso desse gênero nas redes sociais, ou seja, mostram-se mais dispostos a participar da aula.

Chamamos atenção, porém, para um fato que não pode ser ignorado: o uso de memes em sala de aula exige um cuidado redobrado do professor. Os memes devem ser coerentes com o tema trabalhado, devem ter linguagem adequada para o nível da turma e devem sempre ser abordados dentro de um contexto crítico e cuja reflexão aponte para reforçar o respeito aos direitos humanos e às liberdades individuais. Essa criticidade precisa ser levada a sério. Apesar das repetidas tentativas de naturalizar os memes como “brincadeira” e “piada”, não podemos menosprezar o potencial de consolidação de estereótipos que o meme tem, ou a importância em combatê-los de forma crítica.

Para esta prática, partimos de uma performance em vídeo que une a apresentação de uma versão para o português do poema “*Me gritaron Negra*”, da escritora afro-peruana Victoria Santa Cruz, e a canção “Negra”, de Iara Ferreira e Luis Barcelos. Para acessar as narrativas trazidas pelos artistas, usamos como intertexto memes disponíveis na Internet. Como os títulos sugerem, a temática da performance é racismo e questões raciais, mas a prática pode ser feita para tratar de qualquer temática, conforme as necessidades do professor e da turma.

## Prática

Rildo Cosson ensina que qualquer prática de letramento literário deve estar contida entre dois polos: “o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos” (COSSON, 2020, p. 186). O manuseio do texto, como lembra o autor, não é apenas sua leitura, mas a sua produção. É ter contato com o

texto, um contato pessoal e intransferível, do qual pode resultar um outro texto. Na outra ponta, o compartilhamento do produto dessa experiência com os colegas, em sala de aula, é indispensável, pois é nessa troca que acontecem as discussões que ampliam o campo de visão dos leitores.

Dessa forma, a prática “O meme como intertexto na leitura literária” respeita essas extremidades (que podem ser tanto ponto de chegada quanto de partida). Ela parte da exibição da performance *Primavera das mulheres – um show manifesto*, disponível na plataforma YouTube, para a produção de significados através dos memes e, posteriormente, para a produção de memes. Os memes vão funcionar como catalisadores da análise crítica das problemáticas trazidas pelo texto literário, que trata de questões raciais.

Antes de passar para a execução da prática, cabe uma justificativa da escolha de utilizar uma performance de um texto literário (poema) e uma canção para ensinar literatura. Compartilhamos, aqui, a visão de Antonio Candido, que 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 folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção da escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 176). Sendo assim, uma canção é literatura, um poema dramatizado é literatura, cujo conceito se confunde (e se funde) com o de arte. Converge nesse sentido Cosson, que define literatura como “um repertório de textos e **práticas de produção e interpretação**, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras o mundo em que vivemos” (COSSON, 2020, p. 177, grifo nosso). Fica claro, mais uma vez, a incorporação de outras formas de expressão artística que não o texto no conceito de literatura. E por que usar outra forma de literatura em sala de aula que não o texto, quando o tempo, em geral, já é curto até para o conteúdo “formal”? A resposta está nos próprios pilares do letramento literário,

que tem como objetivo desenvolver e potencializar a competência literária do leitor:

Se a literatura é uma linguagem que se configura como um repertório e seu valor reside na experiência de sua multiplicidade, quanto mais desenvolvida for a competência de manusear essa linguagem, maior será o conhecimento do repertório e mais consistente e consolidada será a experiência literária, isto é, a apropriação do texto literário. (COSSON, 2020, p. 179)

A apropriação só é possível com a intimidade, e a intimidade só é possível com o conhecimento. Ao ter contato com diferentes formas de literatura, o leitor é beneficiado com novas maneira de (res)significar o mundo.

Em relação aos memes, já ressaltamos seu caráter lúdico e cotidiano, assim como sua hipertextualidade. Esta, aliás, quase sempre tem fundo irônico (com o distanciamento crítico que toma dos elementos originais ao usá-los em outro contexto), cuja compreensão está atrelada à intenção do autor. Essa relação entre intenção do autor e resposta do leitor é o *ethos*, que Linda Hutcheon explica como

a principal resposta intencionada conseguida por um texto literário. A intenção é inferida pelo decodificador, a partir do texto em si. Sob alguns aspectos, pois, o *ethos* é a sobreposição do efeito codificado (tal como é desejado e pretendido pelo produtor do texto) e do efeito decodificado (tal como é obtido pelo decodificador) (HUTCHEON, 1985, p. 76).

O *ethos* é variável no meme, que tem a recontextualização como parte de sua natureza. Esse caráter mutável exige uma competência interpretativa ainda maior do leitor, atrelando a

compreensão da mensagem à inserção do indivíduo em um meio social onde circule a informação necessária para sua decodificação.

Legitimados a performance como literatura e o meme como intertexto válido, passamos à execução da prática que parte da apresentação do material literário, com a exibição da performance. Em seguida, o objetivo é estabelecer uma estrutura básica de compreensão do material através do compartilhamento oral livre das impressões da turma após o primeiro contato. Na sequência, há um aprofundamento nos textos, em grupos, tendo os memes como intertexto. Por fim, acontece a partilha, com toda a turma, das reflexões feitas no grupo, e a produção de um meme como tarefa de casa. Para esse percurso, foram planejadas sete etapas.

## Execução da prática

### Etapa 1: Assistir à performance (7 minutos)

Para iniciar a prática, o professor deve exibir *Primavera das Mulheres – um show manifesto* (<https://www.youtube.com/watch?v=G11sEdJ4J5s>). Trata-se de uma performance que traz uma versão para o português do poema *Me gritaron Negra*, da afro-peruana Victoria Santa Cruz, interpretado por Aline Valentim; e a canção *Negra*, de Iara Ferreira e Luis Barcelos, interpretada por Ilessi. A exibição pode ser feita em sala de aula, se aula presencial, ou o link pode ser compartilhado com a turma através do *chat* da plataforma usada para as aulas, no caso de ensino remoto ou educação a distância, para que cada aluno assista em seu dispositivo individualmente (exibir o vídeo de forma compartilhada para todos só é recomendado quando todos possuem uma boa conexão com a Internet).

É interessante que o professor compartilhe, antes da exibição, uma contextualização sobre o vídeo que será exibido. O espetáculo *Primavera das Mulheres – um show manifesto* foi criado coletivamente por mais de 40 mulheres, como resposta ao cenário de crise política e de ameaças aos direitos femininos que se intensificou no Brasil nos últimos anos. O show-manifesto surgiu a partir das manifestações feministas ocorridas em novembro de 2015, momento que ficou conhecido como “Primavera das Mulheres”. O espetáculo, aliás, é inteiramente realizado por mulheres: da produção à direção musical, passando pelo figurino, o cenário, os textos e as composições. Essa performance foi gravada nos dias 21 e 22 de abril de 2017, no Teatro Solar de Botafogo, no Rio de Janeiro.

## Etapa 2: Discussão aberta sobre a performance (7-10 minutos)

Realizar breve discussão com a turma sobre a performance. O objetivo é saber como a turma percebeu esse primeiro contato com os textos literários (poema e canção) e promover um compartilhamento das impressões. Algumas perguntas que podem ser feitas pelo professor para fomentar a discussão: Qual aspecto da performance mais chamou a atenção de vocês? Por quê? Qual é a descoberta que o eu lírico do poema faz sobre si por causa dos gritos de “Negra!”? Qual é sua reação a essa descoberta?; A frase que abre a canção “Negra” é “não pense que é favor compreender a dor da minha pele negra”. Como você entende essa afirmação?; Como o poema se relaciona com a canção?

### Etapa 3: Discussão em grupos sobre a relação dos textos literários do poema ou da canção com os memes que os grupos irão receber (15 minutos)

Inicialmente, dividir a turma em grupos de até 6 participantes. Cada grupo deve ter um “relator”: aluno responsável por apresentar o que foi conversado no grupo para o resto da turma. Se aula não for presencial, a sugestão é que se abram, previamente, tantas salas virtuais quantos forem os grupos, e se compartilhe, no *chat*: a) a relação dos membros de cada grupo; b) o nome do responsável por cada um dos grupos, e c) o link da sala para a qual cada grupo deve se dirigir. Por exemplo: Grupo 1: Maria (relatora); Sandra; João; Paulo; Pedro; Cecília. Link da sala.

Depois, deve-se disponibilizar para cada grupo (em folhas impressas, se presencial, ou no *chat*, se a distância) o texto do poema ou o texto da canção e, juntamente com eles, dois memes, sendo um meme de teor racista e outro de teor afirmativo. Se aula presencial, distribuir os memes impressos. Se aula virtual, preparar previamente um slide para cada grupo contendo os dois memes. O slide deve ser compartilhado na tela principal de cada grupo pelo aluno responsável pelo grupo.

Os grupos devem conversar sobre como cada um dos memes se relaciona com o texto que recebeu (a pergunta: “Como os memes se relacionam com o poema/ com a canção?” deve ficar visível para os grupos). O relator deve tomar notas para apresentar à turma o que foi conversado no grupo. Abaixo apresentamos exemplo de dois pares de memes para utilizar nesta etapa:

Meme 1 – “Nego é falso”



Meme 2 – “Negas dão o close”



Fonte Meme 1: <http://caveiraner.d.blogspot.com/2015/03/memes-nego.html>

Fonte Meme 2: <https://www.facebook.com/negosaonegos/photos/1646558395658101>

O meme 1 traz a imagem de um homem negro com a pele branca, sob a frase “Nego é falso”. Ele segue a linha de uma série de memes com a expressão “nego é” seguida de uma palavra depreciativa, reforçando preconceitos e associando a negritude a atitudes negativas. Esse meme faz alusão à “falsidade” do negro usando a foto de um negro aparentemente albino, e evoca, de início, duas questões principais: a) reduz todos os aspectos da cultura negra à cor da pele; e b) associa o povo negro à falsidade (de caráter). O caráter ambivalente do estereótipo (Bhabha, 1998), aparece de forma explícita aqui: paradoxalmente, o negro da imagem é “falso” por ter a pele branca, mas ainda é negro, tanto é que estampa um meme que trata de questões raciais.

O meme 1 se relaciona com os textos tanto da canção quanto do poema ao evidenciar que a cor da pele não é o único marcador de negritude que gera preconceito: o cabelo crespo e os traços da face são outras características que são alvo de preconceito (assim como elementos culturais, como vestimentas, formas de falar etc.). Outro aspecto que pode ser levantado é a trajetória relatada no poema (“alisei meu cabelo” e “passei pós na cara”) em relação às exigências que a sociedade faz para que a pessoa negra seja aceita:

não apenas não há nada que a pessoa negra possa fazer para que a questão da cor seja completamente apagada como as tentativas de fazer isso podem levantar acusações de “ilegitimidade”.

O meme 2 traz duas mulheres negras sob a frase “Negas dão o close”. Assim como todos os memes de teor afirmativo usados neste artigo, são uma resposta aos memes racistas (em especial, aos memes “nego é...”, como o meme 1) criados pelo perfil @negosaonegos, na plataforma *Facebook*. O meme 2 exalta a negritude das mulheres. Se relaciona com a parte final do poema (“Negra sou!”) e com a canção (“Negra é a cor do amor”). O uso de memes de teor afirmativo nesta prática passou a ser feito após sugestão de um professor em uma das oficinas em que a atividade foi apresentada. A mudança provou ser positiva, pois traz para a aula elementos positivos, que se relacionam com a ideia de superação e luta presente nos textos literários.

**Meme 3** – “Preto raiz x Preto nutella”



Fonte Meme 3: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/brasil/2017/02/post-racista-que-define-preto-raiz-e-preto-nutella-esta-sob-analis.html>

Fonte Meme 4: <https://www.facebook.com/negosaonegos/photos/1641632396150701>

**Meme 4** – “Nega é ouro”



O meme 3 traz dois blocos de imagem. O primeiro traz a foto de um homem negro, escravizado, acorrentado pelo pescoço. Acima da foto, a frase: “Preto raiz”. O segundo bloco traz a foto de uma mulher negra, sorrindo, vestida como executiva. Acima da foto, a frase: “preto nutella”. As expressões “raiz” e “nutella” foram

popularizadas como sendo alusivas a algo original, verdadeiro (raiz), e a algo glamourizado, falso, indesejável (nutella). A informação que o meme passa é que ser escravizado é algo natural, enquanto ser bem-sucedida é algo não-natural para uma negra. Ainda, notamos que a mulher na foto é Rachel Dolezal, uma norte-americana branca que entrou na vida pública se afirmando negra, até que seus pais “a desmascararam”. Mais uma vez, aparece aqui a questão da negritude real (representada por um escravo) versus a negritude falsificada (liberta), uma afirmação criminosa a qual se tenta camuflar com o uso da imagem de uma branca que fingiu ser negra. O meme se relaciona com os dois textos literários (“não pense que é favor compreender a dor da minha pele negra”). Já o meme 4 traz a judoca Rafaela Silva, medalha de Ouro nas Olimpíadas de 2016. Em oposição ao estereótipo do negro escravizado, a negra atleta olímpica. “Negro é a cor da luta”. “Negra sou!”.

Naturalmente, esses dois pares de memes são apenas sugestões. O professor pode e deve adaptar a escolha das imagens à sua turma e à sua atividade, sempre com a criticidade já recomendada.

## Etapa 4: Discussão aberta da atividade (15 minutos)

Cada grupo apresenta para toda turma as reflexões que fez sobre os memes que recebeu. Preferencialmente, quem fala é o aluno designado como relator, mas todo o grupo pode falar. Se houver tempo, os outros grupos também podem fazer comentários (desejável). Para esta etapa, o professor deve disponibilizar todos os memes para toda a turma (da forma que for possível, se presencial, ou em slides, compartilhados para todos, se virtual).

## Etapa 5: Tarefa de casa

Como tarefa de casa, o aluno deve produzir um meme que se relacione com uma obra literária de sua preferência. Os memes produzidos podem ser compartilhados com toda a turma, da forma que professor e alunos julgarem mais conveniente. Essa atividade favorece práticas interdisciplinares, pois pode ser trabalhado o uso de ferramentas como *QR Code* para ver os memes, criação de blogs, concurso de memes, entre outras atividades.

## A prática na prática

Essa prática de letramento literário com performance e memes foi originalmente aplicada em uma turma de pós-graduação em Letras da UFPB, no primeiro semestre de 2020, que deveria ser realizada de forma presencial, mas por conta da pandemia de Covid-19 terminou sendo oferecida de forma virtual. Posteriormente, ela foi ministrada em uma oficina no evento *Acorda Flíbia – Festa Literária da Barra de Mamanguape*, em dezembro de 2020, que aconteceu também de forma remota, com 10 participantes.

Não podemos começar a avaliar a aplicação desta prática por outro fator que não seja a obrigatoriedade de ministrá-la de forma remota. Da elaboração da prática original até a versão atualizada que apresentamos aqui, enfrentamos alguns desafios, sendo o primeiro deles aplicar uma prática de leitura literária que exige interação e proximidade, em um ambiente virtual. O controle do tempo de fala (nosso e dos alunos), a organização dos grupos, monitorar o andamento das discussões em cada grupo, tudo demanda modificações no ensino remoto. Em alguns momentos, tivemos

que administrar duas plataformas diferentes, como o Google Meet e o WhatsApp de maneira síncrona.

Como nossa prática tem várias etapas, diversos elementos textuais a ser apresentados, administrar o compartilhamento do material com os alunos em tempo real exige bastante planejamento e organização. Não teríamos conseguido sem a ajuda de voluntários, principalmente para monitorar as discussões nos grupos. Outra questão que interfere no andamento das aulas virtuais é a instabilidade de conexão com a Internet de alguns dos participantes. A falta de familiaridade de alguns alunos com as ferramentas utilizadas também foi uma questão. Alguns tiveram dificuldades para acessar o *Google Meet*, outros, para elaborar os memes, solicitados como tarefa de casa na prática original.

Acreditamos que essas foram questões comuns a maioria dos professores e alunos que, no ano de 2020, tiveram que migrar para o ambiente virtual sem tempo para uma adaptação adequada. Ressaltamos, porém, que as dificuldades foram diminuindo com o avançar dos meses (entre a prática original, apresentada em junho, e a oficina, ministrada em dezembro), e destacamos as vantagens das aulas remotas, sendo a maior delas a possibilidade de permitir a participação de pessoas que, de outra forma, não poderiam estar presentes fisicamente.

Em relação à eficácia da prática, consideramos que ela funciona como prática de leitura literária em todos os níveis em que foi aplicada. A metodologia utilizada proporciona momentos de manuseio e produção de textos, bem como compartilhamento de experiências. O uso de memes como intertexto para os textos propostos (o poema *Me gritaram Negra* e a canção *Negra*) ajuda os alunos a mergulhar nos textos e a refletir sobre eles levando em consideração suas próprias realidades, confrontando seu próprio repertório de ideias formadas ou as reforçando. Notamos que em

nenhum momento os alunos demonstram insegurança sobre a forma “correta” de interpretar os textos, pois, logo de início, já são convidados a trazer suas próprias experiências para a discussão, tomando posse do texto como deles próprios. Os memes ajudam nesse processo, pela familiaridade, informalidade e caráter lúdico já mencionados.

Conforme frisamos, trabalhar com memes pode apresentar desafios. Por se tratar de um gênero textual contemporâneo e amplamente utilizado para escarnecer ou satirizar principalmente pessoas ou situações nas redes sociais, é imprescindível trazê-los de forma crítica, priorizando o respeito aos direitos coletivos e individuais em sala de aula e adaptando a atividade para a turma e para a temática que será trabalhada. Assim, reforçamos que o meme é uma excelente oportunidade de, em uma linguagem atual e direta, abordar assuntos necessários, mas delicados, dentro de uma perspectiva acadêmica e como forma de acessar o texto literário. E mais: com engajamento dos alunos. Em um cenário otimista, o aluno estará mais propenso a olhar o meme de forma crítica, ao invés de compartilhar imediatamente tudo que recebe.

O formato da aula contribui para que as pessoas com dificuldades para operar as ferramentas tecnológicas superem os obstáculos. Na prática original, um grande incentivo foi a oportunidade que os alunos tiveram para produzir seus próprios memes, de maneira espontânea, abordando e relacionando literatura com assuntos do seu interesse.

A prática, conforme descrita, cumpre o objetivo de proporcionar acesso ao texto literário através de memes. Também estimula os alunos a fazerem pontes de conexão com o hipertexto ligado aos memes, e a interpretá-los usando ferramentas que, de outra forma, não seriam necessárias. Mais uma vez, o engajamento não apenas na atividade da aula, mas na relação entre memes e

literatura, foi um ponto positivo. Após a prática original, a discussão sobre memes continuou por vários dias no *chat* de bate-papo da turma.

Apesar de memes não fazerem, originalmente, parte do ambiente acadêmico, eles são uma ótima ferramenta para uso em sala de aula. Quebrando o paradigma dos recursos considerados como únicos e apropriados, adequados a serem utilizados numa aula de literatura e produção literária, usar memes funciona muito bem, desde que feito com criticidade e dentro de um planejamento didático-pedagógico.

## Considerações finais

A experiência pessoal e intrasferível do leitor com o texto – objetivo das práticas de leitura literária – pode ser alcançada de várias maneiras, inclusive através de gêneros textuais considerados não-convencionais, como é o caso do meme e da performance. O texto não está apenas no cânone ou mesmo nos livros, ele está no mundo, e ser capaz de produzir sentido nele e por ele dá ao leitor autonomia, tornando possível o aproveitamento amplo do potencial transformador do texto.

A sociedade contemporânea tem seus valores constantemente colocados em xeque, o que coloca os indivíduos em contato com questões que, para que tenham capacidade de exercer cidadania plena, não podem ignorar. A literatura não fica ao largo das mudanças sociais: o movimento de ir além do cânone traz consigo uma ampliação de temáticas e de pontos de vista, disponíveis, finalmente, ao leitor. Há, ainda, os gêneros textuais derivados da revolução na comunicação, como os memes. A capacidade de produzir sentido do que lê é uma construção, principalmente, do

ensino. O mundo, a vida tem que ser trazida para a sala de aula, para que essa experiência seja mais completa. Assim, a legitimidade do meme em estar na sala de aula é a mesma que de outros gêneros textuais existentes, sem gradação hierárquica.

Nossa experiência ao usar memes como intertexto para o texto literário se provou eficaz em todas as etapas da prática, desde o engajamento da turma na aula até a tarefa de casa, quando solicitada. A riqueza semântica do meme exige um multiletramento, e reconhecer as pontes de sentido (assim como criar novas pontes) ofereceu caminhos de discussão aos quais talvez a turma não tivesse chegado caso o texto fosse acessado por outros meios.

O elemento lúdico do meme realmente fez diferença na prática, tanto é que, apesar da temática densa, os memes possibilitaram uma conversa um pouco mais leve. O caráter “não escolar” do meme contribuiu para a ótima resposta na tarefa de casa (na prática original, única vez em que foi solicitada), tanto é que alguns alunos nos enviaram mais de um meme. Até o encerramento da disciplina, os alunos da prática original compartilhavam memes no *chat* da turma mencionando a prática.

A vivência da prática em mais de uma ocasião foi importante para fazer ajustes. As mudanças realizadas entre a experiência original e a prática proposta trouxeram mais organização e fluidez à atividade. Não descartamos novas mudanças, pois, a cada vez que a prática é aplicada, surgem novas oportunidades e novos olhares, que vão moldando a estrutura inicial. Uma prática de Leitura literária, se feita do jeito certo, mesmo que siga um modelo, nunca será aplicada de forma igual duas vezes. Elas são sugestões de caminhos, não o único caminho. É impossível esgotar possibilidades quando se trata de algo vivo, como a língua.



## CAPÍTULO 5

## CAPÍTULO 5

# Do imagético ao escrito: uma experiência *on-line* de leitura literária<sup>2</sup>

*Ellem Kyara Pessoa dos Santos*

*Nilma Barros Silva*

O avanço tecnológico disseminou uma cultura digital que hoje permeia praticamente todas as ações humanas. A educação não poderia ficar imune a essa nova realidade e novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem envolvendo recursos presentes na Internet, que são cada vez mais frequentes.

Um dos aspectos mais comumente abordados no âmbito educacional é a necessidade de atualização da escola frente o uso de ferramentas tecnológicas e a necessidade de interação com novos formatos de linguagem ou mais especificamente a multimodalidade dos textos digitais. O argumento é que dada a presença obsedante

---

<sup>2</sup> Este capítulo é uma versão revisada do artigo publicado inicialmente, com o mesmo título, na Revista Água Viva, v. 5 n. 2, nov. 2020. DOI: 10.26512/aguaviva.v5i3.32620.

desses textos da cultura digital no cotidiano de alunos e professores, não seria mais possível permanecer com teorias e conceitos que direcionam o ensino de leitura a um único caminho por meio da escrita alfabética.

De fato, até recentemente, o ensino da leitura tinha por objeto exclusivo o texto escrito. Hoje, porém, o caminho para o desenvolvimento da leitura precisa incluir elementos que ficavam de fora ou eram considerados meros coadjuvantes no processo de apreensão da leitura, como é o caso das imagens. Ainda que seja certamente mais antiga que a escrita e tenha caminhado sempre ao seu lado, a leitura de imagens assume contemporaneamente uma posição independente ou pelo menos de maior relevo junto ao ensino da escrita.

Neste estudo vamos considerar que, ao mesmo tempo em que se busca ensinar a leitura de imagens e da palavra escrita em textos multimodais tão em voga na apropriação da cultura digital pela escola, é fundamental também reconhecer que tanto imagem quanto escrita possuem sua própria forma de configuração textual. Por isso, ler a imagem por si mesma e ler a imagem relacionada à escrita de maneira simultaneamente distinta e complementar pode ser uma prática relevante de letramento literário. Para refletir sobre a articulação do texto verbal com o texto não verbal, respeitando as características individuais de cada um, vamos compartilhar uma prática de leitura literária realizada em uma turma de Pós-Graduação em Letras. O suporte teórico para essa reflexão vem de contribuições dadas ao tema por vários autores, a exemplo de Belmiro (2010) e Cosson (2006).

## Letramento literário e a narratividade da imagem: discussões necessárias

Se letramento se refere a um conjunto de práticas sociais centradas na escrita e a escola é uma das mais importantes agências de letramento em nossa sociedade, como esclarecem vários autores (SOARES, 1998; KLEIMAN, 1995), o letramento literário não pode deixar de participar da formação escolar. É por esse caminho que se pode pensar o letramento literário como um conjunto de estratégias que viabilizam a formação de leitores relacionada ao processo de escolarização da literatura. Nesse caso, trata-se de uma prática essencialmente vinculada à experiência do literário. Cosson (2006) destaca que o letramento literário é um compromisso da escola, haja vista que se trata de uma prática social.

Assim sendo, pensar no letramento literário é abandonar a leitura como pretexto para o ensino da gramática ou de simplesmente ler por ler, isto é, o ato de ler sem nenhuma finalidade. As práticas de letramento literário na escola devem, pautadas na experiência do literário, levar os alunos a ultrapassar a mera decodificação, ajudando-os a interpretar os textos de maneira mais aprofundada, ou seja, realizando uma leitura interpretativa que vai além da mera compreensão do significado do texto.

Vale ressaltar, ainda, que Cosson (2006) assevera que o princípio maior do letramento literário é a construção de uma comunidade de leitores. Segundo o autor, tal comunidade é capaz de propiciar um repertório cultural dentro do qual o leitor se mobiliza, construindo, assim, o mundo e a si mesmo. Todavia, para que essa comunidade seja edificada “é necessário que o ensino da literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente” (COSSON, 2006, p. 47-48).

Portanto, o letramento literário vai além da leitura fragmentada dos textos do livro didático e do mero consumo descompromissado de obras literárias que são os usos mais comuns do texto literário na escola. Uma formação leitora nos moldes do letramento literário nos mostra que a literatura tem o potencial de nos tornar sujeitos da linguagem e assegurar um espaço único de liberdade, pois “na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 17).

As imagens também fazem parte do letramento literário, não apenas porque acompanham os textos como ilustrações, mas porque podem ser literárias em si mesmas, sobretudo quando apresentam uma narratividade. Sobre isso, Belmiro (2010) nos mostra que “texto e imagem caminham juntos brincando com os sentidos, com as percepções, nos convocando ao estado de criação” (BELMIRO, 2010, p. 416). Ao explicar sua concepção, a autora evidencia a natureza discursiva das imagens, haja vista que para ela, toda imagem é um convite às múltiplas possibilidades de interpretação, isso porque há uma relação forte e estreita entre o imagético e o verbal.

Nesse viés, Belmiro também explicita que a relação entre imagem e textos verbais se dá a partir de elementos constitutivos – a enunciação e a intertextualidade – os quais contribuem para a construção das dimensões narrativa e descritiva. A respeito da enunciação, a autora assevera que esta introduz a força do narrador na orientação da leitura, enquanto a intertextualidade se apresenta como um expediente para atualização do enredo. Acerca das dimensões descritiva e narrativa podemos inferir que o conjunto de componentes descritivos na imagem culmina na narratividade. O diálogo entre imagem e palavra, seja pela enunciação e/ou intertextualidade, convida o leitor a construir os vários sentidos

do texto. Isso é promovido pela conversão do descritivo (imagem) para o discursivo (escrito).

Outro ponto que merece destaque é a correlação entre texto escrito e imagético, haja vista que ambos são fatores que garantem consistência discursiva ao texto, direcionando os leitores à elaboração dos sentidos. Sobre isso, Ramos e Nunes (2013) argumentam:

Assim como a palavra é organizada pelo escritor, cada uma das linguagens tem essa função na construção discursiva, tentando estabelecer um vínculo como leitor. Por isso, palavra e ilustração precisam acolher o leitor e permiti-lhe encontrar no texto uma brecha para dele fazer parte, interagir, interferir, exercendo o papel de leitor aqui entendido como produtor de sentido (RAMOS E NUNES, 2013, p. 254).

Desse modo, a imagem convida e permite ao leitor descortinar o texto, abrindo margem para criar histórias a partir da interação daquilo que vê/lê. Nas palavras de Ramos e Nunes, “a fresta aberta pela imagem torna-se uma brecha para viver experiências sensoriais imaginativas, desafiadoras, estéticas e de total fruição” (RAMOS e NUNES, 2013, p. 255).

Os livros de imagens e as narrativas imagéticas são um espaço privilegiado para a expressão literária. Na concepção de Belmiro e Dayrell (2011) esses gêneros constituem:

Um espaço em que as imagens estão a serviço da narrativa, cuja natureza traduz um modo particular de o homem se constituir, seja pela memória, pela imaginação, por uma memória imaginativa, mas certamente pela denúncia do que marca a trajetória da humanidade, o tempo. Dessa forma, tempo e espaço coexistem nos livros de imagens, contando histórias,

caracterizando personagens, criando situações de tensão e propondo soluções (BELMIRO e DAYRELL, 2011, p. 178).

Conforme a explanação das autoras, as imagens possuem narratividade, ou seja, há uma composição de elementos dispostos numa configuração espaço-temporal que apresentam coerência, atribuindo-lhes, assim, a condição de narrativa. Desse modo, compete ao leitor, a partir de seu repertório de mundo, ler as imagens narrativas tal como ler o texto narrativo escrito, apropriando-se da discursividade da imagem para a produção de sentidos.

Nesse sentido, a leitura de uma imagem pode ser feita a partir das visões de mundo, do repertório de leitura, das expectativas frente ao texto que está sendo analisado, da busca pela identificação de diferenças e semelhanças ao verossímil, e, sobretudo, a partir dos elementos descritivos e intertextuais presentes no texto. A esse respeito, Paiva (2016) afirma que

A leitura de imagens pode e deve ser objeto de ensino por duas razões. Primeiramente porque existem regularidades e tipificações no curso de processamento da leitura das informações pelos leitores de textos imagéticos que podem ser sistematizadas para o ensino. Segundo, porque parece faltar àquele leitor com menos experiência em eventos de letramento com textos imagéticos a habilidade complexa de relacionar informações não verbais e ainda, quando necessária, relacioná-las com outras informações verbais. Essa habilidade é imprescindível (...) para ler diferentes outros textos visuais informativos encontrados sobremaneira no cotidiano dos leitores na contemporaneidade, publicados em sites, portais, aplicativos, revistas e jornais (PAIVA, 2016, p. 46).

Também Santaella (2012) nos alerta que para ler imagens é preciso nos alfabetizarmos visualmente, isso se faz necessário para que o leitor consiga atribuir significação à imagem. Para esta autora, ler imagens nada mais é que interpretar a imagem a partir da observação sobre seus aspectos e traços constitutivos. Em suas palavras, para lermos uma imagem,

deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra” (SANTAELLA, 2012, p. 19).

Face ao exposto, compreendemos que o ato de ler quando sistematizado pode ir muito além da simples fruição estética, pois através da leitura o sujeito também elabora o sentido do mundo ao seu redor. Todavia, é importante frisar que para a leitura adquirir essa outra função é preciso que seja ensinada em uma perspectiva mais ampla do que aquela que a restringe ao texto escrito e à decifração das palavras. É preciso que contemple também outras formas de ler diferentes textos como os imagéticos, isto é, que se use na escola estratégias e práticas de leitura que guiem os alunos a trilhar caminhos mais significativos para sua formação de leitor literário.

## Da imagem ao texto, do texto à imagem: uma proposta de leitura

Para dar concretude ao que apresentamos teoricamente acima, elaboramos uma prática de letramento literário envolvendo dois textos: um imagético e outro escrito. Optamos por trabalhar com dois textos que tivessem uma forte relação de complementariedade

entre eles para que os alunos pudessem não só fazer a leitura da imagem e da escrita, respeitando a individualidade de cada tipo de texto, como também estabelecer relações de intertextualidade entre eles de forma a fortalecer e aprofundar a leitura literária.

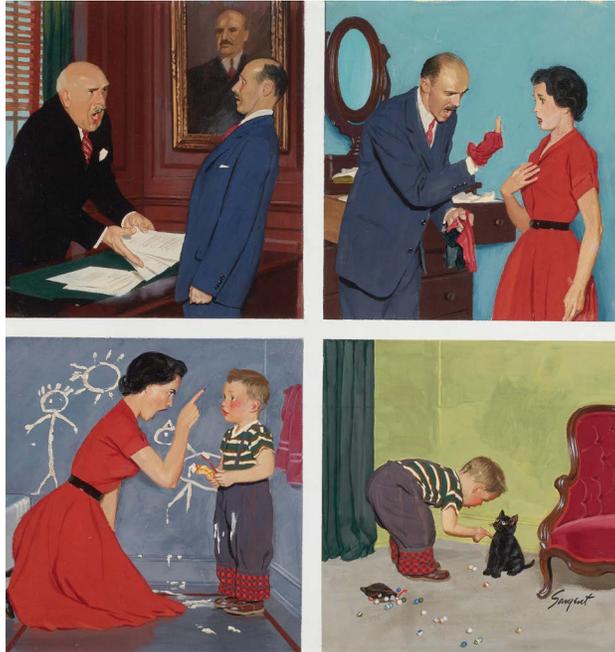
O primeiro texto escolhido foi o conto *De cima para baixo* do escritor Artur Azevedo (1855-1908). Também jornalista, teatrólogo, contista e poeta, Artur Azevedo, natural de São Luís/MA, é considerado, entre os escritores brasileiros do final do século XIX, como: “um nome à parte, pelo tom humorístico que soube dar à sua magra mas viva produção poética”, cuja temática “nos mostra um retrato fiel da sociedade carioca dos últimos vinte anos do século, precisamente a face boêmia, o avesso daquela gravidade burocrática com que posavam os medalhões parnasianos” (BOSI, 1994, p. 230). A respeito de seus contos, Josué Montello (1956) registra que o autor primava não apenas pela exploração do cômico, como também da leveza e precisão, de forma que a leitura “não exige, para que o entendamos, o esforço de uma iniciação”, nem no texto se “alonga um período, para entediar-nos. Nem emprega palavra rebuscada, para nos impelir ao tropeço da leitura” (MONTELLO, 1956, p. 12).

O texto escolhido para esta prática literária integra a obra *Vida Alheia*, de autoria de Artur Azevedo (1929). Trata-se de um conto que apresenta, de modo geral, uma retroalimentação de opressão. Ao longo da narrativa, percebemos o hábito das pessoas não conseguirem assumir seus erros justificando com várias desculpas. O conto revela uma hierarquia burocrática: imperador, ministro, diretor geral, chefe de seção, amanuense, contínuo, servente e o cachorro. O título do conto *De cima para baixo* justifica-se pelo diálogo entre opressor e oprimido que se repete a cada bloco, no qual um transfere a humilhação vivenciada anteriormente ao outro funcionário de categoria inferior.

A partir dessa primeira escolha, buscamos na internet textos imagéticos que pudessem dialogar de alguma maneira com

o conto. Foi assim que chegamos à narrativa visual criada por Dick Sargent (1911-1978). Segundo as revistas *The Saturday Evening Post* (2020) e *Artland* (2020), Dick Sargent foi um ilustrador americano considerado um dos mais produtivos de sua época. Seu trabalho artístico, publicado em jornais e revistas, é inspirado tanto no cotidiano suburbano de sua vida familiar, quanto influenciado pelos grandes temas da primeira metade do século XX.

Na narrativa imagética de Sargent, reproduzida abaixo, temos a mesma temática e sequência presente no texto de Azevedo. No primeiro quadro, há um senhor de terno preto (provavelmente o patrão/chefe) que está dando uma bronca no senhor de terno azul (hipoteticamente, um funcionário). Notamos, ainda, uma relação de passividade, haja vista que o de terno azul não retruca, fica inerte frente ao seu chefe. No segundo quadro, verificamos que o marido ao abrir a primeira gaveta da penteadeira da esposa constata que uma de suas meias está furada. Enfurecido pelo fato de a esposa ter guardado uma meia com defeito, ele mostra a peça introduzindo um de seus dedos no furo, evidenciando o tamanho do rasgão. A esposa, por sua vez, fica desatinada diante da reação intempestiva do marido por apenas um furo na meia. Novamente, reproduz-se a cadeia de opressão. Já no terceiro quadrinho, a mãe ao flagrar a travessura do filho que estava desenhando na parede, com creme dental, fica irritada e repreende-o. Mais uma vez, constatamos a cadência da raiva sendo transmitida de forma hierárquica. Por fim, no quarto quadro, a criança, ao constatar que seu saquinho de bola de gudes foi rasgado, deduz que quem fez aquilo foi o gatinho que estava ao lado, assim como sua mãe fez com ele, a criança repreende o gatinho pela travessura feita. Constatamos, assim como no conto, que há um ciclo de raiva e submissão, em que aqueles que se encontram em uma escala menor reagem de forma passiva, enquanto aquele que detém o poder age de forma autoritária, causando, desse modo, um efeito dominó.

**Figura 1** – Narrativa imagética de Sargent

Fonte: <https://www.saturdayeveningpost.com/artists/richard-sargent/>

Selecionados os textos, organizamos a prática em três etapas. A primeira delas ocorreu anterior à aula. Encaminhamos o texto imagético de Dick Sargent para que os alunos o traduzissem livremente em um texto escrito. Como se tratava de uma turma com um número elevado de alunos, pedimos que formassem duplas para dinamizar o processo. Além do mais, definimos um prazo para o envio dos textos aos nossos e-mails também antes da aula. O objetivo desse envio era analisar previamente as narrativas, observando o diálogo que as duplas conseguiram estabelecer entre os dois suportes: o visual e o escrito.

A segunda etapa da prática consistiu na aula propriamente dita, isto é, um encontro em sala virtual da plataforma *Zoom*. Essa etapa foi dividida em quatro pequenos momentos. No primeiro,

buscamos retomar alguns elementos do texto imagético com o objetivo de recuperar e compartilhar a leitura que havia sido feita pelas duplas antes da produção textual. Para isso, elaboramos algumas perguntas para ajudar os alunos a explicitar a leitura feita do texto imagético: a) do que trata a sequência de imagens? b) quais componentes nas imagens revelam sua temática? c) o que mais chamou sua atenção durante a leitura?

O segundo momento da aula foi a apresentação oral dos textos construídos livremente pelos alunos em diálogo com o texto imagético. Para ordenar essa apresentação, adotamos como critério a quantidade de elementos do texto imagético presentes nos textos dos alunos em ordem decrescente, ou seja, os primeiros textos a serem apresentados eram aqueles que contemplavam menos elementos, enquanto os últimos eram os que mais contemplavam do texto imagético. Com tal estratégia, pretendíamos que os alunos fossem aprofundando, a partir da própria produção, a leitura que haviam feito do texto imagético.

Após a apresentação das produções feitas, partimos para o terceiro momento da aula: a introdução do conto *De cima para baixo*, de Artur Azevedo. Para começar, fizemos uma breve exposição acerca da vida e obra do autor. Logo em seguida, demos um intervalo de dez minutos para que os alunos lessem o conto silenciosamente. Realizada a leitura, compartilhamos uma leitura performática do conto pelo ator Matheus Natchergaele (NASCIMBENI, 2019), disponível no *Youtube*. O propósito dessas atividades era fazer com que os alunos tivessem um encontro pessoal com o texto verbal duplamente reforçado pela leitura silenciosa e o vídeo com a performance, podendo assim realizar com mais facilidade a atividade do próximo momento.

No quarto momento da aula, solicitamos que os alunos buscassem identificar semelhanças e diferenças entre os três

textos trabalhados até então: o texto imagético de Dick Sargent, o texto produzido pela dupla e o conto de Artur Azevedo. Para essa atividade, os alunos dispuseram de um intervalo de vinte minutos para organizarem as ideias e em seguida retornar para a discussão oral do correlacionamento dos três textos.

A terceira e última etapa da prática consistiu em demandar dos alunos uma imagem que poderia ser usada na internet ou uma fotografia que se relacionasse com o conto *De cima para baixo*. A imagem que seria encaminhada em um momento posterior para os professores deveria ser acompanhada de uma explicação que justificasse/confirmasse a relação entre a imagem escolhida e o texto de Azevedo. Nosso intento com essa atividade foi o de fazê-los experienciar um retorno ao texto fazendo um movimento inverso ao movimento inicial, ou seja, como haviam iniciado traduzindo para a escrita o texto imagético, agora iriam traduzir a leitura que fizeram do texto escrito em um texto imagético.

No conjunto dessa sequência de atividades do texto imagético ao texto verbal e deste de volta ao texto imagético, o aluno manipula o texto literário de diversas formas, assumindo as posições de recepção e produção, articulando diferentes leituras e aprofundamento em cada movimento a sua interpretação do texto.

## Caminhos intercambiáveis entre o imagético e o escrito

A turma com a qual realizamos essa prática era composta por um total de 24 alunos (incluindo as alunas ministrantes da prática), equitativamente divididos entre mestrado e doutorado. Nossa expectativa era que os alunos apresentassem uma performance de leitura adequada ao nível de ensino, cumprindo as tarefas de

maneira conscienciosa, como seria de esperar de alunos-professores de um programa de pós-graduação em Letras. Os resultados, porém, mostraram um movimento criativo surpreendente e um engajamento intenso com os textos imagético e verbal. São esses resultados, os textos produzidos na primeira e na terceira etapa, que vamos agora apresentar sinteticamente.

Na atividade da primeira etapa, que demandava uma tradução do texto imagético para um texto verbal, foram produzidos onze textos em gêneros diversos e com registros estilísticos inovadores: oito contos, uma história em quadrinhos, um poema e um texto analítico. De modo geral, todos os textos registraram a sequência hierárquica de opressão, vários deles adotando uma perspectiva narrativa criativa na interpretação das imagens.

Entre os contos, destacamos *Exploração Compulsória*, uma longa reflexão feita pelo gato sobre a sua condição de ponto final na hierarquia da opressão para a qual promete vingança: “Eles não têm ideia do que se passa em minha cabeça. Eles não imaginam o quanto posso ser perverso. Eu também sou capaz de envenená-los! Aprendi a lição com bons professores” (Dupla 1).

Em um outro conto, intitulado *Briga de gente pequena*, a narrativa é basicamente constituída pelas reprimendas do menino que direcionadas ao gato e pela reflexão do marido sobre o trabalho. Nesse caso, a dupla de autores preferiu centrar sua interpretação sobre dois dos quatro quadros da narrativa imagética, tornando os outros auxiliares da história. O ponto alto desse conto é o contraste entre a reflexão irritada do marido sem fala e a fala zangada do menino com seu gato, plena de oralidade: “Jabuticaba, seu bichano, seu nojento, seu cabra véi, tu num tem vergonha não? Fazer uma... uma bagunça dessas?” (Dupla 2)

A narrativa imagética também foi transformada em uma história em quadrinhos com o título de *Frustrações da pandemia*

*cotidiana*, reorientando o contexto inicial dos anos 1950 indicado pelas roupas das personagens e ambientes dos quadros para o momento atual do ano de 2020. Dessa forma, no primeiro quadro, o chefe opressor reclama: “Chefe: Não interessa isso de isolamento, precisamos movimentar a economia trabalhando!”. No segundo quadro a fala do marido é: “Marido: Como você quer que eu trabalhe com essas máscaras, mulher?”. No terceiro, a mãe diz: “Mãe: Não aguento mais! Você já riscou todas as paredes da casa! Não vejo a hora de você voltar à escola! Pare com isso, não vou repetir! Entendeu?”. No quarto, finalmente, o menino repreende o gato dizendo: “Criança: Gatinho feio! A culpa é sua por não brincar comigo!” (Dupla 3).

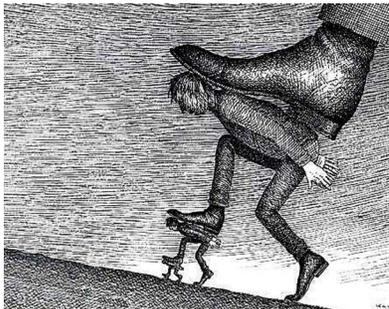
Outra produção textual foi um poema que uniu a narrativa imagética com o poema *E agora José?*, de Carlos Drummond de Andrade, assumindo a forma de uma paródia. Nesse caso, o lugar do José é ocupado sucessivamente pelo marido, a mulher e o menino. No final, a reflexão que retorna ao marido:

E agora, José?  
Você, tua mulher, teu filho, teu bicho  
Seguem?  
Para onde?  
O ciclo recomeçou. (Dupla 4)

O último texto é uma análise dos quadros que compõem a narrativa imagética. Em lugar de adotar a instância narrativa, a dupla de alunos descreve com riqueza o que se passa em cada quadrinho da imagem, dando a cada detalhe um sentido a exemplo da descrição do escritório: “As cores predominantemente utilizadas são escuras, fato que indica força e reitera o ambiente de rigidez e pomposidade (uso da madeira no painel da parede e prováveis folhas de ouro na moldura do quadro)” (Dupla 5).

Por sua vez, nas produções da terceira etapa, que consistiu na tradução inversa da primeira passando do escrito para o imagético a partir do conto de Azevedo, os alunos, beneficiados pelas discussões e interpretações compartilhadas em sala de aula na segunda etapa, não foram menos criativos.

Dois alunos, por exemplo, enviaram a mesma imagem (Imagem 1) de uma bota pressionando um homem que pressiona outro homem numa representação quase que imediata do circuito opressivo do conto, que é similar à Imagem 2, enviada por outro aluno. Nas justificativas, há as seguintes afirmações: “A imagem relaciona-se com o conto por demonstrar uma hierarquia de opressão, a qual tem intensidade diretamente proporcional ao tipo de relação estabelecida *De cima para baixo*” (Aluno 1); “A escolha se deu porque achei que é a que mais se aproxima da hierarquia retratada no conto, considerando o processo de desumanização de quem está na base da cadeia social” (Aluno 2); e “Escolhi essa imagem porque acredito que representa bastante a ideia da cadeia de opressão e de reprodução do ciclo de poder apontada no conto” (Aluno 3).

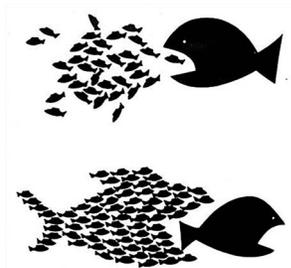
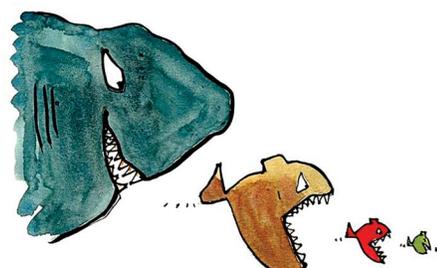
**Imagem 1**

Fonte Imagem 1: Alunos 1 e 2 – Imagem retirada de site da internet.

**Imagem 2**

Fonte Imagem 2: Aluno 3 – Imagem retirada de site da internet.

Outros alunos enviaram a mesma representação de um peixe maior engolindo o menor, conforme as imagens 3 e 4. Para o aluno 4, a relação com o conto é evidente, pois “embora seja retratada através de animais, podemos relacionar [essa situação] com o processo de desumanização por que passa o homem ao se encontrar na condição de oprimido”. Já para o aluno 5, “O conto e a imagem possuem a autoridade, facilitada pela organização hierárquica, como ponto de contato. Na instituição descrita por Artur Azevedo o mais forte “engole” o mais fraco, também na imagem isso ocorre, e, nela, literalmente”.

**Imagem 3****Imagem 4**

Fonte Imagem 3: Aluno 4 – Imagem retirada de site da internet.

Fonte Imagem 4: Aluno 5 – Imagem retirada de site da internet.

O aluno 6 enviou a Imagem 5, que mostra uma espécie de torre ou camadas de um bolo confeitado oscilando. Para ele, há entre a imagem e o conto a cadeia de opressão, podendo haver um momento em que a parte de baixo se movimentar e assim provocar a queda daqueles que estão no topo.

**Imagem 5**

Fonte: Aluno 6 – Imagem retirada de site da internet.

Por fim, um aluno escolheu, na Imagem 6, uma ilustração de Pawel Kuczynski, ilustrador polonês conhecido por abordar temas que envolvam a sociedade. Na justificava, ele explica que a imagem “apesar de não evidenciar uma ordem (do maior para o menor, ou o que está mais no alto para o que está abaixo dele), deixa claro a ideia de hierarquia, demonstrando através das figuras de presa (ratos) e predador (gatos)” (Aluno 7).

**Imagem 6**

Fonte: Aluno 7 – Imagem retirada de site da internet.

Em suma, quer nos textos escritos em que os alunos traduziram o texto imagético de Dick Sargent, quer nas imagens que eles relacionaram com o conto de Artur Azevedo, podemos observar uma multiplicidade de leituras que giram em torno da cadeia de opressão tematizada nos dois textos. Tantos nos textos que produziram quanto nas discussões feitas em sala de aula os alunos aprofundaram suas interpretações, demonstrando que ler a imagem é tão desafiador quanto ler o texto escrito e que um tipo de leitura não substitui a outra, antes reforçam a competência literária dos alunos.

## Considerações finais

Elaborar uma prática de leitura literária não é algo simples. Requer várias leituras tanto no campo teórico como no literário,

mudar maneiras da condução tradicional de conduzir uma aula e procurar novos caminhos para a literatura na escola. Todavia é um processo com muitas recompensas para o professor.

A primeira delas é ampliação do repertório de leituras. A seleção dos textos para serem trabalhados com a turma passa por vários ajustes e nem sempre as primeiras escolhas são as mais adequadas. Outra recompensa é que planejar uma prática com todo o seu detalhamento para que os alunos executem as atividades em uma determinada sequência ajuda a deixar de lado o viés mecanicista dos livros didáticos, os quais nos direcionam a sempre ter que ensinar algo já dado, próprio do processo de ensino-aprendizagem conteudista. A maior de todas, como acreditamos ter alcançado nessa proposta de articulação do escrito com o imagético, é possibilitar uma experiência verdadeiramente literária para nossos alunos.

No planejamento da prática, nossa maior preocupação foi sistematizar todas as etapas para que a aula fluísse e os alunos se sentissem confortáveis para realizar as atividades. Na execução, ficamos alertas para que a turma não ficasse dispersa e conseguisse dar sentido às suas produções sem que tudo acabasse virando pretexto para escrita e os alunos finalizassem a prática sem entender nada. Para isso foi importante garantir que os alunos pudessem interagir com seus colegas e construir suas próprias interpretações.

Os resultados mostrados acima permitem dizer que nossa prática de leitura literária foi exitosa e superou nossas expectativas. Sabemos que para isso muito contou o repertório do público-alvo, que neste caso tratava-se de alunos-professores, mas estamos certos de que pode ser adaptada sem grandes alterações para jovens que consomem rotineiramente textos imagéticos diversos nas redes sociais.



## CAPÍTULO 6

## CAPÍTULO 6

# Leitura e jogo dramático

*Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa*

*Plínio Rogenes de França Dias*

## Por um ensino de literatura através das vozes dos leitores

O ensino da leitura e da literatura na escola durante muito tempo foi visto a partir de perspectivas que se cristalizaram e ainda ecoam em diversas práticas e registros: concepções utilitárias, moralistas ou historicistas serviram por muito tempo como modelo e, até o presente, resultaram em um distanciamento entre as leituras realizadas e desejadas por jovens e as leituras propostas ou impostas pelas escolas, tendo os professores como propagandistas, com ou sem crença no que devem abordar.

Para Cosson (2020), nos últimos cinquenta anos, diversas propostas têm mudado esse contexto. O objetivo, então, tem deixado

de ser *saber literatura* e passou a ser *ler literatura*, sendo o contato do leitor com o texto literário um processo central da aula, e o leitor, um participante ativo na experiência literária. Porém, apesar dos avanços, Teresa Colomer lamenta que muitos professores sintam-se ainda “divididos entre uma função de transmissão do legado literário (entendido como saber) e um novo objetivo de ensinar a leitura (entendido como ler)” (COLOMER, 2007, p. 40).

Nesse novo contexto, um paradigma que é o da formação do leitor, em cujas práticas passa-se a dar prioridade ao caráter formativo do encontro com o texto literário. Assim, em muitas escolas, principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, houve a necessidade de redefinir os objetivos do ensino da literatura, valorizando momentos mais livres de contato das crianças e jovens com os livros. Em sua descrição desse modelo, Cosson comenta que

para criar o gosto pela leitura, a escola não deve fazer da leitura literária uma atividade escolar tradicional, submetida a tempos específicos, exercícios e avaliações. Ao contrário, sua ação deve se restringir à garantia de acesso aos textos e ao tempo para a leitura (...). Em síntese, **desde que** obedeça ao princípio do prazer, a escola pode mediar a leitura literária, seja na forma mais direta, como acontece nos anos iniciais com a passagem da oralidade para a escrita; seja de forma indireta, quando disponibiliza para os alunos um acervo diverso de textos literários a que eles de outra forma não teriam acesso ou desconheceriam, incluindo aqui, obviamente, os textos canônicos ou de alto valor estético (COSSON, 2020, p. 135, grifo nosso).

Pelo exposto, vemos que não se pode formar leitores sem atender ao critério fundamental do prazer pelo texto. No entanto,

é preciso refletir sobre as experiências que compõem esses “momentos de prazer”, distinguindo o atendimento dos meros desejos imediatos do que sejam experiências de fruição estética. Ilan Brenman nos lembra que “nossos primeiros encontros com os livros aconteceram no campo das sensações. (...) Algumas leituras provocaram instrumentos, palpitações, melancolias, felicidade” (BRENMAN, 2005, p. 62-3).

Atentar a essas sensações quando lemos faz da experiência da leitura literária um processo de autoconhecimento. Eliana Kefalás discorre sobre a importância de entender a complexidade desses eventos à luz do conceito de experiência: “O ato de ler, nesse sentido, é visto como lugar de transformação do sujeito, como uma prática que não pode ser descolada da carnalidade da experiência” (KEFALÁS, 2012, p. 30). Para a autora, tal proposta implica em expor-se a riscos e fatos inesperados, como reforça Paul Zumthor:

a voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo. Mas ela atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa o lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal. Nesse sentido, a voz desaloja o homem do seu corpo. Enquanto falo, minha voz me faz habitar a minha linguagem. Ao mesmo tempo me revela um limite e me libera dele. (ZUMTHOR, 2000, p. 97-8)

É nessa perspectiva que as palavras-chave de nossa proposta são “corpo” e “vocalidade”. Dimensões comumente esquecidas nos estudos literários, para nós elas serão fulcrais. Não somente como metodologia de ensino, mas também como condição para a percepção estética. Mas para a ativação desses elementos que concorrem para a produção da linguagem (e também da linguagem literária), acreditamos que a atividade jogo dramático é relevante. Segundo Hélder Pinheiro,

o jogo dramático é visto como uma atitude natural da criança, um modo de ela descobrir o mundo e de se descobrir, experimentar, magicamente, situações que no cotidiano são difíceis de serem enfrentadas. Nesse sentido, o jogo dramático é um ensaio, uma preparação lúdica para a vivência do real. A poesia, por sua vez, possibilita o prolongamento da capacidade de jogar, de inventar, de recriar a linguagem, de não cimentar a sensibilidade (PINHEIRO, 2018, p. 88-9).

O autor valoriza a experiência estética no acesso ao texto poético, ressaltando a importância de jogos de linguagem na construção de imagens. Ele destaca, ainda, o valor educativo desse tipo de atividade através do envolvimento do grupo, do nível de invenção que podem alcançar e o fato de poderem vivenciar experiências desconhecidas por alguns. Também de acordo com Cosson,

independentemente de outras vantagens educativas, a dramatização enquanto prática de leitura requer a integração de várias linguagens artísticas e vem daí sua importância para a formação do leitor. Junto com a recitação vem os gestos, a música, o jogo das luzes, as cores e as formas do figurino e do cenário, demandando que a palavra escrita no papel seja traduzida para uma experiência tridimensional. É essa tradução que consiste na interpretação do texto, na leitura literária (COSSON, 2014, p. 110).

Tais considerações dão a entender que tal “prática de leitura” pressupõe uma ação sobre o texto, e que nenhuma proposta do(a) professor(a) pode prescindir do objetivo de proporcionar aos alunos cada vez maior leque de possibilidades de ação quando leem. Pelo citado acima, lembramos ainda que a própria imaginação já é uma ação.

## O Jogo Dramático na prática: uma proposta de mediação

### A escolha do texto

É muito importante selecionar uma obra que permita uma experiência estética a partir da sua dramaticidade e poeticidade. Vale ressaltar que o tempo de duração da prática pode variar de acordo com o texto e com a situação. Por isso, fugir de fragmentos é importante, mas a limitação do tempo da aula acaba por motivar a abordagem de textos curtos, como poemas, cordéis, contos e crônicas.

Outro fator que tende a impactar é a percepção da atualidade do texto pelo(a) leitor(a). Não se trata somente de identificação de quem lê com o que está sendo lido, mas também de uma motivação para o encontro com algo que se procura. O interesse temático pela obra literária pode interferir previamente no efeito estético.

Também cumpre atentar para que o texto seja rico em possibilidades de percepção dos seus elementos e da sua linguagem, mas dentro de alguma acessibilidade para o nível a ser trabalhado, sem perder o potencial desafiador da leitura. Seja pelas características estruturais, sonoras ou semânticas, o todo da obra há de ser percebido antes pela corporificação do que pela análise racionalista. Isso implica em não propor uma atividade didatizante, como um exercício impresso após a leitura. Trata-se de partir das percepções e do contato mais livre com o texto, e, aos poucos, conduzir a experiência estética para os aspectos linguísticos mais específicos, quando necessário.

Por esse motivo, pode-se oferecer o texto com antecedência, para proporcionar um contato prévio, ou entregá-lo no momento inicial do encontro, mas solicitando uma leitura silenciosa, para só depois acontecer uma partilha em voz alta, culminância necessária de qualquer jogo dramático.

## A leitura silenciosa

Eliana Kefálas, baseada na teoria de Zumthor (2000) sobre performance, observa que a leitura silenciosa, em uma escala de gradação, recebe o grau mais baixo. Ela ressalta, no entanto, que não se trata de questão de hierarquia entre a performance oral e a leitura de um texto escrito. Não seria uma questão de gradação, mas de naturezas performáticas diferentes, devendo-se evitar “uma superestimação da oralidade em detrimento do universo da escrita” (KEFALÁS, 2012, p. 83). Nesse sentido, ao iniciarmos com a leitura silenciosa, corroboramos com ela:

na leitura solitária e silenciosa, há também um contato pulsante entre a carne da palavra escrita e o corpo de quem a lê. Essa performance pode não ter um grau mais fraco, já que suas características são peculiares, há uma carga pulsante no corpo da palavra escrita que, no ato da leitura, provoca o leitor, podendo gerar nele arrepios, palpitações e, quem sabe, vontade de experimentar o texto em gestos e em voz alta (KEFALÁS, 2012, p. 53-4).

Dessa experiência estética com o texto, “resulta a energia poética da performance: o sujeito lendo pode ver, farejar, tatear o que a matéria da palavra coloca à disposição” (KEFALÁS, 2012, p. 82). É essa experiência com o texto que pode ser decisiva para o impacto do processo literário.

Para tanto, antes de iniciar o momento da leitura silenciosa, pode-se dar uma variedade ampla de comandos, sugestões de leitura ou perguntas problematizadoras que conduzam a investigação individual. Por exemplo: pedir que visualizem e anotem sensações que a narrativa mobiliza durante a leitura; pedir que marquem trechos que pedem sonoridades específicas, como barulhos de carros,

cantos de passarinho, etc.; pedir que marquem no texto o momento em que conseguiram imaginar como ele acabará; perguntar o que fariam se estivessem na situação vivida pelos personagens; pedir que identifiquem quantas vezes o texto traz e que seriam necessárias para “encená-lo”...

Como se vê, aqui, esta atividade ganha um infindável campo de possibilidades, porque cada texto, cada professor (autor da aula) e cada grupo de estudantes-leitores não de determinar os objetivos e efeitos a serem alcançados.

## A leitura coletiva: “jogo de vozes”

À etapa da leitura silenciosa, sucede um debate partindo do que foi proposto inicialmente. Se o texto promove grande impacto sentimental, é provável que tal momento leve a manifestações dos participantes e o planejamento deva reservar mais tempo nessa hora. Ler será tomado aqui como uma experimentação literária. Por isso, dividir a turma em grupos pode ser muito rico para o processo.

De toda forma, com o avanço dessa troca de ideias, é chegada a hora de uma ação com o texto. Aqui não se trata necessariamente de uma encenação teatral, mas de uma leitura em que a voz seja decisiva para as percepções coletivas. Cosson explica que “vale a pena destacar o uso de jogos dramáticos como uma forma de aproximar os alunos da dramatização sem o compromisso de uma encenação, que pode ser inviável por seu custo financeiro com figurinos e cenários e disponibilização de tempo para os ensaios” (COSSON, 2014, p. 111).

Assim, o trabalho com as vozes já constitui importante experiência. Neste momento, são oferecidas algumas sugestões de jogo de vozes que podem ser aceitas ou não. Ou seja, cada grupo pode

seguir as nossas orientações ou criar outras vozes, na perspectiva sensorial das palavras, a partir do que definiram na primeira parte.

Quais são e como são as vozes do texto?; qual(is) frase(s) ou verso(s) pode(m) ser dita(s) por vozes coletivas, como um coro ou como uma cena de multidão?; quais vozes podem ser intercaladas?; qual passagem poderia ser cantada?; qual tom se aplica a determinadas passagens: tom trágico, tom persuasivo, tom de medo; tom intimidador, etc.?

Apresentaremos a seguir um relato pensado inicialmente para uma aula no ensino básico. Porém, as experiências que serviram para este capítulo ficaram restritas a encontros virtuais devido à pandemia em 2020, tendo sido repetidas com diferentes grupos de participantes: primeiramente com estudantes de pós-graduação em Letras, depois com estudantes de graduação, professores e com público diversificado, em feira literária. Por tal diversificação de público, percebemos a riqueza de possibilidades da experiência.

## Uma experiência com a crônica **O Homem e Sua Balança**, de Lourenço Diaféria

A escolha da crônica **O Homem e Sua Balança**, de Lourenço Diaféria, trouxe boas possibilidades, pelo texto ser permeado de imagens muito simbólicas, linguagem poética e fatos bastante atuais, qualidades que auxiliam a construção do jogo dramático. Mas para melhor avançarmos neste relato, julgamos necessário realizar um comentário crítico da obra.

**O homem e sua balança** é um título que já inaugura múltiplas visões de uma vigorosa narrativa. Trata-se de uma crônica, com todos os elementos que a caracterizam: prosa narrativa ficcional; linguagem

objetiva; temática do cotidiano a partir de notícias; singularização de um evento comum das grandes cidades; desenvolvimento brevíssimo do enredo, espaço e personagens. Porém, um olhar mais atento sobre esses aspectos permitirá concluir que se trata de uma breve obra-prima que amplia os horizontes de leitura e não deve simplesmente ser trabalhada na sala de aula pelo mero viés didatizante de abordagem do gênero. Pelo contrário, é possível concluir sua leitura pensando até mais na sua dramaticidade e poeticidade do que narratividade.

A começar pela linguagem, percebe-se claramente que o autor não se limita à mera narrativa em prosa, posto que se encontra disseminada por todo o texto a linguagem poética e metafórica. Já no título, “homem” possui sentido singular (um homem apenas) ou generalizador (a espécie humana) e “balança” acompanha essa polissemia, pois pode ser o objeto balança (ferramenta de trabalho), ou a metonímia do objeto que simboliza a justiça humana.

Numa rápida leitura, descobre-se um homem no espaço urbano, lutando pela sobrevivência. A história tem como cenários principais a rua (lugar de sobrevivência e de desigualdades sociais), a casa (lugar de afetos e proteção), e a delegacia (ironicamente lugar da injustiça na obra): espaços agônica e antagonicamente marcados em toda a narrativa. “Agonicamente marcados” é o termo correto aqui porque a descrição é impactante:

Um pobre homem que vivia de vender peixes sem um ponto fixo, nômade como são os peixes do mar. Às vezes, às quintas, a gente o vê numa ponta de feira na periferia. Outras vezes, aos sábados, ele escolhe um ponto de ônibus distante. Vive de peixes e de espinhas, as guelras abertas de sufoco (DIAFÉRIA, 2005, p. 95).

Essa rápida transição de espaços, que dá velocidade à história, amplifica a necessidade humana de sobrevivência. Note-se que o personagem “vive de peixes e espinhas”, ou seja, não pode desperdiçar nem as sobras do seu produto. Convém comentar logo a correlação metafórica em “as guelras abertas de sufoco”, que na estrutura do sintagma nominal iniciado com uma elipse, permite interpretar que as guelras se referem à respiração do homem. É lícito pensar aqui na imagem do “peixe fora d’água”, o que sugere uma respiração ofegante de quem está lutando pela vida.

Todas as descrições dessa narrativa seguem essa riqueza metafórica: a filha do vendedor de peixes é “frágil como a brisa”, “um pedaço de sonho”, “A estrela da tarde”; “nos olhos da criança brilha o luar, brilham as areias da praia”; a balança de pesar peixe é apresentada pelo homem aos policiais como “arma”, “pé de cabra”; a cidade é descrita como “cidade de aço”. O passado do homem é logo no início do texto revelado: “no passado desse homem há uma prisão”. E imediatamente também é mostrado que “pagou seu crime”. Essas informações vão servir para o leitor como um prenúncio para compreender o desenrolar de toda a trama. Pistas são deixadas em todo o enredo, para que o leitor perceba que a liberdade que esse homem deseja era uma liberdade “aparente”: “e caminha agora, **de uma certa forma**, livre, pelas ruas da cidade com sua balança de pesar peixes” (DIAFÉRIA, 2005 p. 95, grifo nosso). Sua ferramenta de trabalho – a balança – representa o equilíbrio, a fortaleza, a dureza do trabalho desse homem de vender peixes nas ruas, em busca de satisfazer às necessidades de quem, para esse mesmo homem, é “um pedaço de sonho”, representado na narrativa pela filha. Nessa relação de afeto, o homem encontra alento após o dia cansativo de trabalho, ampliando todo um conjunto de antíteses da narrativa.

O conflito inicia-se quando a filha adoece e o homem não tem dinheiro, nem peixes para vender, e resolve se desfazer da balança em troca do “direito de comprar remédio na farmácia”. Já

na rua, o homem encontra um comprador para a balança. Mas é nesse momento que se acentua a tensão na crônica. Policiais que se aproximam e o prendem, com a alegação de terem presenciado “algo suspeito”, marcado no texto pela passagem “Tudo nesse homem é suspeito: o cheiro da camisa, a barba malfeita, o olhar assustado, a balança sem pescado” (DIAFÉRIA, 2005, p. 96). Baseado apenas em “suspeitas”, o homem foi preso, e solto três dias depois. Essa passagem configura o clímax da narrativa, pois a expectativa é quebrada no parágrafo seguinte, quando o leitor descobre (ou confirma) que era tarde demais: a criança morrera sem que o pai pudesse fazer nada. Em um ato de revolta e desespero, levou o corpo à delegacia, como se quisesse provar a sua inocência, mas isso não poderia mais trazer de volta a criança e, conseqüentemente, as esperanças de felicidade. Diante de tal tragédia, a narração culmina poética e apoteoticamente:

Fugi, sardinhas, golfinhos, fugi, baleias, sereias, fugi, navios e barcos, fugi, velas e cavalos-marinhos. Fugi desta cena triste: um homem enterrando a filha – a estrela de sua vida (DIAFÉRIA, 2005, p. 98).

O verbo na segunda pessoa do plural (que só é utilizado anteriormente numa fala do protagonista, o que lhe confere tom solene), com uma sequência de vocativos referindo-se ao mundo marítimo, dando tom trágico para o texto, permite pensar em toda uma elaboração sonora para a leitura.

Essa vocalização, que é solicitada pela linguagem poética e pelo tom trágico, ajuda o leitor a perceber elementos expressivos e sentidos não aparentes no texto. Por exemplo: note-se que todas as frases são curtas. Essa pontuação exacerbada claramente serve como elemento rítmico e é reforçada pelas repetições que intensificam certas imagens:

“**Três dias** mofa o suspeito com sua balança apreendida. **Três dias** sem vender peixe. **Três dias** sem ver a filha, numa sala de hospital. **Três dias** depois, ainda bem, por pura falta de culpa, é devolvido à cidade” (DIAFÉRIA, 2005, p. 97, grifos nossos).

Convém notar que não se trata apenas de repetição de palavras, mas também, de estruturas, proporcionando a percepção do paralelismo: “Tudo nesse homem é suspeito: o cheiro da camisa, a barba malfeita, o olhar assustado, a balança sem pescado” (DIAFÉRIA, 2005, p. 96).

Assim, sem necessariamente preencher o tempo da prática com conceitos e técnicas, tecendo um encontro de leitura em que o potencial sonoro do texto seja colocado em destaque por várias vozes, acreditamos que as percepções sobre a linguagem se ampliem e ajudem a construir alguma relevância social da literatura. Afinal, não é isso que tanto buscamos na linguagem literária – a transformação do nosso jeito de ver o mundo?

## A abordagem

Como descrito na segunda parte deste artigo, buscamos aplicar as estratégias propostas para a prática com **O Homem e Sua Balança**.

Inicialmente, solicitamos que os alunos fizessem uma leitura silenciosa da crônica, e, em seguida, idealizassem e fizessem marcações no texto, conforme as seguintes instruções:

- Partes a serem lidas devagar;
- Partes a serem lidas rapidamente;

- Partes a serem lidas com sentimento (qual ou quais?);
- Marcação de vozes individuais ou coletivas.

Após a leitura e as marcações textuais, discutimos sobre tais escolhas, travando desde já um diálogo interpretativo da crônica, a partir dessa experiência estética com o texto literário.

Nesta etapa, ouvimos alguns comentários sobre o sentimento que o texto aflorou. Alguns usaram o adjetivo *pesado* para se referir ao texto e argumentaram que era uma narrativa muito triste. O objetivo dessa etapa foi atingido, uma vez que os participantes constataram que “A marcação devagar, rápido, com sentimento, etc., faz com que a percepção do ouvinte seja funcionalizada em sua mente”. Um outro acrescentou: “No processo de realização dos destaques no texto, percebi que ele, de forma geral, imprime sentimentos diversos, seja lido devagar, ou rapidamente”. Nesse ato de registrar as expectativas de realização sonora e corporal do texto, surgem as descrições, definições e impactos da leitura, espontaneamente: “É bem pesado, mas muito realista” e “No início parece ser leve, imaginei que se trataria só da história de um senhor pobre, mas o autor conseguiu envolver muito bem alguns problemas da sociedade”.

No contexto da experiência realizada em feira literária, com tempo mais curto e interação mais rápida, coletamos no *chat* da plataforma virtual registros do quanto a corporeidade dos leitores foi ativada pelo contato inicial: “Esse conto tem cheiro e tem peso”; “Nossa, parece que estou vivendo isso”; “O penúltimo parágrafo foi gritado com terror”; “A partir do adoecimento da filha eu acelerei em 200km”; “Soltei um suspiro profundo no final. Senti muita dor”. Essas três últimas falas ajudam a perceber que essa atividade já carrega em si a análise de aspectos estruturais, sem que o leitor precise reconhecer que está racionalizando sobre a obra. Por exemplo, a estruturação tradicional do enredo em situação inicial, conflito,

clímax e desfecho, foi registrada a partir do registro concreto das tensões a partir da leitura.

Após as marcações feitas no texto, os participantes, com base nos fatos-chave que constroem a narrativa, sugeriram a seguinte segmentação:

1ª parte: *Situação inicial* – um homem no espaço urbano, lutando pela sobrevivência da sua família até o início da complicação quando descobre a doença da filha e sai para a rua para vender a balança, seu instrumento de trabalho em troca de remédios para a sua filha.

2ª parte: *Complicação* – parte da narrativa onde se passam os grandes conflitos: prisão do homem (personagem principal).

3ª parte: *Desfecho do enredo* – após três dias preso, o homem é solto. O desespero desse homem ao saber da morte da filha e a fúria ao levar o corpo à delegacia para provar que é inocente.

E assim, definir a forma dominante de leitura para as partes segmentadas acima, levou à divisão de três grupos, que serviram de base para a próxima etapa da prática em que se experimenta o jogo de vozes.

## A leitura coletiva e dramatizada

Dividimos a turma em três grupos para darmos início ao segundo momento, intitulado de “2ª interpretação – leitura dramatizada”. Foi importante que cada grupo fosse coordenado por uma pessoa que tivesse certa afinidade com a arte performática. Como estávamos numa aula em espaço virtual, precisávamos enviar através de grupo no *Whatsapp* e de *chat* novos links para que cada

grupo se dirigisse para a sala designada e assim pudéssemos iniciar o segundo momento da prática.

Para sistematizar a leitura, cada grupo ficou responsável por idealizar uma leitura para uma parte da narrativa. O primeiro grupo ficou com a situação inicial da crônica; o segundo grupo com a complicação; e o terceiro grupo com o desfecho. Todos com parágrafos demarcados. Os grupos tinham agora de 20 a 30 minutos para se prepararem para a leitura dramatizada, tendo como ponto de partida as marcações feitas na etapa anterior. Nesse momento, os grupos iam dando sugestões de leitura dramatizada para a crônica e fizeram demonstrações de vocalizações da parte que ficaram responsáveis. Algumas sugestões de jogo de vozes apresentadas aos três grupos:

1. Alternância de vozes individuais para marcar alguns momentos específicos, a exemplo das expressões “há uma prisão” e “pagou seu crime”, guiando o leitor para o desenrolar da narrativa e em vários outros momentos, como em “tudo nesse homem é suspeito: o cheiro da camisa”;
2. Várias vozes juntas: Na expressão “Nômade” para reforçar o estilo de vida que o homem levava;
3. Outras vezes uma pessoa assume a narrativa e outras em coro repetem algumas palavras, a exemplo de “três dias”, “fugi”;
4. Intervenções podem ser construídas para a leitura, como se fossem pessoas observando, como ecos de multidão dizendo “pega ladrão” ou versos de canções populares como “polícia para quem precisa, polícia para quem precisa de polícia”.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Verso da canção Polícia, do grupo de rock brasileiro Titãs.

Todas essas orientações podem ser dadas oralmente ou apontadas na própria crônica, dando origem a várias outras na preparação da leitura. Passados os trinta minutos, os grupos voltaram para a primeira sala virtual e fizeram uma leitura conjunta de todos os segmentos na ordem da crônica. Sendo assim, iniciamos a leitura com os alunos do grupo 1, 2 e 3 respectivamente, sem que houvesse interrupção para instruções, de modo a não se perder a linearidade do texto. Esse momento da leitura coletiva da narrativa proporcionou a todos uma experiência com o texto literário a partir de elementos da estética da narrativa. Foi um momento que exigiu concentração e interação, ao mesmo tempo que exigia uma sincronia entre os grupos na construção da leitura dramatizada.

Por fim, o terceiro momento da prática, denominado de “Terceira interpretação – registro escrito”, consistia em escreverem marcas feitas na primeira etapa a partir das tonalidades pedidas, além de registro das impressões sobre o que a dramatização acrescentou à percepção inicial.

Após a execução dos ritos planejados, abrimos espaço para avaliações orais espontâneas, em que foi apontada como positiva a experiência com o jogo dramático, e atestou-se como uma alternativa para o trabalho com o texto literário em sala de aula do ensino básico.

## Impressões sobre a prática: com a palavra, os leitores

Se, por um lado, as condições concretas não permitiram a aplicação da proposta com jovens no ensino básico, por outro experienciamos tal leitura com adultos proficientes que enriqueceram nosso olhar metodológico e confirmaram as expectativas que tínhamos do fenômeno literário sobre o qual nos debruçamos. A

experiência vivida por estudantes de pós-graduação nessa prática comprova a riqueza do jogo dramático para a construção de sentido. Além de representar uma possibilidade de trabalho com o texto literário tanto no ensino fundamental quanto no médio. Nesse processo, fica evidente que a literatura e o leitor sejam os protagonistas no letramento literário, como se pode perceber através das falas a seguir:

Partindo dos pressupostos da leitura feita a partir das marcações, esta ganha outra dimensão, diferente da leitura silenciosa de rotina diária, ou até mesmo da oral individual ou coletiva tradicional. A dramatização que é feita nos níveis de leitura entre: devagar, rápido, com sentimento, etc., faz com que a percepção do ouvinte seja funcionalizada em sua mente, e tudo ganha vida em seu imaginário, com uma intensidade maior, do que na leitura tradicional. Outro ponto marcante nesta dramatização é o esforço criativo do leitor dramatizador neste momento de fazer a narrativa ganhar vida em seu esquema mental e voz, para depois repassar para o outro, um esforço prazeroso onde o leitor vai se colocar no papel de autor do texto também, para assim passar a verdade da narrativa e dos personagens.

A fala acima resume grande parte das considerações feitas por outro(a)s participantes, uma vez que comenta o potencial de vozes sugeridas pelo texto, e a organização dos esquemas mentais de leitores. Destacamos ainda outras impressões sobre o potencial desta experiência:

Na leitura compartilhada, podemos ter acesso a outras experiências, outras visões e percepções que serão novas para outros... Além disso, a partilha das im-

pressões e sensações de outros leitores amplia ainda mais o alcance e impacto da leitura.

E ainda esta:

A leitura de algumas colegas mudou minha percepção principalmente no sentido da rapidez e cadência. Ao ouvi-las, acabei vendo por outra ótica e percebendo como cada pessoa interage com o texto, por vezes diferente da minha.

De tais falas, emerge uma conclusão sobre a importância da interação para a experiência estética. Segundo Cosson, “no sentido de que lemos apenas com os nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário” (COSSON, 2006, p. 27). E também fica atestado pelos participantes que a análise é, muitas vezes, um processo imbricado no diálogo pedagógico, mas que não precisa de mecanismos tradicionais (como muitos exercícios estéreis de livros didáticos) para se concretizar durante uma leitura:

Acrescentou uma percepção do ritmo da narrativa relacionada a cada situação vivenciada pelo personagem, que se perde na leitura individual e silenciosa. O fato da leitura dramatizada exigir maior envolvimento emocional com o sentido de cada ação, proporciona melhor compreensão do texto. A construção coletiva da dramatização enriquece nosso repertório de interpretação, assim como de aprofundamento também no que diz respeito à estrutura do enredo: apresentação inicial, conflito, clímax e desfecho.

Os alunos perceberam que a experiência de leitura coletiva dramatizada possibilita uma melhor percepção dos fatos narrados e ajudou na construção de sentidos do texto, passaram por um

processo de redescobrir o texto através do que as vozes sugerem. De acordo com Kefálas, na leitura dramatizada, a escolha de uma ou outra forma “institui uma interpretação do que está sendo lido” (2012, p. 88). Esse procedimento teve início já no momento da leitura silenciosa, intensificando-se na leitura coletiva dramatizada.

Mas o que nos pareceu mais vivo em toda essa proposta foi consolidar uma velha convicção: a de que a leitura é fundamental para a mudança:

A leitura por si já é pesada, mas ao ser lida dramaticamente ela se torna mais rica e cheia de significados. Fez-me, inclusive, refletir sobre as balanças que existem em nossa sociedade. Nós que com tanta facilidade julgamos e apontamos os erros/defeitos dos outros, será que estamos usando a medida certa? E mais, será que há a necessidade de existir tal medida? Aquele homem carregou o peso do julgamento em suas costas por ser um ex-presidiário, essa foi a medida que utilizaram para aferir que a balança era roubada e trancá-lo por três dias. Por quantos e quantos dias os nossos julgamentos vêm aprisionando pessoas ou nós mesmos injustamente? A leitura dramática me tocou profundamente, fez-me despertar que é tempo de libertar-nos das amarras que nós mesmos ou outros nos impõem, rotineiramente, com tanta facilidade.

E com isso chegamos à conclusão de que textos e leitores guardam uma semente... no texto, o som... no leitor, a voz.



## CAPÍTULO 7

## CAPÍTULO 7

# Leitura protocolada: a construção de sentido em um conto de Miriam Alves

*Anderson Gustavo Silva Macedo Pereira*

*Beatriz Bezerra Batista*

O objetivo deste relato é o de demonstrar como a prática de Leitura protocolada pode auxiliar no ensino do texto literário, aliada à escolha de um texto de relevância social. Entendemos que o texto literário proporciona construções de sentidos múltiplos e que as visões dos leitores devem ser consideradas em sua totalidade, por este motivo adotamos a perspectiva do letramento literário. Nossa experiência mostrou que a Leitura protocolada aproximou ainda mais os leitores do texto e incitou a curiosidade e a participação dos atores envolvidos.

Neste sentido, a presente proposta pensa o ensino da literatura como um processo que contribui para a formação de um leitor crítico, reflexivo e ativo, que interage com o texto e o seu

respectivo contexto. O professor é nada mais do que um mediador desse processo, ele não é detentor de um saber ilimitado sobre o texto literário, tampouco é o centro das atenções no processo de ensino e de aprendizagem, que, dentro desta perspectiva, deve estar mais focado nas trocas entre todos os agentes presentes na sala de aula.

As atividades de prática literária têm vários objetivos como, por exemplo, aumentar a participação dos alunos nas aulas, fazendo com que se vejam como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, trabalhando a autonomia de cada um. Outro aspecto que esse tipo de atividade desenvolve é a dessacralização do texto literário e da figura do autor, aproximando-os da realidade dos alunos. Mas talvez a característica mais importante desse tipo de atividade seja o fato de ela estar de acordo com a abordagem do letramento literário, que é uma perspectiva ampla e plural, definida como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, *apud* COSSON, 2009, p. 67). Um processo que, segundo Cosson (2020), não começa nem termina na escola, mas deve ser ampliado e aprimorado por ela. Em suma, para o autor, o objetivo do letramento literário é desenvolver a competência literária do aluno.

Diante dessa perspectiva, escolhemos a prática de Leitura protocolada que consiste em apresentar um texto literário e, à medida em que o professor avança com a leitura oral, pausas são feitas com o intuito de a turma fazer previsões sobre o que acontece no texto em seguida. A ideia é que cada estudante construa inferências a respeito do texto a partir de suas experiências e conhecimento de mundo. Conforme a narrativa avança, mais informações devem ser levadas em consideração, o aluno deve, então, fazer previsões e checar a compatibilidade dessas previsões com o que já é sabido do texto.

Vários estudiosos já fizeram pesquisas voltadas à aplicação da Leitura protocolada em aulas de literatura. Para embasar este

relato, nos valeremos de estudo de Carla Viana Coscarelli (1996), no qual ela diz que os processos inferenciais são a alma da leitura. A autora afirma que quem não faz inferências não lê e que o leitor proficiente sabe fazer os diversos tipos de inferências que o texto escrito exige.

Uma maneira de desenvolver ainda mais a capacidade do(a) s aluno(a)s de fazerem inferências, segundo Coscarelli, é estimular a leitura através de perguntas. Em vez das tradicionais questões de compreensão, cujas respostas se encontram explícitas no texto, ela acredita ser mais interessante fazer perguntas que exijam dos alunos a realização de operações como analogias e generalizações. Segundo a autora, as perguntas objetivas menosprezam a capacidade interpretativa do aluno e dificultam a formação de um leitor crítico por impossibilitar a análise e avaliação do que se lê. As perguntas inferenciais, por sua vez, provocam leitura mais profunda por obrigar o leitor a interagir com o texto, pois não encontram nele as respostas prontas, o que possibilita variadas leituras.

Para Coscarelli, a prática da pausa protocolada pode ser feita com qualquer tipo de texto e por meio dela pode-se trabalhar a produção de inferências em relação ao significado do que vai ser dito. Essa prática evidencia o fato de que os textos são construídos dentro de uma estrutura previsível e padronizada, ou seja, cada tipo de texto segue um padrão estrutural previamente determinado. A autora ressalta que é interessante mostrar que essa estrutura existe e pode ser usada para criar expectativas do que se espera encontrar em cada parte do texto e, além disso, ter a consciência dessa estrutura tende a refletir positivamente no(a)s aluno(a)s tanto no momento em que estiverem lendo quanto durante sua produção de texto.

## A prática passo a passo

O texto literário que escolhemos para usar como exemplo da prática se chama *Alice está morta*, de Miriam Alves. A narrativa se centra na violência psicológica e física contra a mulher negra e periférica e no relacionamento abusivo, temas que proporcionam diversas reflexões. Sobre a escrita de autoras negras, como é o caso de Miriam Alves, e sobre violência contra a mulher, Figueiredo (2009) afirma que a escrita das mulheres negras tem uma trama própria. Segundo ela, há nos meandros dos textos uma “dialética da violência” que é engajada com a situação histórica e social da mulher negra no Brasil. Desta forma, a escolha do conto *Alice está morta* para a nossa prática criou um debate necessário e dialético, já que a temática da narrativa incita a participação do(a)s aluno (a)s por trazer questões recorrentes e bastante discutidas na sociedade atual.

A respeito da construção das pausas, é imprescindível que o/a professor/a se dedique a elaborar perguntas didáticas e que orientem a turma a fim de tornar o processo da prática em um debate proveitoso e verdadeiramente interativo, crítico e reflexivo. Para a prática em questão, nós dividimos o conto em sete partes, logo, prevíamos igualmente sete pausas/perguntas que seriam apresentadas uma a uma, à medida em que o trecho em questão fosse disponibilizado. A cada parte lida para a turma, planejamos uma pergunta referente ao trecho. Após cada leitura, a turma teve um tempo de cinco minutos para fazer as inferências por escrito e, em seguida, mais dez minutos para debater oralmente sobre o excerto em questão. Essa dinâmica se repetiu até o desfecho do conto.

No quadro abaixo se encontram as perguntas que elaboramos para trabalhar o texto literário com a turma seguidas do tempo proposto para que elaborassem suas inferências (dividido em três partes, leitura do excerto + elaboração de inferência escrita +

compartilhamento das impressões sobre o trecho lido com o resto da turma):

**Quadro 1** – Perguntas pré-determinadas

PARTE DO CONTO	PERGUNTA(S) PROPOSTAS PELOS MEDIADORES	TEMPO PARA ELABORAR AS INFERÊNCIAS
1 (Título)	O título do conto que abordaremos é “ <i>Alice está morta</i> ”. “O que vem à sua cabeça ao ler esse título? E como você imagina a história a partir dele?”	7 min. (1 + 3 + 3)
2 (parágrafo 1)	O que você tem a dizer sobre os dois personagens que se apresentam nesse parágrafo? Como você os imagina, psicologicamente e fisicamente?	8 min. (2 + 3 + 3)
3 (parágrafos 2 e 3)	Qual a sua visão sobre a relação entre as personagens?	13 min. (3 + 5 + 5)
4 (parágrafos 4, 5 e 6)	Como você observa a dinâmica da relação a partir de agora? Quais as perspectivas dessa relação? Por quê?	15 min. (5 + 5 + 5)
5 (parágrafos 7, 8, 9 e 10)	Como as personagens se comportam diante de outras pessoas? Há/haverá mudanças na relação?	15 min. (5 + 5 + 5)
6 (parágrafos 11 e 12)	Algo mudou na sua avaliação sobre as personagens? Qual será o desfecho da história?	20 min. (5 + 5 + 10)
7 (retomada de todo o conto, em sua íntegra)	Quais os recursos narrativos que foram mais importantes para a construção da história?	15 min. (5 + 0 + 10)

Fonte: elaboração dos autores.

## Aplicação da Leitura protocolada

No âmbito da disciplina “Estratégias e práticas de leitura literária” do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, cursada de forma remota no primeiro semestre 2020 por força do isolamento imposto pela pandemia de Covid-19, desenvolvemos uma aula abordando o conto *Alice está morta*, sob a ótica da prática Leitura protocolada. O público-alvo eram os próprios

colegas da disciplina. Nesse sentido, adotamos uma abordagem diferente daquela de um curso presencial. Os trechos do conto, por exemplo, foram sendo enviados para a turma no decorrer da prática pelo aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. O que provavelmente seria feito com a distribuição de folhas de papel contendo trechos do conto como se estivéssemos em uma sala de aula convencional/física.

Ao iniciar a prática, enviamos o excerto correspondente ao título do texto literário. Como é uma frase de impacto (*Alice está morta*), perguntamos sobre o que vinha à cabeça da turma quando deparados com esse título. Abrimos um espaço para discussão sobre o que cada aluno tinha a dizer. Isso faz com que, inconscientemente, os alunos se sintam acolhidos e entendam que suas visões sobre o texto são relevantes e importantes para o professor. Boa parte da turma expressou ansiedade para saber do que se tratava o conto, alguns alunos acharam que ainda faltava algo para, então, responder. Explicamos que a primeira pergunta era apenas sobre o título. Diversas possibilidades foram levantadas e confrontadas pela turma. Quatro alunas acreditavam que o título remetia à obra *As aventuras de Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll. A seguir, a reprodução das inferências feitas por duas delas:

Me veio em mente a pergunta, primeiro, de quem é Alice, quem a matou e será que alguém matou mesmo? A primeira relação que fiz foi com a história Alice no país das maravilhas e imaginei que a personagem se perdeu em seus sonhos e tanto se perdeu, que adentrou em uma outra camada onírica, que é o através do sonho (Aluna 1).

Eu pensei na história de Alice no País das Maravilhas, mas com uma performance trágica, como se o personagem que viesse lhe salvar não tivesse conseguido chegar a tempo. Mas também pensei que seria uma

interpretação de que a Alice do clássico realiza sua aventura absurda por causa da transcendência da vida para a morte (Aluna 2).

Já outra pensava que era alguma personagem perdida, uma outra inferiu que se tratava da história de uma menina que desaparece. Mas, neste início, apenas uma aluna, que aqui identificaremos por Aluna 3, disse que se tratava de feminicídio. Cabe salientar que essa aluna é negra. Ela inferiu que “[...] Alice estaria morta, o culpado de sua morte seria o seu amor.” Achamos importante especificar a identidade étnico-racial da aluna porque quando preparamos a prática pensávamos sobre o que cada pessoa poderia inferir, sabendo que sua cor de pele, idade, classe e gênero certamente levaria a determinadas inferências, pois, como afirma José Luiz Fiorin (1999), um discurso é sempre a afirmação de uma identidade. Logo, nossas hipóteses se desenhavam no sentido de acreditar que provavelmente as mulheres perceberiam mais facilmente as nuances de abuso sofridas pela personagem principal do conto em detrimento dos homens que poderiam romantizar as situações degradantes.

Em seguida, a turma começou a se envolver com o texto e levantar hipóteses. Uma delas sobre o gênero do narrador personagem: seria masculino ou feminino? O mistério só foi desvendado quando eles leram o excerto no qual o narrador revelava que era desquitado. O texto era construído conforme íamos enviando os excertos e, a cada fragmento liberado, dávamos um tempo para que lessem e depois respondessem as questões que preparamos previamente para a prática e, após concluído, abríamos para um momento de debate.

As perguntas que fizemos tinham o intuito de guiar a leitura da turma e o debate era para que argumentassem sobre o que cada um e cada uma inferiu. Percebemos que, ao ouvir os colegas, alguns mudavam de opinião, modificavam sua própria interpretação ou repeliavam enormemente a inferência alheia. Ao perguntarmos, por

exemplo, “Como você observa a dinâmica da relação a partir de agora? Quais as perspectivas dessa relação? Por quê?” a Aluna 3 respondeu oralmente: “Acho que vai piorar. O conto fala em cortejo e, pra mim, só pode ser um cortejo fúnebre”. Essa aluna foi a mesma que logo de início citou o feminicídio como cerne do conto de Miriam Alves. Na contramão da visão da maioria dos aprendentes, o Aluno 4 atribuiu à personagem Alice o fracasso da relação ao afirmar que ela era manipuladora, quando perguntamos: “Como as personagens se comportam diante de outras pessoas? Há/haverá mudanças na relação?”. A resposta dele foi:

Alice controla a relação sim, manipula ele. Mas não podemos esquecer que temos narrador personagem e, portanto, no velho modelo de Dom Casmurro, não podemos confiar em quem conta uma história selecionando os fatos que vai mostrar (Aluno 4).

Ao perguntamos se “Algo mudou na sua avaliação sobre as personagens? Qual será o desfecho da história?”, já no fim da narrativa, momento em que a personagem estava a ponto de ser arremessada em uma ribanceira pelo companheiro, ficou evidente as discrepâncias nas inferências entre homens e mulheres. Vejamos o que escreveram:

Nada mudou na minha avaliação sobre as personagens. O narrador precisava de alguém para culpar. E decidi culpar Alice. A gradação da culpa que ele sentia por sua vida estar dando errado atingiu o ponto máximo. Ele decide matar Alice, uma morte terrível. E ao mesmo tempo, pode-se pensar em uma morte simbólica de uma vida difícil para o narrador. Claro que não há justificativa para o que ele fez com Alice, mas é importante para a interpretação da narrativa observar os pontos da vida do narrador-persona-

gem que o levaram a agir dessa forma. O que um ser humano é capaz quando atinge o ponto máximo de uma vida “sem sentido” e carregada de culpa? Alice foi mais uma vítima de um agir insano (Aluna 1).

Sim, o narrador tem um distúrbio mental, que adquiriu com as loucuras de Alice (Aluno 5).

Nesse momento da narrativa, já se podia ver que se tratava de uma relação de dominação do homem sobre Alice. O homem é quem comandava a relação naquela situação de fragilidade da mulher. Inicialmente, pensei que Alice poderia se jogar da ribanceira por desespero, mas, logo depois percebi que foi o homem quem levou Alice para aquele lugar para jogá-la e assim, livrar-se dela (Aluna 3).

Agora eu entendo que o espaço é um morro, que Alice provavelmente se droga mesmo e o narrador é também um aventureiro, mas arrependido (Aluno 4).

Essas discrepâncias podem ser justificadas pelo tempo dado à interpretação, imediato à primeira leitura do texto, mas também à escassez de análise/problematização a respeito de uma estrutura de sociedade patriarcal em que as mulheres são subjugadas e oprimidas, principalmente as mulheres negras. Percebemos, através da nossa prática, que as visões dos alunos e alunas eram nitidamente diferentes, algo importante a ser salientado, pois demonstrou que a análise das mulheres foi rigorosa diante da opressão sofrida pela personagem Alice, enquanto que os homens fizeram análises superficiais, comprovando que de fato há um abismo que obnubila suas percepções perante situações que envolvem relações de gênero. No que se refere a essa problemática, Bandeira (2004) argumenta que:

É pela perspectiva de gênero que se entende o fato de a violência contra as mulheres emergir da questão da alteridade, enquanto fundamento distinto de outras violências. Ou seja, esse tipo de violência não se refere

a atitudes e pensamentos de aniquilação do outro, que venha a ser uma pessoa considerada igual ou que é vista nas mesmas condições de existência e valor que o seu perpetrador. Pelo contrário, tal violência ocorre motivada pelas expressões de desigualdades baseadas na condição de sexo, a qual começa no universo familiar, onde as relações de gênero se constituem no protótipo de relações hierárquicas (BANDEIRA, 2004, p. 450).

Posto isso, é importante observar a falta de debate acerca de temas relacionados às questões de gênero e como isso se aplica na nossa sociedade. Foi fundamental considerar certos contrastes das inferências entre homens e mulheres da turma, algo que foi possível através da nossa prática, tendo como *corpus* um conto que gera reflexões e provocações, além da elaboração das perguntas que guiaram o debate. A literatura atua também como registro da sociedade. Assim, a temática da violência contra a mulher foi imprescindível para mostrar o hiato que opera e que determina a construção de sentidos.

Vê-los debater e dialogar sobre as possibilidades que o texto conferia e suscitava em suas interpretações foi bastante produtivo. Não imaginávamos que a parte oral da prática seria tão instigante a ponto de ser protagonista da nossa prática, deixando as respostas escritas como coadjuvantes.

Após a turma se habituar com a dinâmica da prática tudo fluiu com espontaneidade. O conto proporcionou diversas leituras sobre o relacionamento entre as personagens. Um dos alunos (homem com mais de 30 anos) acreditava ser uma relação amorosa, entretanto, três alunas (mulheres e na faixa etária entre 30 e 40 anos) acreditavam haver alguma coisa estranha no relacionamento, levantando a possibilidade de ser uma relação abusiva. Mais uma vez, a questão do lugar de fala se mostra importante para a compreensão

do texto. As mulheres foram mais sensíveis aos temas elucidados do que os homens.

Os colegas já estavam ansiosos pelo desfecho do conto e a narrativa, por ser extremamente sutil sobre relacionamento abusivo, levava a supor que de fato o narrador-personagem amava Alice. Quando essa expectativa foi quebrada, percebemos que muitos alunos que não perceberam com o mesmo olhar as temáticas do texto, ficaram consternados e em silêncio.

Ao fim da prática, registramos que a turma ficou bastante tocada com o teor do conto de Miriam Alves, realizando muitas reflexões e debates. Além disso, fomos bastante parabenizados pela condução da prática e pela escolha do texto literário, já que o tema envolvia relações de gênero e relações raciais, assuntos esses tão necessários no contexto social no qual nos encontramos hoje em dia, visto que as taxas de feminicídio são altíssimas e o racismo é estrutural (ALMEIDA, 2019). Refletir sobre o racismo estrutural, neste caso – através e para além da literatura –, é poder identificar as falhas que regem nossa sociedade e oprimem determinados grupos para, então, podermos construir uma outra realidade, mais equânime e verdadeiramente democrática.

## Conclusão

Os registros escritos das práticas foram ao encontro do que já havia sido discutido oralmente em sala de aula. As mulheres se sentiram profundamente incomodadas com o narrador e a maneira como Alice era tratada, ao contrário dos homens que minimizaram as dimensões dos abusos sofridos pela protagonista da história, um deles (Aluno 4) chegou a inferir que poderia haver uma possível doença mental por parte da personagem principal. Nas palavras

exatas do colega, Alice teria um “impulso suicida” motivado por um “desajuste social” e que o narrador-personagem era “apaixonado por ela” e pela mesma nutria uma “devoção”. Até o parágrafo 6 do texto, esse aluno acreditou que havia uma “sintonia”, “um perfeito alinhamento” entre os dois personagens.

É de suma importância frisar que o gênero, a raça e a idade dos colegas (para focar apenas em alguns aspectos) foram determinantes para o tipo de inferência feita. As mulheres, em sua maioria, conseguiram enxergar o machismo, a violência contra a mulher e o feminicídio mais facilmente do que os homens. O que para as mulheres pareceu óbvio, para os homens pareceu ser surpreendente. Isso nos permite afirmar com mais certeza de que o conteúdo sociocultural de cada pessoa é determinante para a maneira como um indivíduo compreenderá o texto.

Nossa experiência mostrou que a Leitura protocolada aproximou ainda mais os leitores do texto e incitou a curiosidade e a participação dos atores envolvidos, contribuindo para que houvesse uma experiência extremamente positiva durante e depois da apresentação. Desta forma, concluímos que a literatura é imprescindível para o processo que nos torna mais sensíveis e empáticos. Diante do exposto, acreditamos que nossa prática pode ser adaptada para alunos do ensino fundamental e médio, pois precisamos discutir questões sociais nas bases da educação, a fim de construir cidadãos mais críticos e que respeitem as diferenças que nos unem e nos constituem enquanto sociedade.

Ao término de todas as atividades (planejamento, execução e reflexão sobre a prática), não poderíamos deixar de salientar que aprendemos bastante com a elaboração de todo esse percurso. O trabalho em equipe requer comunhão, dedicação e esforço mútuo, o que culmina com muito aprendizado.



## CAPÍTULO 8

## CAPÍTULO 8

# No mundo da autoescrita: uma prática de ressignificação de si através do texto literário

*Maria Luiza Diniz Milanez*

*Yasmin de Andrade Alves*

Desenvolver a leitura literária no âmbito do ensino de Literatura pode ser considerado um desafio recorrente, seja partindo da perspectiva do professor ou do próprio aluno no ato de experienciar. Sobre este aspecto, constatamos que a realização de leituras literárias envolve não apenas a relação professor-aluno no exercício do ensino-aprendizagem, mas – e sobretudo – a relação estabelecida no ato da leitura entre textos literários e os leitores. O texto literário, quando levado à sala de aula, muitas vezes é limitado à escrita, ao papel que tocamos e às palavras que grifamos; às personagens e ao que o autor quis dizer. Nesses limites não se

consegue tomar o texto como uma experiência válida para a vida e para o dia a dia.

Esta pesquisa tem como objetivo trazer um exemplo de estratégia de leitura literária para ser aplicada em sala de aula por professores da Educação Básica. Em nossa perspectiva e experiência, precisamos (re)pensar estratégias e práticas que auxiliem a percepção da literatura enquanto espaço social, alargada e difundida, mesclada e composta por outras manifestações artísticas, estimulando a autonomia do aluno para sua própria formação enquanto sujeito leitor. Assim, ao nos distanciarmos dos parâmetros tradicionais do uso pedagógico da literatura como um instrumento de acesso à escrita, encontramos meios possíveis para o letramento literário por meio de práticas inseridas, mas não limitadas, ao campo metodológico do ensino de literatura.

Objetivando estabelecer relações mais complexas entre o texto literário e as vivências do aluno, a prática literária proposta neste capítulo se intitula *Autoescrita*. Presente na literatura desde seus primórdios, a escrita memorialística auxilia na compreensão e construção do *eu*. Em sala de aula, ela pode também representar pontes para não somente aguçar a maturidade, mas também a capacidade interpretativa dos alunos através da correlação entre seus textos autorais e o texto literário a ser exposto no ambiente escolar. Dessa forma, buscando pensar na integração entre a escrita, a literatura e a sala de aula de maneira a aproximar o aluno do mundo literário, foi elaborada uma metodologia que une a escrita memorialística com a interpretação textual.

## No mundo da autoescrita

A autoescrita busca, por meio da correlação entre textos literários e textos/reflexões produzidas pelos alunos, promover a ressignificação de si através da experiência literária, num processo de rememoração e identificação entre o texto e as lembranças do leitor, um ato de transformar-se tanto em sujeito como em objeto. Para se falar de autoescrita, o ponto de partida é a autobiografia. Nesse sentido, os estudos de Philippe Lejeune (1971) são referência básica. Para o autor, o texto autobiográfico seria uma retrospectiva narrativa em prosa que uma pessoa realiza de sua própria existência, ou seja, uma história de sua própria personalidade.

Tratando da autoescrita, Kaline Cavalheiro da Silva (2018) contesta a definição de Lejeune por ser incompleta e não atender às demandas de vários textos literários, sobretudo no que tange à posição do narrador (identidade do narrador e da personagem principal e a perspectiva retrospectiva da história). Para a autora, aqui é posta em destaque a questão da autoescrita, pois, ao estarmos diante de um sujeito que escreve, um sujeito que narra e um objeto sobre o qual é narrado, tem-se a formação da ideia de um texto híbrido de si. Esse texto híbrido de si envolve um processo em que o autor se torna personagem, transformando-se em personagem/autor. Dessa forma, a escrita autobiográfica não se encaixaria perfeitamente nos parâmetros propostos por Lejeune (1971), pois, independentemente das variações formais da escrita autobiográfica, o ponto inicial e principal sempre será o pacto leitor/autor.

Nesse tipo de escrita, segundo a autora, o sujeito autobiográfico se constrói através do ato de *rememorar*. Esse sujeito entra no processo de ressignificação de si próprio, o que é essencial na construção autobiográfica, posto que o autor e a personagem se fundem. Por isso, a escrita autobiográfica ultrapassa os limites da

primeira e da terceira pessoas. Há o autor no momento presente em que escreve o texto, que rememora sua própria pessoa, pessoa esta que se configura como terceira (personagem), ao mesmo tempo em que há um ponto de vista do leitor durante o ato da leitura, que, ao realizar o pacto autor/texto/leitor, reconhece que a pessoa de quem se fala é, ao mesmo tempo, quem fala.

Desta forma, é necessário compreender como o processo de ressignificação de si acontece através da escrita autobiográfica, ou seja, como se dá a relação entre memória e escrita. Neste momento, ainda conforme Silva, ficamos diante de uma *escrita de si*, que não seria apenas um relato fiel da realidade memorada, mas um relato que está inserido no campo não linear da memória e que recorre à memória com a intenção de realizar uma autoanálise. O ato da lembrança de si torna-se fundamental, pois segue um caminho além da relação entre o fato ocorrido e o escrito; partimos, portanto, para o “como” do processo de rememorar, ou de que forma essa memória é relatada e analisada pelo próprio autor. As autobiografias ocupariam, desta maneira, uma posição contraditória, visto que tentariam tornar o espaço e o tempo lineares quando eles naturalmente não o são.

No exercício de rememorar e realizar a escrita de si, é necessário compreender que a memória é fluida e está relacionada à maneira como lembramos daquilo que lembramos; percebe-se, portanto, que não é um processo generalizado, mas muito selecionado da nossa memória. Sendo assim, continuando com Silva, temos uma relação entre ficção/autobiografia/escrita de si. O que torna o texto uma autoescrita é o aspecto híbrido intrínseco a ele. A autoescrita é, portanto, configurada como uma representação dos fatos que aconteceram na vida do autor, mas também da reflexão sobre quem escreve e sobre o que escreve. Os fatos e a reflexão resultam em relatos não completamente fiéis ao que seria uma descrição do ocorrido, mas um conjunto de aspectos relacionados ao momento e ao tempo existente entre o ocorrido e o presente.

## A prática da autoescrita em sala de aula

Considerando o exposto, uma prática de leitura que integra a autoescrita deve ter como finalidade promover a experiência de ressignificação de si através do texto literário e estimular a escrita no ato do registro, num movimento de reconstrução de uma nova percepção do leitor. Tendo como elemento central o texto literário a ser trabalhado em sala, a autoescrita age como o instrumento através do qual a interpretação será construída.

O primeiro ponto que o professor deve ter em mente é como atingir o objetivo maior da prática. Para isto, é necessário que seja estabelecido um texto literário a ser trabalhado em sala de aula, de preferência um texto que facilite a associação das experiências dos alunos com as experiências lidas. Pode ser um conto, uma crônica, um trecho de um romance, ou até mesmo um poema, contanto que todos eles ressaltem experiências comuns aos alunos e que tragam memórias à tona. Isto é necessário para que o ato de ressignificar efetive-se e, assim, a leitura através da autoescrita seja realizada. Após estabelecer qual texto literário será trabalhado em sala de aula, é necessário que o/a professor/a determine o que promover aos seus educandos para uma aprendizagem efetiva, podendo ser através da interpretação do texto como um todo ou trazer à tona determinadas características do corpo do texto. Cumpre destacar que a prática da autoescrita é mais adequada para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, ou para os anos do Ensino Médio, sobretudo por ser de caráter reflexivo e estar mais conectada aos objetivos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Apesar disto, o professor pode adaptá-la para outras turmas, variando em texto literário e na forma como será conduzida.

Durante o processo de preparação da prática, é necessário focar no texto literário, mesmo que ela exija um registro escrito final

que corresponda às análises realizadas sobre o texto. O professor deve ter em mente que o texto não pode ocupar um papel coadjuvante, sendo esta uma questão relevante no exercício desta prática. Dessa forma, após a escolha do texto, é recomendado que o professor divida a aula em, no mínimo, quatro momentos, sendo estes: 1º) leitura do texto literário; 2º) produção escrita da memória; 3º) interação; 4º) registro coletivo.

No primeiro momento, o professor deve solicitar aos alunos que realizem a leitura individual do texto. Neste ponto, vemos a importância da seleção de um texto literário que compartilhe experiências comuns aos alunos, pois ele deve funcionar como um impulsionador de memórias. O aluno, no ato da leitura, deve sentir-se familiarizado e, naturalmente, rememorar suas próprias experiências. Após a leitura, deve ser conduzida uma conversa entre os alunos e o professor, na qual o aluno identifique como as memórias no texto foram selecionadas, ou seja, seu processo de construção. O professor poderá conduzir a leitura dos alunos a partir de perguntas tais como: no que o texto se distingue da sua experiência de vida? O que ele traz de novo? Por que o texto possui essa distinção?

Após isso, a prática é conduzida para seu segundo momento, no qual, após as devidas primeiras conclusões acerca do texto (que devem ser voltadas para o aspecto da *memória*, seja ela de uma personagem ou do próprio autor), o professor deve solicitar aos alunos um primeiro registro escrito. Este registro é uma escrita livre sobre um momento de suas próprias vidas, que tenha uma temática semelhante ao texto literário discutido em sala de aula. Neste momento, o aluno deve escrever detalhes como: os sentimentos que teve em momento(s) passado(s), as sensações, as pessoas envolvidas, o espaço, e sua percepção presente dessa memória.

Dando prosseguimento, o professor deve partir para o terceiro momento, que é referente à interação. Para promover um momento de reflexão acerca do texto literário em relação à memória escrita por cada um (que pode ser compartilhada com a turma), os alunos deverão responder perguntas (uma de cada vez) que os auxiliarão na leitura do texto. Estas perguntas podem ser: a) qual(is) semelhança(s) e diferença(s) existem entre o texto literário e o texto produzido em sala de aula?; b) podemos afirmar que ambos os textos cumprem a mesma função? Por quê?. É recomendado que o professor dê cerca de 10 minutos aos alunos para responderem às perguntas.

No quarto e último momento, as respostas devem ser compartilhadas com a turma, de forma que os alunos tenham percebido leituras diferentes a partir da comparação entre os dois textos, sobretudo nas funções que eles cumprem. Neste ponto, é necessário que eles tenham destacado detalhes de ambos os textos para que estabeleçam essas diferenças no momento da interação, o que permitirá ver os diferentes pontos de vista dos alunos. Por fim, todos devem registrar de forma escrita suas conclusões, encerrando, assim, a aula. Se o professor preferir, a prática pode se estender para um quinto momento, com atividades de escrita para realização fora da sala de aula, como mostraremos no próximo tópico.

## Em prática

Neste tópico, vamos demonstrar como foi realizada a prática em sala de aula, como forma de exemplificar de forma concreta seu funcionamento. Inicialmente, o texto literário escolhido foi a crônica de Luís Fernando Veríssimo, intitulada *Minhas Férias* (2001). A crônica é um relato das férias de um garoto que não

revela seu nome, através da tradicional redação de começo de ano letivo; mesmo tendo tido férias desastrosas, com acontecimentos adversos, o menino relata essa experiência de *camping* com bom humor e torna a desventura divertida. É importante mencionar que a escolha de um texto em primeira pessoa que trata de uma memória comum facilita o andamento da prática, visto que estamos falando de uma leitura que envolve narrador, autor e leitor (o que não significa que a prática tem que ser realizada, necessariamente, com um texto em primeira pessoa).

No texto de Veríssimo, que se apropria da redação escolar *minhas férias*, o autor se coloca no lugar de uma criança para descrever os fatos, sendo esta criança a voz narrativa. A criança que escreve está narrando os fatos de um acontecimento de suas férias, mas há a presença constante da voz adulta durante o processo, criando o contraste que dá à crônica o caráter cômico: o menino (narrador-personagem) narra o acontecido como uma aventura emocionante, enquanto a voz adulta desconstrói a narração da criança, dando a entender que, na verdade, foi tudo desastroso. A sobreposição de vozes, desconstrução da narrativa e simulação da situação do ato da escrita (através da voz de uma criança) tornam a crônica de Veríssimo uma paródia da famosa redação escolar sobre as férias. Optamos por utilizar esse texto porque a experiência da redação escolar das férias é comum nos âmbitos pedagógicos, o que poderia facilitar o desenvolvimento da prática. Além disso, caso o professor prefira, o texto abre, ainda, possibilidades para analisar de diferentes maneiras tanto o gênero autobiográfico quanto a crônica e a paródia.

Nosso objetivo com a prática foi utilizar a autoescrita como forma de ressignificar o próprio sujeito, através da análise do texto literário, levando o aluno leitor a enxergar-se como objeto e permitir-se escrever sobre si mesmo; este seria, portanto, o momento de reflexão gerado pelo texto literário, que traz à tona pontos principais

como parodização de uma prática comum às escolas, ou seja, uma experiência com a linguagem, e percepção do autor e do narrador enquanto ativos no momento da escrita.

A prática, que conta com quatro momentos, iniciou-se pela realização da leitura da crônica em voz alta por uma das professoras, a fim de facilitar a concentração e ajudar os alunos a acompanharem a leitura. Sequencialmente, enviamos aos alunos a seguinte pergunta: *a crônica de Veríssimo se distingue de uma redação escolar sobre as férias de verão? Sim ou não? Por que e em quê?*. Neste momento, o aluno foi levado a identificar como foi construído o texto de Veríssimo e como suas memórias foram selecionadas (no caso, por meio da rememoração uma atividade escolar restrita a um momento da vida). Como a aula experimental foi aplicada no ambiente acadêmico, temos respostas mais aprofundadas do que poderíamos encontrar numa sala de 9º ano:

**Aluna B:** A crônica se distingue de uma redação escolar porque vai além de uma mera descrição dos fatos ocorridos. Geralmente, quando criávamos (ou criamos) textos escolares sobre as férias, escrevíamos apenas uma narração contendo a sucessão dos fatos e no máximo aquilo que mais gostamos de fazer e o porquê. **No caso da crônica, é perceptível a intenção do autor de, para além de narrar os fatos, provocar o humor, criar imagens literárias a partir do seu texto, levantar críticas acerca de determinados assuntos.** [...] a situação do passeio com a família é usado para ir além e fazer o leitor refletir, por exemplo, sobre o modo de vida das pessoas da cidade [...] Geralmente, as redações escolares sobre férias não têm esse trabalho literário e, arrisco dizer, é por isso que as crianças se enfurecem ao terem que escrever algo do tipo. (Grifos nossos).

**Aluna E:** Tratando-se da forma se aproxima, sim. Mas **no quesito conteúdo se distancia**, uma vez que a redação escolar [real/oficial] gera muita ansiedade nos alunos, principalmente àqueles que não tiveram férias fantásticas, que as férias se resumiram em ajudar os pais/responsáveis nas atividades domésticas [realidade de muitos]. Na minha opinião, esse tipo de redação solicitada, especificamente, no início do ano letivo atesta ainda mais o abismo social de muitos e o privilégio de poucos [refiro-me, aqui, à escola pública]. Quanto a crônica de Veríssimo, enxergamos leveza, autenticidade, pois tudo naquele passeio mirabolante dá errado, mas na ótica dele tudo fora extraordinário. (Grifos nossos)

Boa parte das respostas obtidas por escrito – e durante a discussão – apontaram que uma das principais diferenças é a “redação” de Veríssimo (2001) ser fictícia, além de ser uma crônica, o que por si só já traz determinadas características textuais específicas do gênero. Ademais, é apontado o entusiasmo aparente do aluno fictício ao escrever sobre suas férias – evidentemente desastrosas – com empenho e criatividade; o que geralmente não é a realidade de muitos alunos, já que a redação sobre as férias é conhecida por causar desânimo nas crianças e adolescentes.

Em seguida, considerando que a crônica de Veríssimo foi – ficcionalmente – escrita no contexto de uma atividade escolar, no segundo momento da prática foi pedido que os alunos rememorassem e escrevessem livremente sobre algum momento que envolvesse escrita na escola, fosse ele positivo ou negativo. A partir desses registros das memórias, alguns alunos optaram por compartilhar com a turma suas experiências, ao passo que outros preferiram não se identificar. É interessante ressaltar que as respostas da turma foram bastante diferenciadas, sobretudo pela diferença de realidades e faixas etárias. Pedimos que, durante o ato da escrita e da

rememoração, os alunos buscassem detalhar o momento da melhor forma que pudessem (alguns chegaram a escrever textos longos), relembando sentimentos, as sensações, as pessoas envolvidas, o espaço, entre outros detalhes do momento descrito. Destacamos aqui alguns dos registros:

**Aluna B:** Fiquei tentando catucar na minha memória uma situação de escrita escolar, engraçado que quando falamos genericamente parecem ser tantas, mas **quando temos que de fato lembrar, todas se escapam e vão para um baú da memória impossível de abrir.** Não consegui lembrar de nenhuma do ensino fundamental, nenhuma de escrita de textos literários, meu Deus! Nenhum poema criado na escola! **Será que eu não lembro por que não aconteceu?** Se tivesse havido uma experiência marcante não viria à minha memória? Dito isso, as únicas experiências que consigo lembrar são de quando eu estava fazendo redações para treinar pro Enem (Grifos nossos)

**Aluna N:** Nenhuma redação escolar me marcou. Sinceramente, não lembro de nada que eu tenha descrito, creio que porque **o processo acabava sendo muito enfadonho.** Lembro sim de uma vez, no sexto ou sétimo ano, em que a professora pediu para que nós fizéssemos um mini livro e os textos poderiam ser livres. Eu juntei fotos, poemas, crônicas e acho que até contos – claro, todos curtíssimos e não tão bem definidos. Acho que a crônica talvez se apresentasse mais próxima de uma mini redação escolar, não sobre as férias mas sobre o meu cotidiano na época. Ali eu coloquei minhas impressões, referências, criei, de fato e **sentí que aquilo me acrescentou.** (Grifos nossos).

Sequencialmente, o terceiro momento teve como premissa promover um momento de reflexão considerando o texto de Veríssimo e as experiências em forma de texto compartilhadas

pelos demais educandos do grupo. Por conseguinte, foram postas duas perguntas para debate que deveriam ser respondidas por escrito para iniciar a discussão de uma pergunta por vez. Foram elas: *Qual(is) diferenças e semelhanças podemos estabelecer entre a crônica de Veríssimo e o texto produzido em sala? Podemos afirmar que ambos os textos (a crônica e o texto produzido) cumprem a mesma função? Por quê?*

Os alunos, levados a refletir sobre as características textuais específicas de cada texto e suas diferentes funções, promoveram discussões relevantes e construíram concepções que os auxiliaram a compreender as estruturas textuais de cada texto. Abaixo temos algumas respostas à primeira pergunta, que solicita o detalhamento de diferenças e semelhanças entre o texto literário e o texto produzido em sala:

**Aluna J: Semelhanças:** Ambos tratam de **acontecimentos pessoais e de um determinado momento da vida**, especialmente vinculado à escola. **Diferenças:** O primeiro apresenta uma história narrada a partir do olhar de uma criança, sobressaindo-se uma **visão romantizada diante de fatos tão divergentes do que se espera de férias perfeitas**; já no segundo, o **nosso olhar enquanto adultos acaba por influenciar as nossas percepções sobre o acontecimento**, uma vez que visualizamos os acontecimentos de forma mais distanciada, sendo incorporado nesse olhar toda a nossa bagagem de aprendizados, sobretudo a nossa experiência enquanto professores, fazendo com que muitas críticas venham à tona. Outra diferença diz respeito aos gêneros textuais/literários, haja vista que o primeiro corresponde a uma crônica, com elementos ficcionais, ao passo que um segundo se configura como um relato de experiência, algo bastante descritivo. (Grifos nossos).

**Aluna T:** Veríssimo escreveu a crônica com intenção de atingir o leitor através de recursos que expressam o humor, **em minha experiência pessoal não foi tão diferente**, pois apesar de não ter o apuro de um cronista, eu pensei no leitor enquanto escrevia meu texto e nos impactos que gostaria de gerar através dele. Porém **a principal diferença é a liberdade do autor, em poder escolher quando e como produzir o seu texto, enquanto um aluno na sala de aula fica limitado ao tempo, espaço e as memórias que surgem, muitas vezes de forma limitada, para dar conta da produção de um texto.** (Grifos nossos)

Uma das principais diferenças notadas nas respostas é o fato de que a crônica *simula o acontecimento da escrita da redação sobre as férias*, fato este que contrasta com *o momento efetivo da escrita sobre redações escolares* pelo qual eles(as) passaram. Ademais, ainda há o fator de nossos alunos estarem rememorando estes eventos já na *vida adulta*, refletindo sobre seu *eu infantil* (objeto da narrativa), enquanto o personagem de Veríssimo rememora suas férias ainda na infância. Ainda é apontado que, mesmo que o texto tenha sido escrito a partir de uma memória real, há determinada ficcionalização dos fatos, visto que, ao rememorar, nunca seremos totalmente precisos e sempre haverá a nossa reflexão sobre o que aconteceu, ou seja, uma mudança na forma como é narrado e enxergado nosso passado.

A crônica de Veríssimo caracteriza, de fato, uma redação sobre as férias de verão, que também é uma situação do cotidiano escolar, escrita por um estudante fictício, como se estivesse no momento de redigir o texto. Há a presença de Veríssimo (autor), o menino ficcional na hora da escrita da redação e esse mesmo menino na hora do ocorrido (objeto da narrativa). Seu texto é, portanto, *totalmente ficcional, diferenciando-se do texto produzido em sala, que não possui uma voz narrativa fictícia*. Podemos dizer, assim, que todos nós nos reconhecemos no texto de Veríssimo, pois

ele se constitui numa memória coletiva. Os dois textos manifestam situações semelhantes (práticas de escrita em sala de aula), mas o texto produzido em sala constitui-se como uma autoficção, enquanto o de Veríssimo é a rememoração e a textualização de uma situação coletiva da infância.

Após o debate da primeira questão, iniciaram-se as indagações da segunda, que questionava sobre as funções da crônica lida em sala e do texto que foi produzido em sala. Novamente, as respostas tiveram ponderações importantes para a compreensão do gênero literário:

**Aluna E:** Acredito que sim, os dois trazem uma narrativa do “eu”, que ocorre em um determinado contexto, o escolar, descrevendo, ainda, experiências vividas. É uma viagem ao passado. O que mais distancia, a meu ver, é **que a crônica apresenta o elemento ficcional, enquanto o meu texto é construído no real**. Por outro lado, **os dois rememoram**, é nesse ponto que mais se aproximam, e cumprem sua função que é nos fazer viajar no tempo e de nos fazer refletir hoje, enquanto adultos, as experiências vividas por nós enquanto crianças. (Grifos nossos).

**Aluna B:** Não consigo visualizar que a crônica e meu texto cumprem a mesma função porque eles foram criados com intenções diferentes, bem como em situações diferentes de escrita. Apesar da temática ser parecida, um texto sobre uma situação escolar, a crônica é criada com a intenção de ir além de uma mera lembrança, usa-se um fato do cotidiano como base para que a literatura se coloque e transforme esse cotidiano em “algo a mais”, há um trabalho linguístico, é um profissional que escreve e que cria uma personagem para **ficcionalizar aquela situação cotidiana**. Não estamos falando da realidade, mas de ficção. No caso do meu texto **ele traz uma memória**

**e a função dessa memória era trazê-la para apenas compartilhá-la junto à turma.** Um é um texto literário, outro é um relato para uma disciplina acadêmica.. (Grifos nossos).

Como pode ser observado, a partir do momento em que os questionamentos ficam mais complexos e há a circulação de diversas interpretações em sala por meio da discussão. Assim, o terceiro momento busca aprofundar ainda mais a leitura do aluno acerca do texto e suas funções. De certo modo, os alunos começam a perceber que o texto produzido em sala teve como finalidade a rememoração e reflexão/ponderação sobre os acontecimentos que o *eu* sujeito vivenciou, situações individuais, trazendo novos olhares sobre o que já foi vivido e levando em consideração uma interpretação do *eu* rememorado a partir do *eu* que rememora.

No quarto momento, finalmente, os alunos compartilharam suas conclusões sobre a prática e, apesar de ter sido possível concluí-la neste ponto, tivemos como ideia adicional: a solicitação de um registro escrito (uma “tarefa de casa”) que fosse uma redação com o tema *minhas férias*, ou seja, o mesmo do texto literário trabalhado na prática. O resultado final foi uma série de textos complexos, em versos e em prosa, com experiências pessoais boas e também más. Destacamos, por fim, alguns trechos dos seguintes registros para explanarmos a avaliação dessa prática:

**Aluna J:** São João

O São João é na semana que vem, mas hoje é a festa da escola. Todo ano é tudo igual: começamos ensaiando as apresentações para a abertura dos jogos internos, que é em março, e, passadas as humilhações de perder em todas as modalidades para todas as outras turmas, começamos a ensaiar as coreografias juninas. A vida na escola se resume a comer pastel de

vento no recreio, aprender passos e decorar a tabuada. Quando sobra tempo, Maria Clara implica comigo porque tenho um estojo igual ao dela. Não posso fazer nada, ganhei da minha madrinha, que foi aos Estados Unidos ano passado.

**Aluna E:** Memórias de minha infância

Quando eu era criança, davam-nos férias para o descanso, para a alegria, para a diversão... Hoje, dou-me férias para as dores, para a angústia, para a decepção. Quando eu era criança, entrar de férias redundava a viajar. Eu viajava... na imaginação. Quando eu era criança, minhas férias eram embaladas pelo canto entoado de vovó. Canto que acalentava as dores e os temores do corpo, da alma, do coração...

**Aluna B:** Sem título

Hoje é o dia que será o último. Enfim. Depois de relembrar aqueles anos desconfortáveis de nunca ser escolhida por qualquer pessoa existente na face da terra, da angústia de me perceber transparente e até mesmo vista porém minúscula, pois, venhamos e convenhamos: ser pretinha em escola de branco é ser excluída de todos os afetos, apesar de todo imbróglgio externo que me furava internamente, algo nessa semana transpassou os confins de mim. Não compreendia bem o motivo do alvoroço, confesso. Até entendo que é um balancê da nossa cultura nordestina-europeia, afinal o *en avant tous* que é o alavantú e o *en arrière* que é o anarriê nos mostra a força dessa miscigenação-linguística-antropofágica da nação Brasil.

## Avaliação

A partir da prática de autoescrita realizada em sala de aula, percebemos que conseguimos alcançar níveis bastante satisfatórios de leitura, principalmente pela condução, através das perguntas, dos quatro momentos. Apesar deste resultado, que envolve não apenas leituras complexas e exploração dos diferentes sentidos que um texto pode oferecer, mas também da escrita em relação ao texto literário, alguns detalhes são importantes para o bom funcionamento da prática. Uma das nossas maiores preocupações foi a respeito do nível de exposição pessoal da prática, considerando que o objetivo dela é a leitura literária. O professor deve selecionar bem o que é relevante e o que não é relevante para o andamento da aula, sobretudo devido às memórias dos alunos que vêm à tona unidas a uma série de sentimentos e que nem sempre podem ser aproveitados para o objetivo final. Portanto, apesar de haver momentos de compartilhamento de experiências pessoais durante a aula, é importante manter o foco constantemente em torno do texto.

Cada passo descrito da prática da autoescrita tem como objetivo a construção gradual da interpretação da crônica escolhida. No decorrer da aula, sobretudo no momento de relatar as experiências vividas na escola, notou-se empolgação dos alunos, o que deve ser esperado para uma prática que envolve troca de memórias. É importante, devido ao tempo da aula e à questão da dispersão da turma, limitar-se a ouvir apenas alguns desses relatos.

Terminamos nossa aula com a expectativa de receber as redações, o que levaria a experiência a um nível mais pessoal e emocional, como mais uma da prática de autoescrita. Algumas das redações nos surpreenderam, principalmente devido ao que foi relatado (passados traumáticos, experiências negativas, entre outros). No momento da prática, esse fator do “trauma” tornou-

se um tanto quanto problemático, pois abrimos uma espécie de “caixinha de surpresas” e não sabíamos bem o que iríamos receber. Por outro lado, as redações escritas pelos alunos e enviadas após a realização da aula transmitiam a inspiração que eles tiveram ao ter um contato tão íntimo com um texto em sala de aula, utilizando diferentes recursos literários.

Quanto ao desenvolvimento da prática por momentos, selecionamos alguns encontros e divergências nas percepções dos alunos. No primeiro momento, a pergunta que fizemos foi: *A crônica de Veríssimo se distingue de uma redação escolar sobre as férias de verão? Sim ou não, por que e em quê?*. Para esta questão, como foi observado, tivemos respostas tanto negativas quanto positivas. Esta divergência nos fez questionar a respeito do alcance do texto teórico e da prática em relação à autoescrita e ao gênero escolhido (se, por exemplo, os alunos souberam que era uma crônica apenas porque dissemos que era). O mesmo tipo de divergência ocorreu no segundo momento, que foi direcionado à rememoração, quando os alunos teriam que escrever uma memória de escrita na escola. Alguns deles não recordavam de momentos marcantes de atividades escritas no contexto escolar, e outros expuseram verdadeiros traumas de infância em relação a isso.

Por fim, após o ato de rememoração, nosso desafio maior foi fazê-los perceber o processo de ressignificação de si próprios, realizando uma conexão com o texto. Percebemos que muitas respostas foram relacionadas ao que nós expusemos, sem, de fato, autonomia dos alunos, a exemplo desta:

**Pergunta:** Qual(is) diferenças e semelhanças podemos estabelecer entre a crônica de Veríssimo e o texto produzido em sala?

**Aluna B:** Creio que as semelhanças entre o meu texto e o de Veríssimo é que ambos tem um detalhamento

da vida íntima e de memórias calcadas na ficção. **Não consigo estabelecer uma diferença entre os textos pois não sei se Veríssimo nos ofereceu algo biográfico, não há um pacto que me faça compreender se o que ele escreveu de fato aconteceu...** No meu texto eu exponho fatos estritamente biográficos com teor de ficção, como diria Serge Doubrovsky, o inventor do termo 'autoficção'. (Grifos nossos)

Sendo assim, concluímos que a prática é de desenvolvimento complexo, pois o professor pode deparar-se com respostas para as quais não está preparado a receber, sobretudo pelo teor pessoal, chegando ao ponto de alguns alunos não gostarem ou não se sentirem confortáveis no momento. Apesar deste desafio, destacamos a importância desses efeitos a partir da leitura do texto literário, que comprovam a experiência efetivada do texto pelo leitor. Portanto, mesmo com esses detalhes, que devem ser bem direcionados pelo professor, a prática é uma ótima opção para trabalhar a questão da memória e da percepção de si mesmo, tendo o texto como foco e favorecendo a experiência literária. Ressaltamos, assim, que a prática pode ser adaptada para outras faixas etárias e que a escolha do texto literário deve ser feita pelo professor ao observar as necessidades de determinada turma. Além de que, neste caso, a experiência literária favorecerá também o processo de escrita, visto que o aluno estará em contato com uma série de gêneros textuais.



## CAPÍTULO 9

## CAPÍTULO 9

# Vivenciar a leitura literária: uma prática possível

*Jennifer Adrielle Trajano Lima*

*Naíla Cordeiro Evangelista de Souza*

Abrindo um diálogo coeso e explicativo entre os campos da teoria da literatura (e das artes em geral), psicologia e neurobiologia, Heidrun Olinto (2011) argumenta que o aspecto emocional no ato de ler não pode ser tido como algo menor, mas intrínseco, peça fundamental para o desenvolvimento pleno do processo. Para a autora, é preciso realçar os efeitos afetivos e, conseqüentemente, tornar o momento de leitura literária “feliz”. A partir de sua argumentação se evidencia uma ótica diferente para se estudar a literatura e abrem-se novos caminhos a serem percorridos pelos profissionais das Letras, unindo conhecimentos técnicos a uma gama de sentidos e sensibilidades. Pensando na importância dos aspectos que envolvem motivações sensoriais, as quais não descartam a razão, construímos uma prática de leitura literária por meio de vivências cognoscitivas-emocionais e significativas. A primeira

porque o cognitivo não exclui o afetivo e a segunda porque a ideia é tentar trazer uma parte das sensações experienciadas no ato de leitura para algum aspecto da vida dos estudantes.

O termo ‘vivência’ refere-se à “atividade, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas de interação social dos participantes que mobiliza sentimentos, pensamentos e ações, com o objetivo de suprir déficits e maximizar habilidades sociais em programas de THS [Treinamento de Habilidades Sociais] em grupo” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 106). Não se pode, assim, ser sinônimo de ‘dinâmica’ ou ‘psicodrama’, já que possui carga tanto cognitiva quanto emocional e visa o desenvolvimento de habilidades específicas. No caso do ensino de literatura, seria a de se preparar para a leitura (cognoscitiva-emocional) e depois significá-la (significação), ou seja, levar algum aspecto do texto para a vida.

O propósito de associar as vivências ao ensino de literatura foi articulado por Carmen Sevilla dos Santos ao propor que a mediação entre docente e discente fosse feita a partir de vivências, tanto a cognoscitiva-emocional quanto a de significação, a fim de o aprendizado ser emancipatório: sair de um nível de leitura para outro mais avançado. Tal proposta surgiu durante os Programa de Antropologia Literária e Habilidades Sociais Educativas (2014) e Programa Cinema Articulado às Noções de Antropologia Literária (2015) na Universidade Federal da Paraíba, coordenados por Carmen Sevilla dos Santos e Fernando Andrade, com a realização de sessões que efetivavam práticas de leitura literária por meio de vivências.

Para demonstrar como essas vivências podem ser utilizadas em sala de aula, utilizamos o conto “Homem-ilha” presente no livro *A cor humana*, de Isabor Quintiere (2018), a fim de ser lido em turma de 3º ano do Ensino Médio por ser um texto mais complexo. Esse é apenas um exemplo do modo como essas vivências podem

ser trabalhadas nas aulas de literatura, uma vez que elas atendem quaisquer anos da Educação Básica, sendo função do professor, a partir de sua criatividade, adequá-las aos níveis das turmas. Neste exemplo, trabalhamos de forma remota por necessidade de isolamento durante a pandemia de covid-19, mas poderia também ser realizado presencialmente com pequenas alterações.

Este trabalho se dividiu em três partes: **Prática, Experiência e Avaliação**. Na primeira, mostraremos como a estratégia de leitura pode ser desenvolvida pelo docente com a finalidade de culminar na prática; já na segunda relatamos como se deu a nossa experiência ao utilizar as vivências antes e depois do conto escolhido e, por último, avaliamos e abordamos alguns pontos importantes a serem pensados pelos educadores antes e durante a realização da proposta.

## Prática

A prática proposta a seguir pode ser trabalhada de diversas maneiras. O alicerce da sua execução é girar em torno de um sentimento e de textos que o provoquem: raiva, medo, frustração, amor, empatia e esperança são algumas ideias. Assim, só será possível construir a prática caso haja coerência entre a escolha do aspecto emotivo, da vivência inicial, do conto e da vivência de significação, ou seja, todas as partes devem permanecer no mesmo eixo temático. A ideia, vale dizer, não é uniformizar a experiência estética, mas partir de um tema específico a ser escolhido pelo educador.

Não precisa, por exemplo, realizar a estratégia de leitura em apenas um dia, já que o esquema abaixo poderia ser o de uma curta ou longa sequência didática, mas vale ressaltar a importância de levar em conta todos os materiais necessários. Segue abaixo a estratégia da prática e suas respectivas explicações.

**Quadro 1** – Divisão das estratégias

MOMENTOS	DESCRIÇÃO
1º – Vivência Cognoscitiva-emocional	<i>Momento em que o tema é apresentado por meio de alguma atividade ou outra forma de arte.</i>
2º – Leitura do texto literário	<i>O docente lê o texto, mas é interessante uma leitura silenciosa prévia por parte dos discentes.</i>
3º – Atribuição de sentidos ao texto	<i>Elaborar previamente perguntas geradoras para buscar a interpretação, levando em conta o repertório dos estudantes.</i>
4º – Vivência de Significação	<i>Momento em que o tema é trazido para a vida dos alunos de forma mais consciente.</i>

Fonte: as autoras.

## Vivência cognoscitiva-emocional

Na primeira parte da prática, há a exibição do tema sem quaisquer explicações anteriores, uma vez que é preciso fazer com que os alunos construam suas impressões iniciais sem intermédios. Aqui pode ser um filme de curta-metragem, uma canção, ou qualquer atividade que trate do tema antes da leitura e que envolva algum aspecto emocional. Em seguida, é importante pedir a um ou mais discentes que fale sobre suas impressões acerca desse momento, sendo realizados complementos breves pelo facilitador a partir do que foi exposto. O que se pretende é o compartilhamento livre e espontâneo.

## Leitura do conto

Antes da leitura do conto, deve-se explanar sua referência: livro, editora, ano, autoria, suporte. Apesar de simples e rápida, essa etapa não deve ser omitida. Tais detalhes provocam no alunado,

além de uma aprendizagem sobre fontes, possíveis aproximações – por exemplo, sendo o escritor ou escritora regional/local, essa informação pode envolver um pouco mais quem lê.

Logo em seguida sucede-se o momento de leitura silenciosa e depois em voz alta (pelo professor) do conto escolhido, de forma expressiva. O treino anterior da leitura é fundamental, pois é a partir dele que o facilitador poderá testar a melhor maneira de, em certas passagens, enfatizar, mudar o tom da voz, utilizar-se de breves silêncios e dos recursos de expressão que dispuser para obter uma leitura fluida e coerente.

## Conversa sobre o que foi entendido

Nesse momento, serão feitas perguntas motivadoras, uma de cada vez, a todos os estudantes. Tanto as perguntas quanto as respostas devem ser orais e diretas. As indagações precisam questionar sobre a leitura individual e o que ela gerou de sensações, dúvidas e entendimento para os alunos. A sequência consiste em pergunta-respostas-pergunta, dando espaço suficiente para que os estudantes compartilhem. Seguem quatro indicações: como você se sentiu durante a leitura do conto? Algo quebrou a sua expectativa no ato de ler? Como você associa a leitura do conto à vivência inicial? Há algo na história que você não preencheu/deu sentido imediatamente?

Contanto que seja mantida a forma direta, breve e relacionada ao tema, pode-se acrescentar uma pergunta mais específica sobre o texto. Frisamos que as respostas podem variar a depender da leitura de cada um, mas o mediador responderá com base em sua experiência, a título de exemplo.

## Vivência de significação

A parte final da aula estará destinada à vivência de significação. Nela, o guia será uma pergunta que finalize o tema, podendo a resposta dessa ser compartilhada ou não pelos estudantes, já que o propósito é fazer refletir. A ideia é instigar o discente a pensar sobre si a partir daquele sentimento trabalhado. Por exemplo, ao levar o conto “A partida”, de Osman Lins (2003), para um curso sobre como ministrar aulas de literatura realizado no ano de 2015 pelo Programa Cinema Articulado às Noções de Antropologia Literária, tendo em conta que no texto artístico o personagem-narrador precisou se desapegar da casa da avó, durante a vivência de significação os facilitadores entregaram uma caixinha de fósforo para os participantes com a pergunta “O que você deseja que parta da sua vida?”. Nessa caixinha, eles puderam escrever de acordo com as suas particularidades. Assim, se orientou que todas as vezes que os participantes se vissem livres daquele aspecto escolhido, riscavam um fósforo. Por exemplo: alguém é tímido e gostaria de ser menos, então sempre que conseguisse deixar tal característica de lado, acenderia um fósforo. Enfim, a vivência de significação pode ser qualquer coisa que leve ao “eu”, sem perder o fio de Ariadne, isto é, o tema principal escolhido a partir da literatura.

## Experiência

A experiência que vamos registrar aqui foi elaborada para um público do terceiro ano do Ensino Médio, mas desenvolvida experimentalmente em uma turma de pós-graduação e adaptada para o desenvolvimento virtual, já que estávamos isolados por conta da pandemia de coronavírus. Os relatos que reproduziremos

foram enviados até um dia após a realização das discussões. Vale dizer que a intenção principal é enfatizar como a emoção fez parte das atribuições de sentidos e para isso não precisamos analisar os pormenores, apenas apontar. Isso porque no decorrer dos escritos foram notáveis as aproximações e os distanciamentos dos participantes (indicados por P e um número para preservar o anonimato das pessoas que participaram da prática). O afastar-se do tema foge um pouco da nossa proposta, tendo em vista almejar a maior aparição do aspecto afetivo, sem desconsiderar o cognitivo. Em vários momentos enfatizamos o caráter pessoal da prática e, mesmo assim, alguns alunos escreveram utilizando a terceira pessoa, não respondendo diretamente ao que foi perguntado e fazendo uso de longas citações diretas. É normal que isso ocorra em relatos pessoais, pois tal distância, segundo Bardin (1977), pode demonstrar dificuldade para falar de si.

A proposta, descrita abaixo com maiores detalhes, aconteceu resumidamente em quatro momentos: vivência cognoscitiva-emocional; leitura do conto “Homem-ilha”, de Isador Quintiere; interpretação do conto por meio de perguntas que envolveram o ato de leitura e, por fim, a vivência de significação. Para a realização da prática, pensamos em uma aula com duração de oitenta minutos, mas os docentes podem moldá-las com base na hora-aula/necessidade da turma. Assim, dividimos cada parte em seções com seu respectivo tempo. Como materiais necessários, precisaríamos de notebook; projetor; pedaços de folhas de papel (para a vivência cognoscitiva-emocional); cópias do conto e do texto da vivência de significação; isso caso a prática tivesse sido realizada em sala de aula, mas como não foi precisamos de computador, internet, que os participantes tivessem o Microsoft Word (ou programa parecido) para escreverem as respostas e e-mail a fim de nos mandarem ao final da prática. Vale frisar que outros materiais podem surgir, dependendo do ano/turma/escola. Essas foram as nossas necessidades.

## Vivência cognoscitiva-emocional (duração: 20min.)

O tema escolhido foi “solidão”. Aqui exibimos o filme de curta-metragem *A ilha*, de Alê Camargo (2008), e em seguida pedimos a um discente que falasse sobre suas impressões acerca da expectativa, sendo feitos complementos breves a partir do exposto.

Depois da explicação, a professora falou aos alunos: “fechem os olhos. Agora imagine que você foi condenado a viver em uma ilha para sempre, não há mais alguém além de você. Como se sentiria? Escreva nesse papel que está sendo entregue pela professora”. Seguidamente, foi aberto para que dois estudantes falassem o que escreveram, comentando depois e retomando o curta-metragem.

Após a exibição do filme, os participantes descreveram como se sentiriam caso fossem condenados a viver isolados para sempre. A maioria das reações foi negativa, já que, como menciona P2 – a qual se distancia, inserindo um olhar crítico à prática – “a pergunta fala de uma “condenação”, palavra que pressupõe castigo, punição”, ou seja, já possui em si carga negativa. Destarte, o repertório de P4 foi explicitado: “Nesse momento, me vem à cabeça o filme *A ilha misteriosa* e só me imagino surtando com as loucuras que encontraria (rsrsr)”.

O medo da solidão, no geral, foi a característica mais perceptível: “A solidão seria um dos maiores obstáculos, já que eu sempre estou trocando experiências com diversas pessoas (...) sentiria que poderia ser caçada a qualquer momento” (P7). Fatores como a falta de comunicação, de alimento e distanciamento familiar foram pormenorizados: “Possivelmente eu me sentiria extremamente desesperada, principalmente por não ter ninguém para me comunicar ou pedir ajuda. Além das questões mais físicas

(comida, espaço, etc.), eu iria me sentir muito sozinha, pois não teria a quem recorrer” (P8).

A pergunta foi aberta, portanto não foi dito o que haveria na ilha ou qual seria essa, então a falta de detalhes abriu maiores possibilidades emocionais. P5 diz que nós “não nascemos para a solidão”, pois, como escreve P7: “Ao abrir o portal da troca mútua, conseguimos quebrar muitas barreiras internas e externas”, ou seja, “nos construímos no NÓS, não no EU”, como fala P9. Por isso, algumas das alunas falaram durante a prática que após duas horas surtariam: “eu não sei se seria capaz de viver sozinha isolada do mundo e de todas as pessoas que amo” (P3).

## Ato de leitura (duração: 15min.) e interpretação do conto (duração: 30min.)

Dando continuidade, ocorreu a leitura oral do conto “Homem-ilha”, de Isabor Quintiere. Esse conto é narrado em primeira pessoa e conta a história de uma jovem (personagem-narradora) que vivia em uma ilha. Em certo momento, observa outro habitante, o refugiado Abdul (o Homem-ilha, dado o seu estado solitário) e passa a compreender o que é a solidão. Foi explanado que o conto escolhido pertence ao livro **A cor humana**, publicado pela Editora Escaleras no ano de 2018. O livro é de autoria da paraibana Isabor Quintiere (1994-), que nasceu e reside em João Pessoa-PB e ganhou o Prêmio Nacional Odisseia de Literatura Fantástica com o conto *Madres*, presente no livro. Logo em seguida, houve o momento de leitura em voz alta do conto escolhido, de forma expressiva.

Depois da leitura, foi feita uma pergunta motivadora de cada vez para todos os estudantes, limitando-se a duas respostas para cada uma delas. Seguem: 1. Como você se sentiu durante

a leitura do conto? 2. Algo quebrou a sua expectativa durante o ato de ler? 3. Como você associa a leitura do conto à expectativa do curta-metragem no início? 4. Há algo na história que gerou “estranhamento”/vazio? 5. Como relacionar a solidão de Abdul à narradora?

Frisamos que essas respostas podem variar a depender da leitura de cada, mas a professora respondeu com base em sua experiência, a título de exemplo, como segue: 1. Tive uma sensação de melancolia e solidão; 2. Algumas vezes, por exemplo, quando a narradora está no barco para ir embora e vê Abdul, pensei que um dos dois iria gritar, falar ou ir até o outro; 3. Tanto o conto quanto o curta-metragem falam de solidão, da não comunicação com o exterior; 4. Sim, vários vazios. De onde Abdul veio e para onde ele foi? Para onde a narradora foi embora e por quê?; 5. Abdul vive a solidão porque o que ele conhecia não existe mais, ele está sozinho em meio a pessoas e lugares que não o pertencem. Já a narradora percebe a solidão em Abdul e, a partir de um ato empático, a imagina, podendo assim compreender que esse sentimento acompanha todo ser humano de variadas maneiras. Caso algum estudante respondesse à primeira pergunta dizendo que poderia ser bom estar isolado, que sozinho viveria em paz, a professora perguntaria “e se você precisasse de ajuda?”, citando o curta-metragem como exemplo, mostrando o fato de necessitarmos de outro ser humano para sobreviver, afinal “ninguém é uma ilha” (frase de José Saramago apresentada no início do curta-metragem).

Quando o conto foi postado no grupo da turma no *Whatsapp*, indicamos que lessem e anotassem como se sentiram nesse momento de leitura. Esse ponto se refere à primeira pergunta que seria feita presencialmente, o que mudou com a adaptação virtual. Aqui os alunos puderam escolher duas das quatro que sobraram: 1. Descreva se sua expectativa foi quebrada durante o ato de ler; 2. como você associa a leitura do conto à expectativa do curta-metragem no

início?; 3. há algo na história que gerou “estranhamento”/vazio?; 4. como relacionar a solidão de Abdul à narradora?

Após escreverem, essas impressões foram compartilhadas oralmente, tendo mais reações positivas do que negativas. Da contabilização da escolha das perguntas, houve um equilíbrio: a primeira pergunta obteve sete respostas; a segunda, seis; a terceira, oito; já a quarta seis, havendo alunos que responderam a apenas uma pergunta e não a duas, como foi solicitado, e um aluno respondeu às quatro.

Sobre a quebra de expectativas (primeira pergunta), as respostas variaram entre as expectativas terem sido quebradas porque havia poucas informações sobre Abdul; não era uma história de amor; não havia tido diálogo ou encontro entre Abdul e a protagonista; e o final do conto ficou sem resposta: “O final quebrou minha expectativa não porque eu tenha achado que o conto não é mais de amor, mas porque eu vi a relação afetuosa entre a narrador e a personagem Abdul é, antes de mais nada, uma empatia que fundamenta uma humanização” (P11).

Sobre a associação entre o conto e o curta-metragem (segunda pergunta), as respostas foram semelhantes. Os alunos afirmaram que ambos tratavam de solidão, de isolamento. Porém, havia uma diferença entre os dois: “No caso do conto trata-se de uma solidão espiritual traumática em decorrência de uma barbárie sofrida anteriormente, enquanto no curta parece tratar-se de uma solidão decorrente de uma vida pós-moderna” (P6).

Sobre os “estranhamentos” ou vazios da história (terceira pergunta), a maioria das respostas versaram a respeito do desconhecimento de quem é Abdul, de onde ele veio e para onde foi: “O estranhamento que o conto promove em mim está na ausência de qualquer performance do personagem Abdul, além do simples fato de olhar para o mar” (P11). Uma participante compreendeu os

vazios citados como necessários para que se tenha o mesmo efeito que possuem os personagens da narrativa: a falta e a angústia. Outra demonstra estranheza ao não compreender por que a narradora do conto é a única a notar e buscar entender Abdul.

Por fim, sobre a relação entre a solidão de Abdul e da narradora (quarta pergunta), todas as respostas vão à direção de que os dois compartilham de solidões; é a partir da solidão de Abdul que a narradora descobre sua própria solidão: “Ambas as personagens, ao que parece não são compreendidas, não lhes dão atenção. São, ou se constroem em suas ilhas! Isso acaba por ser evidente e refletido em meio ao entorno aos quais estão inseridos” (P10). Pelos relatos, pudemos associar o tema da solidão às atribuições de sentidos ao conto.

## Vivência de significação (duração: 15min.)

A parte final da aula destinou-se à vivência de significação. Nela foi perguntado: “o que eu estou fazendo para não ser tão só?”. Em seguida, pedimos que os alunos pensassem em uma atividade que eles podem fazer quando estiverem se sentindo isolados e escrevam para entregar, assim foram selecionados três textos para o compartilhamento de leitura com a turma: a professora perguntou quais textos poderiam ser lidos e se o autor gostaria de ler.

Esse momento do questionamento, dado o teor subjetivo, gerou dúvidas nos participantes: “só em que sentido?”, questionaram, mencionando o verbo ‘ser’ diferente do ‘estar’. Orientamos que eles respondessem da forma como interpretassem.

Para concluir, foi comentado que sempre podemos fazer alguma coisa para não sermos uma ilha, para não nos tornarmos apáticos, pois quando se faz parte do todo e se afasta, tanto o

todo quanto o eu perde algo. Assim, como leitura meditativa a ser realizada em casa, foram entregues cópias de um trecho do sermão *XVII Meditation*, de John Donne:

Ninguém é uma ilha, ninguém é completo em si mesmo; cada ser humano é um pedaço do continente, uma parte da terra. Se o mar leva uma porção da terra, toda Europa fica diminuída, como se fosse um promontório, como a residência de teus amigos ou a tua própria casa; a morte de qualquer ser humano me diminui, porque estou ligado a humanidade, portanto nunca perguntes por quem os sinos doam; eles doam por ti (DONNE, 1624, tradução nossa).

A Participante 5 (P5) possivelmente se identificou com a narradora do conto, pois nessa última vivência disse praticar o que profundamente move a contadora: “Para não me sentir tão só, tento sempre me colocar no lugar do outro, num exercício de empatia, e na busca do outro, afasto a minha solidão e a do outro”. A diferença é que a participante não fica apenas na vontade (como a menina do texto), pois busca afastar a solidão alheia. P10 associa a última vivência ao período em que vivem, de isolamento social: “sei que sou um todo não solitário mesmo num cenário de pandemia” (P10). E P9, que em seu relato também traz tal atualidade, escreve “Eu estou fazendo muito para ficar bem sendo só (...) o fato de eu me reconhecer só, não significa dizer que sou única e autossuficiente”. Após os *feedbacks* orais sobre a prática de leitura, alguns sendo expostos na atividade solicitada por e-mail, a aula foi finalizada.

## Avaliação

A literatura nos desloca, suscitando emoções diversas. Assim, é importante que essas emoções sejam enfatizadas no letramento literário na escola, já que somos seres humanos, movidos também pelos sentimentos. Por isso, a partir da prática de construir e facilitar a leitura literária por meio de vivências, torna-se importante salientar o que segue.

Primeiramente, trazer algumas temáticas específicas pode ser delicado, pois a sala de aula é um mundo e não sabemos o que poderia surgir, portanto se faz necessário avaliar a turma e perceber quais temas são viáveis de serem levados a partir dos textos artísticos. Não podemos esquecer que a nossa formação é de professores e não psicólogos. Há de se ter cautela, principalmente quando se fala da educação básica pública, em que existem distintas realidades. Provavelmente, tal prática na “prática” teria sua metodologia adaptada.

Em segundo lugar, caso o professor goste do texto, o caminho se torna mais simples, pois mesmo que os alunos expressem não ter gostado após a leitura prévia, a percepção é possivelmente modificável durante a leitura oral, como ocorreu a partir do relato de algumas alunas, as quais disseram não ter se agrado até que o conto de Isabor Quintiere fosse lido em voz alta por uma das professoras. Nos ensinos fundamental e médio alguns alunos podem não gostar por sentir dificuldade de ler/entender, por conta disso é importante o/a professor/a ler de modo instigante e coerente, ou seja, a leitura precisa ser fluida e respeitar a atmosfera do texto, tentando fazer com que se interessem.

Por fim, as perguntas com base no tema devem focar a interpretação textual, pois a intenção é fazer a turma se interessar pelo texto. Se fosse para trabalhar só o tema, não faria sentido se

engajar tanto. A parte mais importante é o momento da leitura, pois, antes dela, tudo é preparação para a sua chegada e após torna-se significação para a vida. É como uma sala cirúrgica com todos os recursos disponíveis, porém se o paciente não aparece para realizar o procedimento não pode haver cirurgia e, em consequência, provável avanço. O paciente é o texto literário e as demais coisas necessárias para a “cirurgia” são as vivências. Há paciente sem a sala cirúrgica, ou seja, literatura sem as vivências, todavia para alcançar interesse precisamos instigar os alunos a ler/olhar o texto. Então, por que não fazer isso a partir de um tema universal? É o que propomos.

Como vimos, o processo de entendimento humano passa tanto pela racionalidade quanto pelo sentir. Dessa maneira, é urgente considerar os aspectos emocionais dos estudantes no ensino de literatura. Tal inclusão exige ainda mais envolvimento por parte do educador, já que essa abordagem é diferenciada, sendo preciso amparo teórico e atenção na hora da prática. Sigamos, nós e os alunos, com um olho na página – e outro no encanto.



## CAPÍTULO 10

## CAPÍTULO 10

# Desvendando os enigmas do *Pavão Misterioso*: recontos a partir da Hora do Conto

*Thayná Viana Rodrigues*

*Angelina Silva de Farias*

### Caminhos da oralidade: a Hora do Conto

O ato de contar histórias possibilita a concretização do texto literário no plano da realidade através da experiência narrativa que, ao mesmo tempo em que envolve o locutor e interlocutor, relaciona texto e leitor. Os atos de falar e de ouvir são inerentes ao ser humano e a assimilação dos gêneros orais na escola pode não apenas auxiliar no desenvolvimento das competências leitoras como



também no exercício da escrita. Clarice Caldin (2002), por exemplo, defende a importância da arte de narrar para a efetivação de um sujeito leitor. A autora rememora a relevância da narração através dos tempos e como ela pode ser empregada no âmbito educacional, especialmente com as estratégias que podem ser utilizadas na prática de leitura *Hora do conto*. A prática *Hora do conto* desponta como uma alternativa para viabilizar aproximação tanto com a leitura como com a oralidade possibilitando momentos de reflexão, auxiliando no desenvolvimento de leitores que sejam ativos e que consigam também produzir uma resposta ao texto, seja ela oral ou escrita e consolidar a narração como uma prática não somente escolar, mas também como um patrimônio histórico, social e cultural.

## O Pavão Misterioso na Hora do Conto: relembrar e recontar uma memória

O desenvolvimento de nossa prática de leitura *Hora do conto* foi pensada a partir dos pressupostos do letramento literário (COSSON, 2006). Propomos uma sequência articulada da seguinte forma: o planejamento da prática, que compreende desde a escolha do texto literário e a motivação que a enseja; os preparativos para o momento que antecede a contação da história até as atividades que serão desenvolvidas a partir da sua execução, abrangendo também os possíveis resultados que serão alcançados. Nossa prática foi desenvolvida em uma turma do Programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade Federal da Paraíba com o objetivo de verificar a aplicabilidade do procedimento de leitura como também realizar uma análise dos resultados obtidos no percurso e ao final da prática.

O romance do pavão misterioso é uma história narrada em versos e registrada em um folheto de cordel em meados da década de 1920 por José Camelo de Melo Rezende. A narrativa foi selecionada para fomentar a importância das produções de cordel e sua veiculação na sala de aula, assim como pelo seu caráter oral bem evidente que permeia a memória de muitas pessoas. A primeira versão do romance escrita pelo poeta popular narra a história de amor entre Evangelista e Creuza, e os percalços que o casal precisa transpor para conseguirem ficar juntos. Creuza era filha de um senhor austero que não concedia a sua mão em casamento a nenhum indivíduo devido ao seu “zelo” possessivo, tendo em vista que ele mantinha Creuza encarcerada em uma alta torre. Resiliente, Evangelista não desiste do seu propósito e dentre as várias tentativas, surge a ideia do pavão: como alternativa para a realização do enlace amoroso, ambos fogem numa máquina voadora em formato de pavão – eis de onde advém o título da narrativa. Desde então o romance passou a inspirar canções, novelas e tem sido transmitida por todos que viram no céu o vislumbre de um pavão voador multicolorido.

Para introduzir a atmosfera fantástica que transpõe a narrativa, a turma teve acesso ao vídeo com a canção *Pavão Misterioso*, do cantor Ednardo acompanhado da seguinte questão com o propósito de incitar a produção de textos: “Reconte o romance do pavão misterioso em um texto curto a partir da sua memória, o que conseguir recordar”. O vídeo musical foi introduzido como uma ferramenta de inspiração para a efetivação da escrita individual das memórias de cada aluno.

Após o momento destinado a produção de cada aluno, foi realizada uma leitura dos resultados individuais da turma utilizando como estratégia a interrupção da leitura para aludir a essa movimentação que é própria da oralidade. Dentro do período de uma hora, cada aluno foi convidado pelas professoras para que

relatasse, com base as suas memórias, versões do conto/história do pavão misterioso, mas antes que conseguissem finalizar suas histórias, o aluno era interrompido para que outro aluno apresentasse a sua versão a partir do que ele criou e recordou. Essa movimentação possibilitou que a prática fosse dinâmica e evidenciou que cada indivíduo tem autonomia para contar sua própria história. A figura do professor da prática é muito significativa nesse momento, visto que será o responsável por conduzir todo esse processo de leitura.

O passo seguinte foi uma performance oral do cordel O Pavão Misterioso, de José Camelo de Melo Rezende, pelas professoras da prática. O texto em cordel, com a realização da leitura de forma semicantada, conseguiu atingir a turma fortemente. O objetivo dessa etapa de leitura ritmada liderada pelas professoras era evidenciar a relevância do texto oral, desde a sua composição até chegar aos espaços em que circula, destacando a importância do ato de narrar que originou tantos registros escritos aos quais tivemos acesso, assim como demarcar através do ritmo, expressões e o formato versificado, as peculiaridades do cordel.

Ainda no que diz respeito ao reconto e produção dos textos, vale salientar que todos foram construídos e lidos individualmente. Assim, pudemos destacar a confluência entre a oralidade e a escrita. Dessa forma, fizemos uma associação com o cerne da discussão, problematizado por Caldin (2002), mostrando que, apesar da sua ambivalência, as práticas orais e escritas da Hora do Conto se coadunam em um objetivo comum: suscitar a formação leitora no sujeito.

## Memórias de um pavão enquanto produção escrita

A execução dessa prática de letramento se deu de modo exitosa, especialmente com a sucessão das criações dos alunos, uma vez que cada aluno teve a oportunidade de livremente elaborar textos enquanto solicitação da atividade, a partir das suas memórias, através de conversas com parentes e amigos, associado à música de Ednardo, como uma (re)leitura do folheto **Pavão Misterioso**.

Ao finalizarmos cada fase, abríamos um espaço para que os alunos pudessem se manifestar e partilhar suas percepções, contribuições, dúvidas, críticas sobre todas as informações que foram dadas. Com isso, após termos cumprido as etapas, realizamos a apresentação de alguns elementos direcionados ao gênero conto, bem como os aspectos da oralidade. Em seguida ouvimos a turma; cada um teve o espaço para contar a sua versão da história para os demais, um momento de partilha, de troca, pois ao fim de todas as exposições eles também poderiam fazer comentários dos textos dos colegas.

Os resultados, demonstraram que a realização da prática evidenciou manifestações criativas surpreendentes, tamanho empenho, que obtivemos os textos nos formatos mais diversos, e ricos em recursos, estilos, cada um em sua medida, trazendo um resgate de informações ligados a lembranças, e em estilos e gêneros também diversos. Como exemplos, reproduzimos abaixo integralmente três dos recontos feitos pelos alunos:

## Reconto 1

### ***Minha versão do Pavão Misterioso***

*Conta a lenda, que eram dois irmãos e seu pai, do interior de algum estado do qual prefiro não lembrar, um era um rapaz bom, e o outro bom para nada, e tinham seu pai, um velho homem ancião que aparentava que estava com um pé aqui e outro ali, quer disser, mais pra lá, do que mais pra cá, em outras palavras, aceitando já o convite dado pela mão gentil e ossuda e fria da eterna companheira. Mas o homem ainda vivo, continuava nos seus afazeres e tarefas que todo homem dessa idade poderia se dar o gosto de ter e fazer. E assim transcorriam os dias nessa família sem matriarcado. Um dia, um dos filhos, aquele bom para nada, resolveu executar um plano sinistro que apareceu como por mágica de alguma cor, nessa cabeça jovem e impetuosa dele, o qual era em pedir um adianto da herança do seu ainda pai vivo. E a executou da maneira mais desvergonhada e impropria a qualquer filho que nasceu de mãe, com ajuda do pai. Uma noite chamou seu pai e exigiu a sua herança na frente do seu irmão enquanto jantavam. O pai ficou muito bravo, braveza moderada que a velhice permite, e muito triste e desapontado, com um gesto com a boca troncha, e os olhos mais do que húmidos, aceitou. O irmão não podia acreditar naquela humilhação que seu pai teve que suportar nesses ossos nonagenários, reclamou ao seu irmão, reclamou pela sua insensatez e sua falta de caráter. Mas o irmão bom para nada pouco se importou, ele estava feliz porque aquela*

*negociação tinha ficado bem-sucedida a seu favor. Com dinheiro nas mãos, ele resolveu ir embora de casa, esquecer o velho pai, o irmão chato e metido, os mimimis da vida do campo, e resolveu mudar de vida, mudar de tudo enquanto ele era. Foi a melhor escolha, porque até aquele então, aquele rapaz com mentalidade de garoto, e bom unicamente para nada, não prestava. Assim, longe de casa, foram passando os anos, uma parte do dinheiro acabando, outra deixando para bebedeira, farra, mulheres e homens, e todo tipo de sodomias que podem se imaginar, tudo quanto foi da sua herança, fugiu das suas mãos como água ou areia entre seus tristes é desgraçados dedos. No final do fosso, ele achou a luz, e qual epifania ou experiência religiosa semelhante, ele a viu. Era uma donzela que aparentava não ser tão donzela, não porque seja questionável seu proceder, mas porque existia uma história triste na vida dela. O seu pai era extremadamente controlador, cimento, era delegado e prendeu ela durante muito tempo no mais alto do seu prédio, pois moravam na cobertura. E assim se passaram muitos dos seus melhores anos, de juventude em flor, até chegar a ser já uma mulher das quatro décadas. Com tudo, ela ainda conservava muito da sua beleza, e como aquele moço imprestável vindo do interior, não era precisamente um Adonis, então não houve problema, ela não se incomodou, ele também não, nem eu, e seguro você tampouco. Assim, aquele rapaz, decidiu mudar de vida, aquela donzela tinha conquistado seu coração, talvez foram seus dourados cabelos, talvez suas largas tranças, seu cútis bronzeado que combinava perfeitamente com essas longas*

*tranças douradas e as rugas no seu pescoço, sinal de orgulho, por sinal, pois não era mulher de recorrer aos enganos de cirurgias, maquiagens e perfumes, muito corriqueiros entre aquelas donzelas na sua condição.*

*Assim, o rapaz, decidiu estudar, se formar, deixar os velhos vícios, tudo para conquistar aquela donzela. Mas ele, agora convertido num bom garoto, e muito experto aliás, pensou, primeiro tenho que conquistar ao pai dela, pois senão, não terei permissão. Assim, se apresentou lá, tentou falar com seu fulano, mas todas as tentativas foram sem sucesso, nem mesmo conquistando ao sogro poderia obter o que mais desejavam. Pensou, já fiz tudo o humanamente possível, vou ter que recorrer a outros médios. E assim, ele na sua procura, experimentou de tudo, não vou relatar quais religiões ele procurou ou que médios ele tentou, porém, só direi que não foi delirium tremens pois aquele rapaz tinha deixado a bebida, mas uma entidade mágica apareceu para ele, e ofereceu sua ajuda. E a única solução para poder unir aqueles dois seria a força. Então, fez aparecer um pavão metálico e mágico, o qual permitiu o rapaz subir nele e poder voar ate onde estava sua amada. O pai toda noite dava para sua filha uns medicamentos, rivotril, prozac, e outros “placebos” para sua filha poder dormir como um bebê. Quando o rapaz subiu pela torre do prédio, até a cobertura, encontrou a moça profundamente dormida. Que infortúnio, que vida incongruente e paradoxal, agora tão de pertos, mais ainda longes. O rapaz teve que ir embora com seu pavão misterioso. Toda noite ele visitava a sua donzela dormente graças*

*ao seu pavão misterioso, e graças a ele, aquele rapaz apaixonado podia pelo menos estar próximo dela.*

*Um dia o pai percebeu aquela situação que tinha se convertido já em corriqueira, e espiou e ficou brexando com um detalhe na mão, uma pequena espingarda de caça, para ver se era rapaz honorável ou um fauno entregue aos vícios da luxúria. Mas percebeu que aquele rapaz só ficava contemplando ela, olhava pra ela, e olhava para a varanda da cobertura, olhava o pavão e voltava olhar pra ela, como quem quisesse fugir dali com ela. Mas nunca se atreveu, como se estivesse pensando na dor que causaria a esse pai ciumento. Mas ele só fazia aquilo, nem pegava na mão da moça. Assim ganhou a confiança do pai. Um dia de tantos “placebos” que o pai dava a sua filha, parece que errou nas medidas, sempre era media “bandinha” de cada, mas aquele dia, a donzela tinha pego sono muito rapidamente e não queria acordar. Era já médio e a donzela não queria acordar. O pai ficou desesperado, saiu da sua cobertura, perguntou aos seus vizinhos se tinham visto um rapaz montado num pavão metálico. Já podemos imaginar a reação daqueles vizinhos. Da mesma maneira foi no bairro, nas ruas da cidade, se comentava que aquele delegado ciumento com sua filha, pirou de vez. Até que esses boatos foram para aos ouvidos do nosso “Romeu”, e desesperadamente saiu do seu emprego de concurso público federal, e foi rapidamente até onde escondia seu pavão misterioso, e subiu muito rápido até a cobertura donde se encontrava sua “Julieta”, mas ela não acordava, eram já as 16h e não acordava. Nisso chegou o pai e os viu, foi até onde o rapaz e falou para*

*ele, vem venha, ela não quer acordar desde que você foi!, e escondeu as caixas dos “placebos” no bolso. O rapaz pegou a donzela, subiu-a no pavão misterioso e a levou rapidamente para o hospital para ver o que quadro ela poderia apresentar. Mas na hora que eles estavam voando, a donzela abraçou fortemente ao seu amado e disse: desta vez eu enganei meu pai para podermos fugir juntos. E assim, os dois foram voando sem rumo fixo, para algum destino que não conhecemos.*

*Fim.*

## Reconto 2

### *Mais um Pavão Misterioso*

*ave sabido  
sou  
guardo segredos  
sim  
sobrevoo o imaginário  
talvez  
suporto isso  
não  
exuberante  
dizem  
sabem que existo  
de boca em boca  
e o que represento?  
desterritorializado  
escrito  
ouvido  
sentido  
sem sentido  
politizado  
oralizado  
versões de mim  
sei nem quem sou  
agora  
estou  
com você*

## Reconto 3

### **Rememorando o Pavão Misterioso**

*Procurar nos baús uma história que não existe dá margens para criações literárias. Rememorar também é ficcionalizar. Ora, inserimos em nosso imaginário recortes de faces, lugares e mundos possíveis, mas não posso concretizar a ideia de lembrar do cordel porque não o li, restando inventar, portanto. Recorri a meus familiares, mas sem sucesso. A partir disso, fiz um exercício de ficcionalização diferente: pedi às minhas irmãs de dez (Alana) e quatorze anos (Layenne) para inventarem a história, com base no resumo que dei. Elas viram a imagem do cordel, com Creuza e Evangelista em cima do pavão. Segue o que inventaram:*

*A família de Evangelista morava em uma casa perto do rio junto aos outros índios. Ele, quando menor, sempre via um pavão misterioso, gigante, de narigão, com as asas enormes e coloridas, porém ninguém acreditava. Seus amigos zombavam, pois todos sabiam que naquele lago só aparecia crocodilo e raramente cobras. A criança, porém, ainda pensava no pavão, insistindo tê-lo visto.*

*Certo dia, já moço, a procura do animal na mata, acabou conhecendo Creuza, donzela da cidade. Nesse mesmo momento, os dois se apaixonaram e somente ela acreditou na história do pavão, decidindo ir com ele em busca do bicho. Como conde da região próxima à aldeia, o pai de Creuza ficou sabendo dos encontros da filha e a proibiu de sair com o índio novamente,*

*falando que da próxima vez seria castigada. Creuza, teimosa e apaixonadíssima, desobedeceu e foi presa em uma torre tal qual a de Rapunzel.*

*Muito triste pela amada, Evangelista fica sem saber o que fazer. Uma noite decidiu vê-la e acabou encontrando o pavão perto de uma árvore. O moço estava com comida na mão, pensando em passar a noite conversando com Creuza, e ofereceu-a ao bichinho. O pavão não fala, só entende. Por isso, resolveu ajudar o casal. Dessa maneira, o rapaz subiu em cima da ave e resgatou a donzela.*

*Como nos filmes, os apaixonados que somem sempre são encontrados, a história não poderia terminar aqui. O pai de Creuza viu a fuga, ficou furioso, mas ao mesmo tempo sem entender a existência de um pavão como aquele, e percebeu que o amor dos dois era mágico. Assim, deixou que a filha fosse feliz e voasse para o seu destino.*



## CAPÍTULO 11

## CAPÍTULO 11

# Ler e criar: cores poéticas na prática de letramento literário Cadáver Esquisito<sup>4</sup>

*Alinne de Moraes Oliveira Cordeiro*

*Beatriz Pereira de Almeida*

Este estudo tem como objetivo relatar uma prática de letramento literário que envolve a escrita de poemas em sala de aula. Trata-se, como veremos adiante, da adaptação de uma técnica surrealista intitulada “cadáver esquisito”. A prática foi vivenciada no primeiro semestre de 2020, como parte das atividades de uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB. Inicialmente, foi planejada para ser desenvolvida na forma de ensino presencial, mas, em decorrência da pandemia do novo coronavírus, os planos foram alterados e as etapas que constituem o processo

---

<sup>4</sup> Uma primeira versão deste capítulo foi publicada originalmente com o mesmo título como um artigo na **Revista Signo**, v. 46, n. 85, 227-238 (2021). Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15819>.

adaptadas para o meio virtual, com encontros em plataformas de comunicação a distância.

O capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, temos os antecedentes contextuais e históricos do cadáver esquisito, em que abordaremos alguns conceitos e informações sobre a técnica para os surrealistas, bem como seu surgimento. Ainda neste tópico, haverá a inserção dos pressupostos teóricos correlatos à prática vivenciada, como o letramento literário e a poesia em sala de aula. Na segunda, descreveremos a prática aplicada, apresentando uma análise do poema trabalhado com os alunos e as etapas que constituem a prática. Em um terceiro momento, analisaremos a prática literária, em que as produções dos alunos envolvidos são examinadas e as reações serão exploradas. Por fim, teremos as considerações finais, em que se faz uma reflexão sobre a consistência e coerência da prática em relação ao letramento literário.

## Conceitos operacionais

### 0 cadáver esquisito dos surrealistas

A técnica do cadáver esquisito foi um procedimento de escrita literária proposta pelos surrealistas, sob o contexto de um mundo colapsado e entreguerras, em meados de 1920. O movimento surrealista buscava se esquivar do racionalismo e da supremacia do consciente sob o universo onírico e oculto da psiquê humana, indo de encontro à objetividade a que os homens e as coisas pareciam estar afeitos até então. Nesse sentido, há um movimento para que o indivíduo se volte para o seu interior, já que lá habitam suas fantasias, desejos e libertações, o que faz a psicanálise se constituir em um dos pilares do Surrealismo. Apenas o inconsciente, de acordo com a vanguarda, reserva e poderá revelar quem verdadeiramente somos.

A consciência, então, representaria uma quebra nesse processo de libertação, e até mesmo de criação artística (GUINSBURG e LEIRNER, 2008).

Sobre a poética surrealista, é possível destacar o desprendimento para com as regras gramaticais, com a ordem dos acontecimentos intrínsecos de determinada obra e com a lógica. O que verdadeiramente detinha um grau de significação para essa vanguarda era o nível de abstração e de produção inconsciente gerada:

o conceito clássico de “inspiração” desfez-se na revolução poética surrealista. [...]. Criar deixou de ser para eles um acto individual e intimista no mais refinado dos silêncios onde mora a metafísica. O acto da criação seria pois mais do que um acto de recriação. Seria mesmo um pacto de agressão... Pelo que, a poesia enveredou por algumas experiências e práticas surrealistas da linguagem mediante processos de criação grupal, cujos “poemas” ficaram conhecidos como “cadavres exquis” (BRITO, 2005, p. 185-186).

No reconhecimento do irracional e inconsciente como parte do fazer poético, a vanguarda quebra com a supremacia de um autor, um criador supremo, este, que passa a ser um receptor real da sua própria obra, visto que não há como controlar o que os seus companheiros de invenção expuseram, “sujeitando-se a um comprometimento com o vazio e com a espera” (BUENO, 2017, p. 80). A técnica do cadáver esquisito abre precedentes para o que os estudiosos e artistas da escola tanto buscavam: a mistura entre desejo e sonho, “algo entre a submissão do ego aos processos do inconsciente, em uma abertura para o desconhecido” (BUENO, 2017, p. 80), sendo o desconhecido, o outro. O objetivo é que, a partir de jogos e de criações produzidas ao acaso, novas possibilidades artísticas sejam conhecidas e desbravadas.

Concretamente, segundo o registro que faz Pianowski de autores referências no surrealismo, como André Breton e Tristan Tzara, a técnica surgiu em 1925, em uma casa onde o escritor se reunia com o pintor Yves Tanguy e os poetas Jacques Prévert e Benjamin Péret. O nome é resultado da primeira vez em que o jogo foi posto em prática quando surgiu a frase: “le cadavre exquis boira le vin nouveau”, traduzida por “o cadáver esquisito beberá o vinho novo”. Para Tristan Tzara, segundo registro de Pianowski, “a receita para o *cadavre exquis* escrito era: pegar uma folha de papel dobrada o número de vezes correspondente ao número de participantes, na qual cada um escreveria o que passava por sua cabeça sem ver o que tinham feito anteriormente seus companheiros” (PIANOWSKI, 2007, p. 2). Pianowski ainda diz, agora de acordo com Collinet, que

havia uma sequência rígida a ser respeitada: substantivo-adjetivo/advérbio-verbo-substantivo, com o objetivo de obter o mínimo de coerência no resultado que ao final seria lido para todos, pois os resultados totalmente absurdos e incoerentes acabavam (...) parando no lixo (PIANOWSKI, 2007, p. 3).

Desse modo, percebemos que a técnica não era feita de modo totalmente aleatório. Os jogadores/poetas se preocupavam com que uma estrutura mínima fosse respeitada a fim de produzir algo relevante ao cabo do processo, podendo ser um objeto artístico incompreendido no campo semântico, mas internamente submetido a uma linha lógica. Dada a relação do surrealismo com o inconsciente, pode-se pensar erroneamente que a poesia surrealista seria apenas uma reflexão do onírico, dos sonhos, como se ela não estabelecesse nenhuma relação com a realidade. No entanto, é a partir da subversão da realidade que os surrealistas se posicionavam e demonstravam seus desconfortos perante as problemáticas políticas e sociais dos seres humanos (CESARINY, 1997).

Em suma, o cadáver esquisito é uma técnica que proporciona ao artista uma fusão de combinações sígnicas e artísticas, ampliando as possibilidades de experimentação com o fazer artístico tanto no plano individual quanto coletivo. No caso da poesia, dá uma dimensão diferenciada à associação de palavras em uma estrutura que desafia a criatividade do poeta e do leitor do poema.

## Letramento literário e poesia em sala de aula

O arcabouço teórico que norteia a nossa prática vem do letramento literário e sua aplicação no ambiente escolar. Nessa proposta teórico-metodológica, entender as imbricações de um texto literário como linguagem requer manipular seus elementos de uma forma consciente (PAULINO; COSSON, 2009). Por isso, adentrar em um universo permeado pelas palavras poéticas através de uma prática de letramento literário pode aproximar o aluno de métodos de criação que colocam a literatura não mais numa posição inalcançável, mas sim atraente, possível e passível de manuseio. Cosson (2014) destaca que tal afastamento é danoso ao educando, tornando o texto distante do leitor. Daí a importância de práticas de letramento literário na escola que tornem a leitura e a produção de textos literários uma atividade de compartilhamento.

Quando lidamos com poesia em sala de aula, o distanciamento pode se fazer ainda mais presente, visto que, de acordo com Hélder Pinheiro (2018, p.21),

a leitura do texto poético tem peculiaridades e carece de mais cuidados do que o texto em prosa. [...] Tendo em vista que a poesia é, entre os gêneros literários, dos mais distantes da sala de aula, a tentativa de aproximá-la dos alunos deve ser feita de forma planejada.

Por isso, é essencial trabalhar com uma concepção de poesia que, antes de ser inspiração, dom, dádiva herdada de uma família de escritores, é linguagem. Nessa condição, o texto poético passa por técnicas, repetições e aperfeiçoamentos, oferecendo também várias possibilidades de interação, a exemplo das inúmeras sugestões feitas por Pinheiro (2018).

Tendo em vista esses pressupostos e orientações, entendemos que a prática do cadáver esquisito possibilita que o aluno entre em contato com uma forma de produção e recepção poética significativa para a sua formação de leitor literário.

## Lendo “O vermelho e o verde” na sala de aula

Na apropriação da proposta do cadáver esquisito dos surrealistas, seguimos vários passos para torná-la uma prática de letramento literário para trabalhar com poesia em sala de aula e subverter o senso comum em relação à escrita poética como inspiração. O primeiro desses passos foi a seleção de um texto surrealista para servir de motivação e modelo para os alunos. O texto literário escolhido foi o poema “O vermelho e o verde” de João Artur Silva e Mário Batista Henrique Leiria.

Esse poema consta da *Antologia do cadáver esquisito* (1989), organizado por Mário Cesariny, considerado o principal representante do surrealismo português. Como o poema tende a provocar interpretações bastante diversas, além de, possivelmente, uma ideia de pouco sentido ou incompreensão nos leitores, acreditamos que ele seria interessante para introduzir o fazer poético a partir da prática do cadáver esquisito.

Para iniciar nossa conversa, propomos ler o poema com os alunos a partir do ponto de vista de sua própria elaboração. Neste

caso, não é possível saber se algo foi predeterminado para a criação do poema, mas a primeira observação é a de que ele é estruturado a partir de perguntas e respostas. A exemplo de “De que cor é o vermelho? É verde” e “O que é a loucura? É um braço solitário sorrindo para os meninos.” (SILVA; LEIRIA, 1989, s/p).

Compreendemos que toda leitura literária acontece pela transação do leitor com o texto (ROSENBLAT, 1994), entretanto, acreditamos que no caso dos poemas surrealistas que usam tal técnica essa transação fica ainda mais evidente já que a elaboração dos poemas é fruto de um “quebra-cabeça” de palavras e frases montadas por mais de um autor. Dessa forma, a interpretação do poema “O vermelho e o verde” nos leva a uma análise dos processos constitutivos de produções surrealistas, que tratam do redirecionamento de sentidos e uma poética da abstração, em que a realidade se reverbera inusitadamente perante a criação artística.

Tendo em conta que o poema foi escrito sob o prisma do cadáver esquisito, é importante compreendermos minimamente o que há por trás da desautomatização da lógica. De acordo com Natália Correia (2002), o enigma, que se faz presente nos poemas surrealistas, traz consigo uma infinidade de resoluções outras, podendo expressar formulações irracionais, inexatas ou assimétricas, mas que metaforicamente podem convergir para um patamar estético e interpretativo em que a poeticidade participa do constante jogo de degradação e recuperação.

É assim que o título do poema nos levou a buscar o significado das cores. De acordo com o site Dicionário de Símbolos (FUCKS, DIANA e FERNANDES, 2020), na cromoterapia, o vermelho é uma cor que estimula o sistema nervoso. Também é uma cor ambígua, pois há diferença entre as tonalidades dela, se for mais escura, representa a guerra e o perigo, sendo mais clara, representa o amor e a sorte. O primeiro verso do poema surge com a pergunta “De que cor é o

vermelho?” Como podemos perguntar a cor de uma cor? Seria um outro grau de sinestesia? Não é só a busca pelo cheiro, pelo gosto de uma cor, mas por qual cor ela verdadeiramente é. Será que o vermelho pode ser, na verdade, uma outra cor? E vermelho será verde então? De acordo com a fonte já mencionada, o verde também representa sorte, como o vermelho. Seria essa uma imbricação das duas cores? Além disso, segundo a Física, as cores não existem realmente, o que existe é a percepção da luz e ela não é construída pelos nossos olhos e, sim, pelos nossos cérebros, logo, a cor que eu vejo pode não ser a mesma que outra pessoa vê. Logo, sim, o vermelho pode ser verde.

Antes de apresentarmos os outros versos, é interessante frisarmos a própria estrutura do poema que remete a um diálogo, um jogo de perguntas e respostas e/ou um “bate boca”. Provavelmente, ele foi construído assim, com as perguntas ou as respostas já dadas anteriormente para que o contrário fosse complementado. Olhando-o a partir linguagem cotidiana, o poema parece não fazer sentido algum, mas é essa justamente a proposta dos surrealistas: construções feitas pelo acaso que resultam em um sentido inusitado e construído.

Outro ponto observado é a própria profundidade das perguntas, podemos considerá-las como existenciais, questionamentos que muitos de nós fazemos durante a vida inteira e, às vezes, morremos sem respostas. De que cor é o vermelho? Quem é o teu pai? O que é a loucura? Quem é Deus? Como é a cara dele? Cada uma dessas perguntas envolve reflexões profundas e séculos de estudos de diversos ramos científicos. Já no poema, elas parecem ser respondidas com muita objetividade (e simplicidade?) com apenas um verso.

Temos no segundo bloco o diálogo “Quem é o teu pai? /É o revisor do comboio para a lua.” Em muitos lugares, saber de quem alguém é filho significa conhecer a origem e os antecedentes históricos de uma pessoa, sendo esta uma informação que pode vir antes de uma apresentação formal. A paternidade é um dos laços

familiares mais fortes e que mais influenciam na construção do psicológico humano, no sentido de que o parentesco geralmente é o nosso primeiro contato com o mundo exterior, junto com a nossa mãe. Voltando ao poema, seguimos com “- É o revisor do comboio para a lua.” Ou seja, o pai é aquele funcionário do trem que fiscaliza os bilhetes, o responsável para que a viagem ocorra bem. O detalhe está no destino: a lua. Longe de ser uma referência à primeira viagem do homem para a lua, que aconteceu apenas em 1969, o verso parece vir atrelado ao sentido de “lunático”, pessoa ou situação associada ao irreal, a uma viagem inusitada e distante. Viver “no mundo da lua” pode significar um desprendimento lúdico para com a realidade. O pai, essa figura construída historicamente de forma tão séria, surge aqui como se fosse personagem de uma história infantil.

Em “O que é a loucura? / É um braço solitário sorrindo para os meninos”, podemos refletir que representar a loucura através do riso é algo relativamente comum. No cinema, por exemplo, o desprendimento com a sanidade se verte em risada, em gargalhadas, muitas vezes, por parte daqueles considerados loucos. Mas é interessante pensar na própria pergunta: o que é loucura? A loucura de fato existe? Ou é tudo uma questão de percepção? A loucura, muitas vezes, foi e é utilizada como um pretexto para prender, isolar ou censurar grupos de pessoas que não concordavam com uma determinada ordem estabelecida ou que simplesmente eram considerados diferentes.

O próximo verso do poema vem com, talvez, uma das perguntas que mais causam questionamentos ao longo da história da humanidade ocidental: quem é Deus? Sendo a resposta: “É um vendedor de gravatas”. Pensamos na simplicidade da resposta e na profundidade abarcada por ela. Deus pode ser mesmo um vendedor de gravatas, afinal, há como definir quem Ele é? O que Ele é? Ele realmente existe? A reflexão que fazemos é da infinidade de

respostas para essa pergunta, por que não ser Ele um vendedor de gravatas? Segundo a doutrina cristã, Jesus, uma das faces de Deus, veio para a Terra como alguém simples, um ser humano comum, que se juntou aos pobres, aos enfermos, aos considerados sem valor para ensinar à humanidade sobre o verdadeiro significado da vida. Logo, ele certamente não seria um empresário, um rico, um explorador, mas, não estaria excluída simbolicamente o simples vendedor de gravatas.

O último bloco de versos “Como é a cara dele? / É bicuda, com uma maçaneta na ponta.” É o único que pode ser ligado à pergunta anterior, a que questiona quem é Deus. Nesse caso, a resposta é que a cara dele é bicuda. Em nosso imaginário, um rosto bicudo é a cara de alguém antipático, alguém ranzinza, mas, em uma outra angulação, o fato dela ser bicuda nos sugere longuidão. Imaginemos um bico. Inicia bojudo e termina fino. Ou seja, resultaria em um rosto extenso, com um formato que finaliza em um ponto. Será o ponto a humanidade? Todas as coisas? Este ponto nos busca? Será Deus assim? Adiante, temos: “com uma maçaneta na ponta”. A partir desse prisma, é possível subentender que a divindade, não sabemos se cristã ou não, simboliza acesso. Entendendo que assim o poema se esvai, a reflexão de que talvez todo o processo de desbravar os sentidos do texto representa uma porta aberta, não fica tão distante assim. A cada pergunta que se passa, um enigma é destravado e uma porta se abre.

Selecionado o texto literário, partimos para as atividades da prática. Quando reunimos os alunos na aula, enviamos o poema “O vermelho e verde” para a turma, tanto no *chat* quanto no grupo de *whatsapp* e pedimos que, em cerca de 10 minutos, cada um escrevesse individualmente suas impressões sobre o poema, fazendo uma breve análise. Após esse momento, disponibilizamos para a

turma assistir na plataforma *Youtube* um videopoema<sup>5</sup> criado por nós a partir de “O vermelho e o verde” no intuito de discutir sobre uma possibilidade de reprodução interartística do que estava escrito por meio de uma performance.

De acordo com Zumthor (2010), um texto performado recebe uma estrutura que o vivifica através da atribuição de sentido por meio de dispositivos orgânicos: corpo e voz. Um verso, por simples que seja, pode ter o seu significado afetado de acordo com as relações que o *performer* e o receptor estabelecem entre as modulações vocais e os movimentos, gestos ou manipulação de objetos no cenário construído pelo primeiro. Tais percepções, quando inseridas em debates literários, podem suscitar leituras de caráter sinestésico e até mesmo associações com ambientes próximos ao cotidiano dos educandos, já que plataformas audiovisuais estão em evidência e vêm ganhando o predomínio da atenção de uma parcela considerável dos jovens, a exemplo do *You Tube* e da *Netflix*.

Sobre a produção do videopoema, é importante destacarmos a forma como foi pensado e executado. A produção audiovisual foi feita às cegas, ou seja, nós não combinamos e nem pensamos em nenhum direcionamento específico, apenas dividimos as partes do poema. A decisão se deu tanto pelo fato de estarmos em isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19, quanto pela possibilidade de realizarmos um cadáver esquisito em formato audiovisual. Uma das autoras ficou com as perguntas e outra com as respostas.

Em um segundo momento da aula, partimos para a análise conjunta do poema com a turma, utilizando também o vídeo como base para a construção da interpretação. Discutimos cada verso do poema, gerando um debate acerca das primeiras impressões e das significações que contemplam determinadas palavras. Depois da

---

<sup>5</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rHjqnWRnoVU&feature=youtu.be>. Acesso em: 10 out. 2020.

discussão, pedimos para que cada um revisse e registrasse novamente suas impressões acerca do texto. Esse momento está alicerçado no processo de letramento literário trazido por Cosson (2020) para quem a etapa de discussão não é desenvolvida de forma aleatória, mas estrategicamente planejada para desencadear uma série de posicionamentos e ligações que dialoguem com o histórico de leitores, com experiências ou percepções que surjam no momento do compartilhamento com os demais colegas.

O próximo passo foi dividir a turma em grupos, no nosso caso, a distribuição se deu com quatro grupos de cinco pessoas. Como o processo foi virtual, necessitamos da colaboração de duas colegas para administrar dois dos grupos. Cada grupo recebeu uma palavra, sendo elas: toca, trem, rosa e boca. Foi solicitado que cada um escrevesse um verso contendo a palavra-chave escolhida para o grupo. Ao término da produção, o colega enviou o verso para o administrador do grupo, no modo privado. O coordenador, então, uniu aqueles quatro versos e formou um poema. Portanto, cada equipe criou um poema.

A escolha dessas quatro palavras não foi aleatória, antes, buscamos aquelas que pudessem expressar múltiplos significados, a fim de que o resultado dos versos de cada poema não tendesse ao monotemático. Fizemos uso de um outro dicionário de símbolos (CHEVALIER e GHEERBRAN, 2019) para selecioná-las. Disponibilizamos cerca de 15 minutos para o momento de criação. Se estivéssemos em um formato presencial, distribuiríamos folhas de papel ofício para os grupos, e pediríamos que o primeiro dobrasse a folha como um leque correspondente ao número de participantes. Cada um escreveria o verso e passaria para o colega da direita até que todos tivessem escrito frases nos papéis. Ao final, teríamos um poema feito em conjunto. O ensino presencial também possibilitaria um maior número de alunos por grupo, não sendo necessário um coordenador para recolher e organizar os versos.

Entretanto, fizemos as adaptações necessárias e foi possível realizar a prática em meio virtual.

Ao final de cada produção, o coordenador de cada equipe leu o poema em voz alta. Por fim, realizamos um último momento de compartilhamento pedindo que todos falassem sobre o que acharam desse processo de criação, proporcionando um momento de avaliação do que foi vivenciado.

## Os resultados da leitura

Na visualização do videopoema e na exposição sobre as primeiras impressões acerca dos versos, os colegas ficaram surpresos com o vídeo produzido e realizaram uma série de indagações sobre como ele foi feito, se estávamos nos olhando virtualmente, se as reações foram roteirizadas, combinadas. Uma aluna elaborou uma relação entre as cores da poesia e o lenço utilizado na performance audiovisual, revelando, que foi possível, por parte dos colegas, estabelecer interpretações e ligações entre a performance e a obra escrita.

O momento de análise conjunta do poema com a turma foi bastante espontâneo, com quase todos os alunos compartilhando seus olhares sobre o poema. Esse compartilhamento foi essencial para que todos entendessem de fato que a interpretação de um poema feito a partir da técnica do cadáver esquisito provoca diversas interpretações porque estas estão relacionadas intrinsecamente com o repertório sociocultural do leitor, suas crenças, seus sentimentos, sua personalidade.

Essa etapa nos levou a refletir sobre como o ensino de literatura pode, na prática, ampliar a competência literária dos alunos. Como já relatamos, o poema é de difícil análise, por causar

dúvidas quanto à forma de produção, aos sentidos e até mesmo aos costumes da época que foi produzido. Todos esses questionamentos também foram ressaltados no momento de discussão, resultando em ganhos interpretativos relevantes.

As interpretações feitas ampliaram a análise inicial do poema e fez com que percebêssemos nuances que não havíamos pensado antecipadamente, como a relação das respostas inusitadas do poema com o imaginário infantil. “Poderia ter sido escrito por uma criança”, um dos colegas declarou. Foi possível explorar cada um dos versos de maneira profunda, bem como relacioná-los ao videopoema e à poesia surrealista como um todo. Se dependesse da turma, pelo que percebemos, a conversa sobre cada um dos versos do poema poderia se estender por toda a tarde, por isso, foi necessária uma intervenção mais acentuada para encerrar as discussões.

Na última etapa da prática, após dividirmos os grupos e explicarmos como os poemas seriam feitos, aguardamos cerca de 15 minutos para a produção dos versos. Esses foram os poemas criados por cada grupo:

### **BOCA**

Da boca as sutilezas do pensar

A boca grita os sussurros da mente

A boca do coração fala de boca cheia?

O que a boca não se atreve a dizer, a mão tece e os olhos revelam

**Fonte:** Grupo 1

### **TREM**

Sai dos trilhos, doida, entra no trem

Corre na velocidade dos rios

Há no trem, um trem que não entendo: qual frente vai, qual frente vem

Vai longe perto da minha sombra...

O trem descontrolado em minha direção...

**Fonte:** Grupo 2

### ROSA

A rosa não é mais rosa

É a amizade entre sentinelas malvados

É preciso que haja uma rosa para desabrochar

Rosa-mirim: do teu furo corte te dou sangue

Rosa gelo desbotada disseram que bonita nada além disso

**Fonte:** Grupo 3

### TOCA

Um galho toca em minha janela e desperto no meio da noite

A saudade daquele beijo me toca

Existem portas que nunca serão tocadas e se abrem para sempre, nunca serão fechadas

Um recanto pra guardar a culpa

No caos da pandemia, na toca, não sabia o que desejava.

**Fonte:** Grupo 4

No processo de junção dos versos produzidos, a colega que coordenou o Grupo 1 (boca) foi a única dentre os administradores que não escolheu a ordem dos versos, apenas os juntou na ordem que recebeu no modo privado do aplicativo *WhatsApp*. Os outros administradores buscaram uma organização que rendesse um sentido maior ao todo. O interessante é que, em nossa conversa posterior, após lermos os poemas construídos para a turma, percebemos que não havia diferença na coerência dos poemas, nem o “montado” pela coordenadora do Grupo 1, nem das três demais equipes, que haviam alterado a ordem enviada, comprovando que aquilo que dá a coesão para as poesias criadas nessa técnica não é sua estrutura externa, mas os sentidos criados internamente pelos versos.

O momento da realização da atividade e discussão sobre os resultados também foi bastante satisfatório para nós porque pudemos ver na prática como a técnica do cadáver esquisito funciona. Antes de realizarmos tal prática, apenas com as leituras que fizemos e por nunca termos feito com alunos, não fazíamos ideia se ela funcionaria tão bem como é descrito pelos autores que a estudam.

A impressão sentida é que o universo dos sonhos, da fantasia, da subversão realmente se mistura com a realidade e “de repente” nos tornamos poetas. É importante destacar a dupla dificuldade, tanto por nunca termos aplicado a prática, quanto por estarmos lidando com um outro formato, o virtual. Em decorrência à pandemia da Covid-19, muitas das etapas que havíamos planejado foram adaptadas, o que causou uma insegurança no que diz respeito aos rumos que o momento poderia tomar. Felizmente, as impressões finais, bem como a recepção da turma foram as melhores.

Não só nós nos surpreendemos, como também a turma com os poemas criados, e foi interessante o instante de conversar sobre a possibilidade de realizarmos tal prática com nossos alunos em sala de aula, como um meio de aproximar crianças e adolescentes da poesia, como é proposto por Fábio Andrade (2013). Durante a conversa com a turma sobre a técnica do cadáver esquisito foi possível desconstruir algumas noções equivocadas de que a criação dos poemas surrealistas é feita de maneira “aleatória” ou sem nenhuma coesão e que, sim, como toda técnica, é feita a partir de regras internas estabelecidas pelos participantes desse “jogo”. Além disso, a forma de levarmos a turma a escrever poemas, por intermédio dessa prática, nos revela e comprova que jogar com a linguagem poética é fundamental, por isso cabe a nós, professores de literatura, reforçarmos esse caráter de jogo da poesia que é contrário ao texto poético como algo distante, abstrato e difícil. Não só a poesia, mas a produção artística em si, não deve ser associada à inspiração e ao dom. Arte também é prática, técnica e jogo. Os resultados obtidos mostram isso claramente.

## Considerações finais

Optamos por trabalhar com a poesia porque acreditamos que é necessária em sala de aula e que, apesar de esforços diversos dos professores, ela ainda é pouco difundida em sala de aula de maneira a promover uma experiência literária. Sabemos que, nos livros didáticos, muitas vezes, a poesia ainda é usada como pretexto para estudar classes gramaticais ou apenas para os alunos aprenderem aspectos formais – como métrica, rima, escansão. Isso afasta as crianças e jovens da poesia – e da literatura como um todo – e os fazem crer que é algo difícil, inacessível ou simplesmente aborrecido. Por isso, escolhemos realizar tal prática.

A técnica do cadáver esquisito, desenvolvida pelos surrealistas, brinca com a linguagem poética, com a língua, com a ideia de inspiração e até mesmo com a lógica com a qual costumamos construir sentidos. Sendo assim, acreditamos que ela pode ser um meio de aproximar aqueles que a experimentam do fazer poético. E, claro, que isso só acontece através de planejamento, com escolhas pensadas no intuito de atingir um objetivo bastante definido.

Com os poemas criados, nossas expectativas foram superadas e as da turma também, e, assim, atestamos que criar poemas a partir da prática do cadáver esquisito é possível e pode ser uma potencial ferramenta de aproximar crianças e jovens da poesia, demonstrando que escrever pode ser algo divertido e fluido, uma experimentação estética. Todos os poemas produzidos pelos alunos possibilitam diversas interpretações e ampliaram aquilo que a turma e, também, nós acreditávamos sobre fazer poesia.



## CAPÍTULO 12



## CAPÍTULO 12

# *O bife e a pipoca: a formação de leitores literários em círculos de leitura*

*Jaine de Sousa Barbosa  
Jhennefer Alves Macêdo*

Sabemos que a leitura literária é uma atividade de extrema importância para as pessoas. No contexto escolar, então, essa atividade é essencial, não apenas para o cumprimento de atividades, mas principalmente porque, a partir da leitura de textos literários, os alunos serão capazes de desenvolver o pensamento crítico sobre o mundo que os cerca, a competência leitora e a imaginação tanto individualmente quanto coletivamente.

Quando compartilhada em um grupo, a leitura certamente pode ser uma das estratégias mais eficazes para envolver pessoas; isso, porque, quando dividimos esse momento com outros, todos os sentidos e os significados descobertos, ao longo dos textos, ganham uma proporção maior se comparada a uma leitura realizada de

forma individual. Bem como afirma Cosson (2014), a leitura em grupo é capaz de estreitar os laços construídos socialmente, reforçar a identidade e a solidariedade entre os participantes envolvidos nessa atividade.

Para que isso ocorra, há muitos caminhos: oficinas, sequências didáticas, leituras compartilhadas e círculos de leitura. Neste estudo apresentaremos os resultados de um círculo de leitura, que tinha como público-alvo, inicialmente, uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, no entanto, foi executado com alunos da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba. No corpo do capítulo discutiremos acerca da prática aplicada, dos processos construtivos para que sua execução fosse realizada, bem como da sua aplicação efetiva, a qual, através do compartilhamento das funções desempenhadas por cada integrante do círculo de leitura, permitiu que os estudantes visualisassem e analisassem o conto *O bife e a pipoca*, de Lygia Bojunga, sob diferentes perspectivas.

A escolha desse conto deu-se por três razões específicas: (1) o conhecimento prévio acerca da autora, já que, por via de leituras de suas obras literárias e de produções teóricas, a exemplo da desenvolvida por Zilberman (2004), Lygia Bojunga vem angariando espaço em razão da qualidade estética e literária de seus textos; (2) a extensão do texto, tendo em vista o tempo disponível para a execução da prática; (3) a fluidez da sua linguagem.

## Círculo de leitura: algumas considerações

A leitura e a experiência literária exercem grande importância na formação de um leitor, seja no contexto familiar ou escolar. De um lado, está a família como um agente participativo nesse contato com o livro, do outro enfatiza-se o papel de mediação de

qualidade exercido pelos professores enquanto participantes desse processo de letramento literário. Para crianças ou adolescentes que não encontram espaço para leitura em suas próprias casas, é a escola o principal lugar onde esse contato acontece. Espera-se, então, que, dentro do ambiente institucional, obras e autores sejam apresentados àqueles que percorrerão um longo caminho de aprendizado proporcionado pelos livros. Inserida na escola, “a leitura será capaz de revalorizar as palavras e as trocas de linguagem, e de estimular a oralidade nos debates, relatos de histórias, na análise de dados, assim como na escrita (ler e escrever sendo concebidos como momentos inseparáveis de um mesmo processo)” (PETIT, 2009, p. 82).

Nesse processo de descobertas, o aluno tem a oportunidade de se reconhecer enquanto leitor e participante ativo da construção de seu próprio conhecimento, uma vez que se espera, a partir de uma prática de leitura constante, que seja formado um sujeito leitor livre e crítico – capaz de “construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção. [...] E também a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra” (ROUXEL, 2013, p. 20).

Dentro desse contexto de construção de um leitor crítico, não estão inseridos apenas os conhecimentos provenientes das obras literárias, mas também das vivências desse aluno, de seus colegas, dos ambientes nos quais eles estão inseridos e todos os outros fatores que podem influenciar diretamente na relação entre texto, leitor e mundo. É por essa razão que devemos considerar a leitura enquanto um produto social, justamente porque os sujeitos desse processo estão imersos em uma comunidade e em uma “infraestrutura social da leitura” (COSSON, 2014). O autor também destaca que “nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e é por meio da participação [nela] que nos construímos como leitores” (COSSON, 2014, p. 138). Com base nessa premissa, podemos

não apenas inferir que o processo de formação enquanto leitor se dá coletivamente, mas principalmente que é nessa coletividade que formamos nosso pensamento crítico a partir do local no qual estamos inseridos, das vivências que possuímos e de nosso conhecimento de mundo que podem ser interligados às obras com as quais nos deparamos, a história de vida das personagens e os espaços onde as narrativas acontecem.

Ao pensarmos dessa forma, inevitavelmente esbarramos no conceito de comunidade de leitores proposto por Chartier (1998). Para o autor, essa é uma possibilidade de interação social e é através dela que as práticas de leitura ganham concreticidade em cada uma de suas particularidades, uma vez que é nesse processo de interação que as trocas de conhecimento se efetivam. Concordando com esse ponto de vista, Cosson afirma que:

uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. (COSSON, 2014, p. 138).

Sendo assim, a partir do momento em que um grupo de alunos é inserido em uma atividade que gere discussão, diálogo e questionamentos em torno de uma obra, ali haverá também uma comunidade. Pensando nisso, neste trabalho, nos determos no círculo de leitura como uma relevante ferramenta de formação de um leitor literário.

Cumprindo as mesmas funções expostas na citação acima, o próprio círculo de leitura é também a constituição de uma comunidade de leitores dentro do espaço escolar, porque, através

dele, é possível que os alunos participantes se ajudem mutuamente a enxergar nuances do texto que não seriam percebidas em uma leitura individual, gerando assim uma interação com a leitura literária em suas muitas possibilidades (COSSON, 2014, p. 138).

Mas, afinal, o que é um Círculo de leitura? Trata-se uma prática de letramento literário que exerce grande influência não apenas para quem dele participa, mas também para o espaço onde ele é desenvolvido. Se realizado dentro do ambiente escolar (já que pode ocorrer em diversos outros espaços), os círculos de leitura permitem que os estudantes tenham a “oportunidade de construir sua própria aprendizagem por meio da reflexão coletiva, ampliar a capacidade de leitura e desenvolver a competência literária, entre outros tantos benefícios em termos de habilidades sociais, competências linguísticas” (COSSON, 2014, p. 178).

Os círculos atuam como caráter formativo, justamente por proporcionar uma aprendizagem que acontece de forma grupal e colaborativa a partir do momento em que as leituras individuais de cada aluno, bem como suas dúvidas e observações gerais, são compartilhadas com a turma e, assim, geram um aprendizado coletivo (COSSON, 2014). É por essa razão que outros autores também concordam que a prática é “um dos meios de a escola mediar, de forma produtiva, o diálogo entre o texto e o leitor” (BIELLA; BORGES, 2014, p. 101).

Além de cumprir com essas funções, os círculos de leitura atuam de forma política, pois, segundo afirma Petit (2009), por serem polissêmicas, essas práticas de leitura literária fazem com que o sujeito olhe para o mundo de forma crítica, encontrando pontos a questionar, discordar ou concordar e que fazem parte do seu universo enquanto leitor e podem ser efetivados em uma obra literária. Segundo Bourdieu, “por meio de um livro, pode-se transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo,

transformar também o próprio mundo social” (BOURDIEU *apud* PEREIRA, 2018, p. 37). No círculo de leitura, uma determinada obra literária é lida e discutida por um grupo de forma organizada. É a discussão dessa obra que pode interferir, direta ou indiretamente, nessa visão que o aluno possui sobre o mundo que o cerca e sobre si mesmo.

Nesse contexto, é importante que a seleção de obras escolhidas para a realização da atividade seja guiada por temas, autores ou gêneros e que os alunos envolvidos escolham os livros de sua preferência dentre uma seleção previamente organizada por um(a) professor(a) mediador(a). Com essas escolhas, cada grupo é montado e o cronograma de leitura e discussão é formado.

Logo após esse planejamento prévio, é necessário preparar-se para a efetivação da leitura, que deve ser anterior à realização da prática. Geralmente, parte do(a) professor(a) a escolha da obra e, a partir dela, são organizadas fichas de função ou diários de leitura. Na execução do presente trabalho, as fichas foram o caminho escolhido. Essa forma de análise foi proposta por Harvey Daniels (2002) e utilizada por Cosson em suas pesquisas. Cada obra pode ser analisada ou por meio de um conjunto prévio de fichas ou por aquelas que melhor se aplicam à situação de uso. Tais fichas correspondem às funções de *Conector*, que cria relações entre a obra com o momento; de *Questionador*, que elenca perguntas analíticas sobre a obra e as faz à turma; de *Iluminador*, que escolhe um trecho do texto e o explica ao grupo conforme aquilo que atraiu sua atenção; de *Ilustrador*, que traz imagens para ilustrar o texto; de *Dicionarista*, que seleciona palavras relevantes ou difíceis retiradas do texto; do *Sintetizador*, que sumariza o texto lido; do *Pesquisador*, que busca informações relevantes para o texto; do *Cenógrafo*, que descreve as principais cenas da obra, e do *Perfilador*, que traça um perfil das personagens mais importantes da obra (DANIELS *apud* COSSON, 2014).

À medida que cada aluno preenche as fichas de função, o grupo poderá compartilhar as experiências provenientes da leitura e, a partir daí, elencar questionamentos sobre a obra, expor pontos de vista variados e desenvolver a imaginação e capacidade interpretativa, justamente porque o círculo de leitura é capaz “facilitar a apropriação da cultura escrita por caminhos diferentes dos habitualmente seguidos em sala de aula, apoiar a construção de um espírito crítico e de uma cidadania ativa, compartilhar experiências estéticas, etc” (PETIT, 2009, p. 96).

## Da teoria à prática: as etapas de preparação de um círculo de leitura

### Antes da prática

- Seleção do texto literário *O bife a pipoca*, de Lygia Bojunga;
- Seleção das funções que seriam posteriormente trabalhadas no decorrer da prática;
- Organização dos grupos e das etapas da prática;
- Seleção dos grupos e atribuição das suas respectivas funções (para a primeira e a segunda rodada);
- Envio do texto literário *O bife e a pipoca*, da Lygia Bojunga;
- Envio das fichas de funções (todas encaminhadas individualmente e por e-mail).

## Durante a prática

- Orientações para as organizações dos grupos;
- Primeira rodada da prática (os integrantes dos grupos deverão se reunir em salas diferentes, as quais serão criadas na plataforma Google Meet, uma vez que a prática será desempenhada no ensino remoto, para compartilharem as funções que desempenharam);
- Orientações para as novas organizações dos grupos;
- Redistribuição dos grupos e nova rodada de discussão do texto literário sob novas perspectivas;
- Compartilhamento das discussões realizadas nos grupos (1 representante de cada grupo deverá desempenhar essa função de sintetizar as discussões desenvolvidas).

## Depois da prática

- Recebimento e análise das fichas escritas pelos participantes da prática.

## Experiência e avaliação

Inicialmente, muitos desafios surgiram, a exemplo da própria necessidade de adaptar a prática, antes elaborada para ser executada nas aulas presenciais, para o ensino remoto, haja vista que surgiram preocupações com a qualidade da internet, a busca por ferramentas adequadas, bem como uma considerável organização para que tudo funcionasse de forma sincronizada; a seleção da narrativa literária, tendo em vista que estávamos lidando com dois fatores peculiares: a extensão do texto não poderia ser consideravelmente grande e

o conteúdo, de maneira alguma, deveria ser raso, uma vez que, fundamentalmente, era necessário que os alunos mergulhassem no texto e conseguissem explorar tudo que fosse permitido.

Vencidas essas etapas, uma outra estava a nossa frente: a seleção das funções. Como diminuir a quantidade de funções pré-estabelecidas em um círculo de leitura? Por quê? Não haveria prejuízos à prática? Após muitas discussões, finalmente, compreendemos que era possível trabalhar o texto, como um todo, suprimindo o número de funções. Sendo assim, entre as oitos mais utilizadas em círculos de leitura, selecionamos cinco, sendo elas:  *sintetizadores, perfiladores, pesquisadores, cenógrafos e conectores*. Ainda que em número menor, permaneceríamos, sem problema algum, explorando o texto como um todo.

Porém, não bastava apenas selecionar os textos e designar as funções, era preciso exercer cada uma delas, uma vez que, para aplicar a prática, era preciso haver certeza que havíamos compreendido como cada função deveria ser desempenhada. Portanto, ainda nessa etapa de pré-elaboração, nós, ministrantes da prática, nos colocamos no lugar dos participantes da prática e desempenhamos cada uma das funções escolhidas.

Concluído esse momento, iniciamos as divisões dos grupos, tentando dar equilíbrio ao número de participantes, bem como permitir que cada um experienciasse o círculo sob diferentes perspectivas, haja vista que exerceria duas funções diferentes, uma previamente, desenvolvida antes da aula, a outra somente sendo conhecida no decorrer da própria aula. Sem dúvida, essa etapa significava um momento de adaptação considerável.

Para que essa etapa pudesse ser desenvolvida de forma sincronizada e mediada, precisamos desenvolvê-la a muitas mãos, tendo em vista que contamos com um coordenador para cada grupo da segunda rodada. Os mesmos tinham como atividade prévia

criarem salas de reuniões no Google Meet e nos disponibilizarem os *links*, os quais seriam utilizados para que os respectivos integrantes dos seus grupos pudessem ter acesso às salas virtuais.

Finalizadas as etapas mais organizacionais, partimos para elaboração e envio das fichas de funções, as quais foram endereçadas, por e-mail, individualmente para cada integrante. Cada ficha possuía o seu nome especificamente, a função que estava designado a desenvolver, a orientação de como desenvolvê-la, isto é, além da meta de leitura, ou seja, o texto completo.

No decorrer da respectiva semana, fomos recebendo alguns avisos sobre ausências que aconteceriam em decorrência de muitos fatores, a exemplo de reuniões previamente agendadas, consultas médicas ou, no próprio dia, problemas vinculados à saúde. A cada nova informação que chegava, era necessário reorganizar a distribuição dos grupos, o que precisou acontecer até mesmo faltando poucos minutos para o início da aula.

No dia agendado para a realização da prática, a aula foi iniciada por meio da plataforma Meet. Antes de iniciar a prática, explicamos cada etapa que seria seguida. Enquanto uma mediadora explicava a organização geral, dando informações sobre as funções que haviam sido designadas nas fichas, os grupos formados a partir dessas funções em comum, e os espaços para discussões, a outra postava, tanto no *chat* do Meet quanto no WhatsApp, as divisões dos grupos na primeira rodada, e o novo *link* que cada um deles precisaria acessar.

Conforme orientado, os grupos seguiram para as suas novas salas e lá permaneceram por 25 minutos, tempo estimado para esse primeiro momento de discussão. Finalizados os minutos, todos foram orientados a retornarem para a sala original. Logo na sequência, informamos para os integrantes sobre a nova rodada de discussão do texto e que isso implicava em um novo exercício de função, a qual não

seria igual a que havia sido distribuída inicialmente. Notamos, nesse momento, algumas expressões assustadas, as quais denotavam certo receio se realmente conseguiriam desempenhar com facilidade essa nova atribuição inesperada. Completamos as orientações ressaltando que um membro de cada pequeno grupo deveria ficar responsável por, no retorno, compartilhar com todos os participantes da aula, os principais pontos discutidos em seus grupos. Com o objetivo de cumprir essa segunda etapa, novamente, a distribuição foi postada e cada aluno ingressou no *link* correspondente a sua função. Assim como aconteceu na primeira etapa, cada grupo utilizou os 25 minutos reservados para as discussões.

De maneira a encerrar a etapa do *durante*, os representantes foram sendo chamados a compartilharem um pouco das discussões desenvolvidas. Alguns pontos foram sendo ressaltados por eles, tais como: a desigualdade social apresentada no texto, as condições precárias de moradia, a relação estabelecida entre os alimentos e as classes sociais, a exploração infantil, o explorado assumindo a função de explorador, as bolhas sociais que impedem o olhar para o outro, o maniqueísmo, etc.

Concluída a prática, no decorrer da semana, os integrantes que participaram da prática enviaram-nos, por e-mail, as fichas preenchidas, das quais destacamos, a seguir, alguns trechos, sendo estes exemplos de cada função desempenhada, assim como pode ser visto nas palavras do integrante que realizou a síntese do texto:

A história retrata o contraste entre as perspectivas de duas crianças: a rica (Rodrigo) que vive em uma bolha, e a pobre (Tuca), que precisa batalhar para ter o mínimo, além de enfrentar problemas familiares. Tuca ganha uma bolsa para estudar em escola de classe alta, porém não se vê nivelado à turma com relação à disciplina Matemática. Então, acaba recebendo

ajuda de outro aluno, Rodrigo. Esse, que não sabia a profissão a ser seguida quando crescesse, comunicando isso por cartas com seu amigo Guilherme (que mudou para outro estado) no início de cada capítulo, diz agora querer ser professor, após a experiência de ensino. Já amigos, os dois combinam de se ver fora da escola. Rodrigo convida para almoçar (bife) e Tuca para lanchar (pipoca), todavia esse último fica com vergonha porque mora no morro. Dessas comidas, vem a distinção entre as classes já sugerida no título: bife é caro e pipoca é barata. Por falta de herança e oportunidade, Tuca acaba indo trabalhar lavando carro, mas percebe estar sendo explorado. A desigualdade presente na história é acentuada com a visita de Rodrigo à casa de Tuca, onde ambos não entendem o porquê de tanta diferença, gerando inveja, tristeza e incompreensão. Por isso, eles brigam e se afastam, mas ao final se resolvem e a amizade prevalece. (SINTETIZADOR).

Constata-se, a partir da leitura da síntese realizada, tanto uma descritividade, podendo esta ser notada na exposição acerca dos personagens principais da produção literária e dos acontecimentos que entrelaçam ambos, quanto uma postura analítica, uma vez que se passa a fazer um estudo comparativo entre o título do conto e as suas relações com questões sociais, as quais estão, também, para além do texto.

Na sequência, ver-se as conexões realizadas.

A leitura do livro *O bife e a pipoca* me reportou ao início de minha adolescência. Identifiquei-me com Rodrigo quando ele descobriu o prazer de ensinar. Compreendi e me vi representada pela vida do menino Tuca em vários aspectos: quando o vi trabalhar para ganhar algum dinheiro para ajudar à sua família;

quando ele tinha vontade de comer o bife que ele não tinha na sua casa; quando ele se admirava com o tanto de comida na casa do seu colega; também por ser um bolsista numa escola de ricos. Fiz muitas associações com minha vida no início e no decorrer da minha adolescência e durante a minha juventude. Lembrei-me também do conto “Um apólogo”, de Machado de Assis, no qual me identifiquei muito com a agulha, porém, mais ainda com o final do conto, onde o narrador traz uma fala melancólica de um professor, quando ele diz: “Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária”. Ou seja, já fui muitas vezes usada para que outras pessoas subissem na vida às minhas custas. (CONNECTOR).

Verificamos que o conector realizou, por meio da leitura do conto, diferentes tipos de conexões, a exemplo da texto-leitor, podendo ser constatada no momento que faz relações entre as experiências de vida do personagem Tuca com as que vivenciou em sua própria trajetória, além da texto-leitor-texto, quando, ao recordar-se das suas próprias dores a partir da leitura do conto, vem à tona a produção literária de Machado de Assis.

Outra função desempenhada no decorrer do círculo é a de cenógrafo, através da qual são apresentadas as cenas mais relevantes do texto escolhido, assim como mostrado pelo seguinte integrante.

A primeira interação entre Tuca e Rodrigo: onde Rodrigo, percebendo que Tuca estava com fome e comprou-lhe um sanduíche; ainda descobriu que ele tinha dificuldade com matemática, também lhe oferecendo ajuda.

O almoço na casa de Rodrigo: Tuca, admirado com a realidade de seu colega de melhores condições financeiras, envergonhou-se ao se empolgar e derubar sem querer o bife de seu prato. Bife esse que já

passara tanto tempo fitando na janela do restaurante perto de onde trabalha.

A pipoca na casa de Tuca: Rodrigo também se surpreende com as condições de vida de Tuca – que sentia-se numa crescente de inferioridade. Depara-se com a vida de seu amigo, que não tem nem horário para estudar, nem pai nem mãe presentes em sua vida; cuidado pela sua irmã e precisando trabalhar desde cedo.

Tuca joga Rodrigo na lama: frustrado e sobrecarregado, Tuca desconta seus sentimentos em Rodrigo. Nem Tuca nem Rodrigo entendem o que aconteceu.

Tuca combina de ir pescar com Rodrigo: confusos pelo o que aconteceu, os dois amigos passam um tempo sem se falar. Tuca resolve pedir desculpas com um convite para ir pescar. (CENÓGRAFO).

As escolhas das cenas mais relevantes do conto seguem uma certa linearidade, pois a situação inicial é apresentada através do encontro entre Rodrigo e Tuca; o primeiro confronto entre as diferentes realidades, iniciado no conhecimento dos diferentes espaços em que transitavam, isto é, o apartamento luxuoso e o morro com pessoas inseridas em situações degradantes; o momento de maior tensão, o qual é representado pela tentativa desesperada de Tuca fazer Rodrigo sentir o peso de viver em um meio deplorável; e a finalização do conto, na qual vemos a reconciliação da amizade e o reencontro em um espaço neutro, ou seja, o lago, um dos únicos capazes de igualar os diferentes mundos, haja vista que apenas a amizade sobressaia-se e as zonas conflituosas pareciam estar distantes.

Os personagens, especialmente as suas características físicas e psicológicas, também foram analisados.

Tuca: Menino novato que vai estudar numa escola em que é bolsista, trabalha lavando carros e possui o grande desejo de comer bifés suculentos. Mora no morro, sua mãe é alcoólatra.

Rodrigo: Menino que estuda na nova escola do Tuca, está com saudades do amigo que partira para o rio grande do sul. Inicia a amizade com Tuca. No decorrer da narrativa, Rodrigo se apercebe das diferenças sociais existentes entre o que é do seu convívio e do que é vivenciado na favela. Não entende as indignações de Tuca.

Mãe: Se mostra bastante incomodada com o seu tapete que foi sujo.

Pai: Se mostra interessado em relação à nova condição de Tuca, perguntando sobre a bolsa. ( PERFILADOR).

No processo de perfilamento dos personagens, nota-se que o perfilador deteve-se nos aspectos mais gerais de cada um, especificamente nas funções que ocupam dentro da narrativa, assim como em seus comportamentos em determinadas situações, revelando um não aprofundamento nos aspectos psicológicos, os quais, podem, inclusive, denotar visões de mundo e revelar diferentes traços das personalidades, ao quais vão modificando-se de acordo com ambientes e situações.

Por fim, apresentamos as informações trazidas por um dos integrantes que desempenhou a função de pesquisador, isto é, aquele que tem como responsabilidade trazer informações que estão para além do texto, com o objetivo de que a sua compreensão (do texto) seja ainda mais alargada.

Lygia Bojunga destaca como protagonista a criança, pois a autora abraçou os ideais de valorização da infância, que ressurgiu na década de 1970 no Brasil. A criança até então vinha numa ascensão, outrora

insignificante para a sociedade, agora tida como um ser especial e em desenvolvimento. Por isso que a centralidade do enredo no menor permitiu a construção de personagens que buscaram a conquista do espaço social, construindo uma identidade e a possibilidade da expressão dos seus sentimentos.”

Fonte consultada: “O BIFE E A PIPOCA, DE LYGIA BOJUNGA: OPÇÃO PELA EMANCIPAÇÃO DO LEITOR” SANTOS, Liliane Lenz dos PINTO, Aroldo José Abreu <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1466/1442>

O livro *Tchau* é o sétimo livro da autora e o único livro de contos; possui quatro histórias “*Tchau*”, *O bife e a pipoca*, “A troca e a tarefa” e “Lá no mar”, além de um texto intitulado “Para você que me lê”, no qual a autora estabelece um contato direto com o leitor; o conto do círculo permite observar a postura crítica da autora;

“O conto faz parte da fase cinzenta da autora que se preocupa com questões de teor destrutivo e desagregador e permite que o leitor pense sobre a realidade na qual está inserido e se questione sobre temas como alcoolismo, trabalho infantil, desigualdades sociais”.

“Sua obra, até 1987, pode ser dividida em duas fases, a luminosa e a cinzenta. Na fase luminosa, privilegia-se o lado mágico da vida. [...] Na fase cinzenta, ao contrário, prevalece o lado trágico, como se vê o abandono do lar da mãe de Rebeca [...]. O conjunto de símbolos utilizados na primeira fase aponta para aspectos construtivos, com predomínio de imagens ligadas à gestação e ao nascimento. É o predomínio de Eros, ao contrário da segunda fase, onde impera Tã-natos, com imagens de teor destrutivo, desagregador e involutivo (SILVA, 2008, p.153). (PESQUISADORA).

Ao consultar diferentes fontes, o pesquisador contextualiza tanto a inserção de uma transformação cultural, no tocante à imagem

da infância e ao tratamento da criança, que estava em processo de construção na nação brasileira no contexto de publicação da obra, bem como adiciona informações que justificam a escolha da autora pela temática tratada, da mesma maneira que analisa e categoriza as suas produções conforme as perspectivas que são adotadas em cada uma delas.

## Considerações finais

Ao longo do estudo, compreendemos não apenas o que é um círculo de leitura e sua importância à formação do leitor literário, mas principalmente comprovar a eficácia dessa prática como uma atividade capaz de gerar discussão, questionamentos e, principalmente, compartilhamento de conhecimento em grupo.

Embora tenha sido realizada em uma turma composta por leitores adultos, e em um ambiente virtual, tendo em vista o fato de que estávamos inseridos em uma modalidade remota de aulas, foi evidente que a estratégia pode ser executada no grupo previsto, que seriam os alunos de 6º ano do ensino fundamental, desde que adequada às necessidades da turma. Assim será possível que ela cumpra com o seu principal objetivo, que é construir a aprendizagem por meio da reflexão coletiva. Realizada no ambiente escolar, ela é capaz desenvolver nos alunos o pensamento crítico, modificar nossa visão de mundo e nos fazer refletir sobre o mundo que nos cerca através dos debates e discussões, nos fazendo pensar sobre essa estratégia como uma ferramenta importante de aprendizado e de formação de leitores desde o ensino fundamental.

Ao longo da realização da prática, também ficou evidente a importância da escolha da obra para o devido fim. O(a) professor(a), enquanto mediador(a), tem um papel fundamental nesse processo

porque parte dele a seleção do livro a ser lido e discutido pela turma. Como a obra deve ser escolhida com base na faixa etária dos alunos e dos temas que ela abarca, é o professor quem poderá selecioná-la e organizar cada uma das fichas a fim de efetivar a execução da prática de modo satisfatório.

Em síntese, enfatizamos a importância de considerarmos o círculo como um meio capaz de proporcionar aos alunos a reflexão, o pensamento crítico e a apropriação da cultura escrita e de várias estratégias de leitura, tais como aquelas que estabelecem uma ligação direta entre o leitor e a obra e o leitor o seu contexto externo ao texto.



## CAPÍTULO 13

## CAPÍTULO 13

# O Seminário Socrático como prática de leitura literária

*Alessandra Gomes Coutinho Ferreira*

*Hildenia Onias de Sousa*

Neste capítulo, apresentaremos o Seminário Socrático como prática de leitura literária, a partir do conto *A peste*, de João do Rio. Os resultados obtidos decorreram não apenas do fato de ter sido uma experiência feita com professores, alunos de pós-graduação, mas principalmente em virtude do planejamento feito, da execução e do paradigma do ensino da literatura, assumido na elaboração da proposta: o letramento literário.

Quando se fala em letramento literário, é primordial se ter em mente, que se trata de uma experiência de leitura que não começa nem termina na escola (COSSON, 2020), mas acompanha o indivíduo em toda a sua existência. Dessa forma, essa instituição por ter o papel social de formar cidadãos autônomos e críticos, tem potencial para desenvolver e aprimorar a experiência literária. No paradigma do letramento literário, concorda-se que a escola é um



lugar privilegiado para se ampliar e se aprimorar as experiências de leitura literária.

## A leitura literária em um Seminário Socrático

O Seminário Socrático é uma prática de ensino, geralmente, aplicada em aulas de Filosofia do ensino médio e tem como fundamento o diálogo argumentativo entre estudantes sobre determinado tema filosófico. Essa forma de construir conhecimento a partir de diálogos remonta às escolas filosóficas da Antiguidade que tinham como base a argumentação e a defesa de um ponto de vista em discussões sobre temas caros à natureza humana como amor, vida, morte, temperança, prazer, dor, entre outros que podem ser estudados nos textos de Platão e de Aristóteles, datados do século IV a. C., ao demonstrar a busca do conhecimento como um processo contínuo de reflexão e de elaboração crítica.

Alexandre Baptista (2014) destaca os seminários socráticos como uma relevante ferramenta pedagógica. O seminário socrático é definido pelo autor como “uma discussão escolar de uma ou mais questões em que as opiniões dos alunos são compartilhadas, provadas, refutadas e refinadas por meio do diálogo com outros estudantes” (BAPTISTA, 2014, p. 3). Essa definição sinaliza o propósito desse seminário, isto é, os alunos devem buscar compreender de forma mais aprofundada os pontos de conflitos e as principais ideias de um ou mais textos através de um diálogo em que prevaleça o rigor e a ponderação em torno de questões a serem respondidas pela turma.

Orellana (2003) pontua a aprendizagem nos seminários socráticos como um “conflito de ideias” que gera novos conhecimentos a partir de questionamentos, análises e formas de pensar reflexivas e autônomas. Descreve a origem dos seminários remetendo ao método

utilizado por Sócrates, nos diálogos platônicos, para ensinar aos seus discípulos, conhecido posteriormente como maiêutica, em que o mestre e seus alunos se debruçavam sobre problemas importantes da humanidade. Além disso, destaca os seminários socráticos como ferramenta pedagógica passível de ser implementada em todos os níveis escolares, do ensino básico ao ensino superior, com o intuito de promover o sucesso escolar e/ou acadêmico dos estudantes.

Nessa perspectiva, os seminários socráticos se constituem como uma aprendizagem ativa, os alunos desenvolvem a autonomia em um processo de ensino que preza pela liderança na construção dos conhecimentos e cabe aos professores o papel de mediar esse processo ao promover questões que favoreçam a criticidade e a expressão de ideias dos estudantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se que os seminários socráticos podem ser também uma ferramenta pedagógica aplicada em aulas de literatura.

Sabe-se que a Literatura tem como função provocar a imaginação, divertir, refletir sobre questões sociais e culturais, entre outras e no tocante ao desenvolvimento de reflexões por jovens leitores, vê-se a prática de diálogos argumentativos desses seminários como uma possibilidade de fomentar o pensamento crítico e a interação entre os estudantes.

Rildo Cosson (2014) apresenta diversas práticas de leitura literária com o intuito de auxiliar professores no planejamento de atividades de leitura para o contexto da escola. Essas diversas maneiras são compreendidas como a possibilidade de diálogos por meio de atividades que favoreçam o desenvolvimento da competência literária dos alunos.

No modo da interação, destacam-se três possibilidades de relação com o texto: a participação, o comentário e a análise. É nessa última que se situa o seminário socrático como uma prática de leitura e de análise do texto literário ao permitir o desenvolvimento

da competência literária dos estudantes, como se pode perceber nas palavras do autor:

O Seminário Socrático é uma prática de análise do texto que tem a discussão como atividade principal. Trata-se de uma estratégia pedagógica em que o professor, à maneira de Sócrates, não oferece respostas aos alunos, mas sim promove o questionamento e a reflexão para que eles encontrem suas próprias respostas. (COSSON, 2014, p. 127)

Logo, é como prática de análise do texto literário que o Seminário Socrático será apresentado como experiência de leitura literária neste capítulo. Ela foi planejada e executada com alunos de pós-graduação da UFPB em uma disciplina oferecida de forma remota, por meio de uma plataforma de webconferência devido à pandemia da Covid-19. Diante do cenário desolador da pandemia, as autoras deste capítulo optaram por promover a leitura de um texto literário que abordasse a temática de uma epidemia. E assim, selecionou-se um conto de João do Rio, pseudônimo de Paulo Barreto, intitulado *A Peste*, publicado no ano de 1910, no livro **Dentro da noite veloz**.

## O conto *A Peste*, de João do Rio

“E de súbito, um indizível pavor prega-me ao banco”. A primeira frase do conto coloca o leitor em uma atmosfera de medo. O medo foi caracterizado pelo narrador-personagem, Luciano Torres, ao atribuir tons de cinza e de brumas aos elementos da natureza observados por ele, “é um dia brumosamente invernal”, cheiros que permitem associações com espaços em que pessoas estão doentes,

“o cheiro de desinfecção e ácido fênico” e reações das pessoas que impressionam o narrador, seja pela indiferença dos empregados da higiene, seja pelos rostos tristes das pessoas que temem o contágio da varíola.

Na sequência da narrativa, há uma volta no tempo para que o leitor compreenda como se chegou à situação descrita inicialmente. Temos a voz de Luciano Torres discorrendo sobre como ele e o amigo Francisco reagiram à epidemia da varíola que assolou a capital federal, o Rio de Janeiro, no início do século XX.

O medo de Luciano aumenta gradativamente e a caracterização da cidade é feita em analogia a esse medo. O amigo Francisco, acometido pela peste, choca Luciano, que teve “um louco desejo de chorar, um desejo desvairado”, ao vê-lo com feições de monstro no hospital. A representação do seu medo mais íntimo veio simbolizada pela figura do deus africano “Obaluaiê”. Ao pegar o bonde, tremendo, ele constata que a epidemia existe e ele é tão medroso quanto seu amigo Francisco.

O leitor percebe, no último parágrafo, que o relato do medo de Luciano Torres foi confidenciado a um amigo próximo ao pontuar “caiu-me nos braços a solução”. Fazia dois dias que Luciano contara suas angústias e temores. E no dia anterior, esse mesmo amigo tivera conhecimento que Luciano fora acometido com a varíola e foi preciso um automóvel da Assistência levá-lo ao posto de observação.

## O conto *A Peste* em um Seminário Socrático

O planejamento da prática consistiu em três etapas, nomeadas como antes, durante e depois da prática de leitura. A primeira etapa consistiu na elaboração dos comandos que a turma receberia na semana anterior à realização da prática. Dois comandos foram

fundamentais para a execução da prática na data estabelecida. Foram eles: a) Indicação para a turma do texto literário a ser lido previamente; b) Compartilhamento com a turma das perguntas que orientariam a execução da prática, denominadas: perguntas de abertura, central e de encerramento do Seminário Socrático.

A partir da leitura do conto *A peste*, de João do Rio, a turma deveria responder aos três questionamentos em rodadas de perguntas, isto é, a turma estaria organizada em dois círculos – interno e externo – em que todos os integrantes do círculo interno deveriam participar ativamente e interagir com os colegas ao refletirem sobre as perguntas propostas.

Na primeira rodada, tem-se a pergunta de abertura – o aquecimento – do Seminário Socrático: Por que “um indizível pavor”, subitamente, aterroriza Luciano Torres? Os integrantes do círculo interno respondem a partir de suas experiências de leitura. Na segunda rodada, tem-se a pergunta central – as principais discussões são formuladas nesse momento. E foram propostos dois questionamentos: Como se pode explicar a mudança inesperada na voz narrativa do conto? Qual a importância dessa mudança na narrativa? Mais um diálogo começa no círculo interno a partir dessas perguntas. Na terceira rodada, tem-se a pergunta de encerramento: Luciano Torres adoeceu de medo? Justifique. Para que a participação dos alunos seja ativa durante o Seminário Socrático, o texto literário e os questionamentos selecionados devem ser compartilhados, lidos e estudados previamente pela turma. Caso contrário, a execução da prática não terá sucesso.

A segunda etapa denominada “durante a prática de leitura – a execução do Seminário Socrático” consistiu na organização dos círculos, planejados previamente pela dupla, e na sistematização dos comandos que a turma recebeu na semana anterior à realização da prática. A turma composta por vinte e quatro alunos exerceu três

papéis: a dupla responsável pela execução do Seminário Socrático exerceu a função de mediação da prática e os vinte e quatro alunos foram divididos, prévia e equitativamente, em dois grupos, designados como círculos interno e externo. Após a divisão da turma em dois grupos, a dupla mediadora da prática de leitura explicou os passos a serem seguidos durante a execução do Seminário Socrático, conforme sequência a seguir:

### **1º momento:** os passos da prática

Nesse momento, foram explicados os passos da prática, iniciando com a definição dos círculos interno e externo e explicação dos papéis dos círculos; os participantes do círculo interno teriam como função discutir, comentar, analisar os questionamentos propostos pelas mediadoras; e os participantes do círculo externo teriam como função observar a participação dos integrantes do círculo interno. Alertou-se que todos os participantes do círculo interno devem responder às perguntas. Os participantes do círculo externo, por sua vez, deveriam observar e registrar por escrito os pontos fortes e fracos da argumentação dos debatedores.

### **2º momento:** preparação para a prática

Como as aulas da disciplina ocorreram de forma remota, surgiu a dúvida sobre como trabalhar as noções de círculos interno e externo nesse novo formato de ensino-aprendizagem. A solução foi trabalhar com a noção de círculos imaginários: os participantes do círculo interno permaneceriam com as câmeras ligadas durante os diálogos argumentativos sobre a leitura do conto; e os participantes do círculo externo desligariam suas câmeras e ouviriam atentamente as argumentações do círculo interno e tomariam notas sobre as participações.

**3º momento:** leitura do conto

Como o texto literário selecionado pela dupla foi um conto e a narrativa é curta, optou-se pela leitura integral e em voz alta de *A Peste* de João do Rio pela dupla mediadora.

**4º momento:** a pergunta de abertura

O aquecimento começa com a pergunta de abertura: Por que “um indizível pavor”, subitamente, aterroriza Luciano Torres? E na sequência, a primeira rodada de respostas do círculo interno.

**5º momento:** a pergunta central

Como se pode explicar a mudança inesperada na voz narrativa do conto? Qual a importância dessa mudança na narrativa? E na sequência, a segunda rodada de respostas do círculo interno.

**6º momento:** a pergunta de encerramento

Luciano Torres adoeceu de medo? Justifique. E na sequência, a terceira rodada de respostas do círculo interno.

**7º momento:** o círculo externo

Após o fechamento das participações do círculo interno, os participantes do círculo externo são convocados a ligarem as câmeras e os do círculo interno a desligarem suas respectivas câmeras. Os do círculo externo apresentam, oralmente, os registros dos pontos fortes e fracos dos debatedores que ficaram responsáveis por observar.

Por fim, cada um dos participantes deveria enviar para o e-mail das mediadoras da prática, o registro escrito da sua participação durante o Seminário. A dupla dos círculos interno e externo elaboraria um relato descrevendo, no primeiro momento, a argumentação desenvolvida como participante do círculo interno; e em um segundo momento, descrevendo o feedback do participante do círculo externo sobre a observação da argumentação.

## A experiência de leitura de *A Peste* em um Seminário Socrático

Os estudantes souberam do círculo que fariam parte no dia da execução da prática. Este comando foi importante, pois garantiu a leitura do conto e a preparação para a discussão dos questionamentos, uma vez que eles sabiam que sem a leitura e sem a reflexão sobre as perguntas, teriam a participação inviabilizada na aula.

Os estudantes que participaram do círculo interno reportaram em seus registros escritos às respostas elaboradas aos questionamentos – perguntas de abertura, central e de encerramento – e que foram expressas oralmente durante as três rodadas dessa prática de leitura em que o conto *A Peste* esteve em discussão pela turma. Sobre a pergunta de abertura da primeira rodada – obteve-se os seguintes registros:

**Tabela 1** – Círculo interno: respostas à pergunta de abertura

Registros	PERGUNTA DE ABERTURA Por que “um indizível pavor”, subitamente, aterroriza Luciano Torres?
<b>Aluno 1</b>	“E de súbito, um indizível pavor prega-me ao banco. Estamos no ponto terminal; não salta? diz-me o condutor, virando os bancos. Faça um esforço, salto.” Estas duas partes do texto, levaram-me acreditar que, Luciano Torres, quem passou por um processo de incredulidade inicialmente, logo de estranheza da situação o que gerou nele certo medo, até o seguinte e último estádio, que foi o verdadeiro pânico, até o ponto de não poder se levantar do banco. Aquele súbito pavor seria o confronto com a realidade iminente e sem poder mais desistir, sem ele mesmo ser dono da sua própria vontade, pois existiam sentimentos implicados naquela visita.
<b>Aluno 3</b>	No início, da narrativa, Luciano Torres tentava se iludir de que a doença não era tão grave. E, para isso justificava seu comportamento com o comportamento de outros habitantes da cidade. Só quando ele soube que seu amigo Francisco estava doente é que ele passou a ver diferente. Esse estado de consciência da gravidade da doença se acentuou quando Torres chega no hospital e se depara com uma situação de calamidade.
<b>Aluno 5</b>	O medo de lidar/viver com o desconhecido, com o invisível, o medo de ouvir o que muitas vezes são comentários que muitas vezes não tão reais como deveriam.

Registros	PERGUNTA DE ABERTURA Por que “um indizível pavor”, subitamente, aterroriza Luciano Torres?
<b>Aluno 7</b>	Sim esse súbito pavor seria justamente a tristeza devido à presença da epidemia descrita no texto, que de início o protagonista aparentemente não temia, mas que no decorrer da narrativa ficcional, passa por uma permuta, e a situação se altera, ao fazer com que a mais avassaladora de todas ocorra: o desvelo de ficar em frete ao melhor amigo e se deparar com o real e lamentável estado disseminado pela mazela.
<b>Aluno 11</b>	Podemos inferir que o “súbito” é um prenúncio do ocorrerá no decorrer da narrativa. Apesar do autor fazer uso da palavra para enfatizar que a percepção da situação real de epidemia por Luciano Torres acontecerá apenas depois, desde o primeiro parágrafo temos a palavra medo presente. A confiança que o personagem quer passar é fruto do amedrontamento sofrido por ele. Ao fazermos uma análise das partes que constituem o texto, perceberemos que o narrador se apercebe e descreve os seus entornos, a natureza, a ambientação geral e que conforme o texto vai se passando, essa percepção vai tomando um tom dramático e condizente com a doença que assolava a cidade, no caso, a varíola. Tanto, que nos momentos finais do conto, temos a imagem de um sol “gangrenado e pútrido”, já na construção imagética do início, Luciano sugere um ar invernial, o que remete distância e obscuridade, mas não desespero.

Fonte: As autoras.

A pergunta de abertura é o aquecimento para a análise do conto. Percebe-se nas respostas como os alunos foram atentos na leitura do conto, no modo como descreveram e analisaram o súbito pavor de Luciano Torres. Os registros pontuam algo que atemorizava tanto a personagem que era da ordem do indizível, conforme as palavras do narrador. Ao ler as respostas, observa-se como os estudantes caracterizaram o súbito pavor: “o confronto com a realidade iminente”, “um prenúncio do que ocorrerá no decorrer da narrativa (...) desde o primeiro parágrafo temos a palavra medo presente”, “esse súbito pavor seria justamente a tristeza devido à presença da epidemia descrita no texto”. Essa caracterização constitui-se como o convite para diálogos sobre pontos centrais da narrativa. Além disso, um dos registros sinalizou algumas imagens como forma de acentuar um tom dramático “um sol gangrenado e pútrido” e “um ar invernial, o que remete distância e obscuridade, mas não desespero”, o que permite constatar como a caracterização do ambiente, o espaço da narrativa, foi significativo para o aluno em sua análise do texto literário.

Após os registros escritos referentes à pergunta de abertura, obteve-se os registros sobre a pergunta central, discutida na segunda rodada do Seminário Socrático. Essa pergunta central foi direcionada para a mudança na voz narrativa e sua importância no desencadeamento das ações das personagens do conto. As respostas dos alunos demonstraram os desdobramentos dessa estratégia narrativa.

**Tabela 2** – Círculo interno – respostas à pergunta central

Registros	<b>PERGUNTA CENTRAL</b> <b>Como se pode explicar a mudança inesperada na voz narrativa do conto?</b> <b>Qual a importância dessa mudança na narrativa?</b>
<b>Aluno 1</b>	O conto inicia com a voz de Luciano Torres, e termina com ele, mas durante o processo da narração, o narrador assume diversas posturas, criando um looping ou laço eterno ao iniciar e terminar quase no mesmo momento. Em momentos o narrador posicionasse como Luciano Torres, Como Jose Bernardinho, como Francisco o último doente, assume a narração em primeira pessoa ao reproduzir as falas do médico, etc.
<b>Aluno 3</b>	A mudança inesperada na voz narrativa ocorre no último parágrafo devido a impossibilidade de Luciano Torres continuar a narrativa. Tal impossibilidade surge justamente do fato de Luciano Torres ao final da narrativa, tornar-se uma das vítimas da doença. Essa mudança de narrador sugere um círculo de contaminação, enfatizando a gravidade da doença.
<b>Aluno 5</b>	Para dar um tom de “alívio” a narrativa, após tantas desgraças narradas. Dar mais sentido a narrativa.
<b>Aluno 7</b>	Como foi evidenciada no debate, essa segunda pergunta nos possibilita a ideia de complementação da questão anterior. Todavia, ao buscar traçar um raciocínio sobre, acredito que talvez ao buscar explicar a mudança inesperada da voz narrativa, esta justamente se faz de forma sinestésica e descritiva, após se ter a confirmação do estado de saúde do Francisco Nogueira, e por mais cauteloso que estivesse sendo no sentido de se proteger da epidemia, ele não conseguiu se manter ileso, assim, tudo que estava próximo do Luciano Torres adquirir outra veste: a varíola agora existe!
<b>Aluno 11</b>	A mudança na voz narrativa pode sugerir que, com o adoecimento de Luciano, um outro amigo tenha tomado os rumos da história. Agora Luciano é quem terá a sua doença relatada e talvez se transforme em números e em estatísticas de jornais. A interpretação de que ele adoecera psicologicamente é válida e é uma possibilidade compreensível, visto que o personagem viu muitas situações horridas e desesperadoras, mas a maior delas, com certeza, foi a situação de Francisco.

Registros	<b>PERGUNTA CENTRAL</b> <b>Como se pode explicar a mudança inesperada na voz narrativa do conto?</b> <b>Qual a importância dessa mudança na narrativa?</b>
<b>Aluno 15</b>	Ao ler o conto pela primeira vez, fiquei demasiadamente impactado, eram muito elementos a serem considerados. (...) senti dificuldades de identificar o narrador, porque talvez eu estivesse mais preocupado com as palavras empregadas, com a linguagem escolhida, assim como com as semelhanças do conto com a realidade que vivemos hoje, mesmo que ele seja uma peça artística do século passado.

Fonte: As autoras.

O aluno 15 pontuou o impacto que o conto deixou em sua experiência de leitura, pois havia “muitos elementos a serem considerados” e as “dificuldades de identificar o narrador”. Esse último ponto foi muito explorado na expressão oral na segunda rodada de perguntas e respostas e os registros escritos sinalizam os pontos relevantes de acordo com a turma. O aluno 5 afirmou que a mudança de narrador pode ser compreendida “para dar um tom de ‘alívio’, após tantas desgraças narradas”. O aluno se refere aos temores e anseios das personagens do conto em relação à epidemia de varíola. O aluno 3 sinalizou que a mudança da voz narrativa foi inesperada e justificou a partir da “impossibilidade de Luciano Torres continuar a narrativa” por ter se tornado mais “uma das vítimas da doença”. E o aluno 1 descreveu a mudança da narrativa como “um looping ou laço eterno ao iniciar e terminar quase no mesmo momento”. Esses aspectos registrados por escrito pelos estudantes alcançaram uma amplitude maior durante a expressão oral, pois outras dúvidas e questionamentos foram levantados pela turma durante o diálogo. É importante observar que nessa prática não há certo e errado em relação às posições assumidas pelos participantes do círculo interno. O objetivo é que as opiniões sejam postas na rodada do círculo interno e possam ser questionadas, refutadas, discutidas de forma a construir uma ampla rede de ideias sobre o conto em estudo.

Em relação aos registros referentes à pergunta de encerramento, durante a terceira rodada de perguntas do Seminário Socrático, obteve-se os seguintes resultados evidenciados na tabela 4. A última pergunta teve um caráter mais subjetivo a fim de finalizar as expectativas em relação ao final do conto, bem como perceber a forma como os participantes compreenderam a carga subjetiva do medo sentido pela personagem Luciano Torres. As respostas dos alunos ampliaram o leque de possibilidades de interpretação da pergunta e corroboraram com o objetivo a ser atingido nessa última rodada.

**Tabela 3** – Círculo interno – respostas à pergunta de encerramento

Registros	PERGUNTA DE ENCERRAMENTO Luciano Torres adoeceu de medo? Justifique.
<b>Aluno 1</b>	Luciano Torres adoeceu fisicamente, mas interpretamos como se existissem 3 doenças que abalaram Luciano torres. A primeira e textualmente dita, a doença da varíola, a doença do medo, que se transformou em pânico e talvez até uma possível paranoia, e doença de amor cego pelo seu “amigo” até o ponto de se arriscar tudo por ver e estar ao lado do bem-amado.
<b>Aluno 3</b>	A última frase do conto “Está com varíola” comprova que Luciano Torres adoeceu, após se contaminar, talvez, no hospital, tendo em vista a alta contaminação da doença.
<b>Aluno 7</b>	Não adoeceu de medo. O narrador nos conta, justamente por meio das últimas linhas da narrativa, que toda essa história lhe foi revelada há no mínimo dois dias, e que o Luciano Torres teve que se deslocar do bairro (em que morava, o das Laranjeiras) e assim ser conduzido para assistência médica, pois fora diagnosticado com varíola.
<b>Aluno 5</b>	Sim, o psicológico adoeceu ao ouvir a narrativa desastrosa do amigo.
<b>Aluno 11</b>	Luciano Torres muito provavelmente adoeceu de varíola após mentir ao médico que já seria vacinado. Podemos sugerir que a mentira se deve à proximidade apaixonada entre Luciano e Francisco.
<b>Aluno 15</b>	Sobre a última indagação, ainda não consigo afirmar com absoluta certeza que ele contraiu de fato a patologia. Em um texto literário, geralmente, tenho mais dúvidas do que certezas sobre o que está escrito. Costumo sempre levar em conta o inconsciente do narrador. Ele me leva a lugares muito diversos. Pode-se pensar que tudo pode ser um delírio da personagem. Não? Contudo, estou de acordo com a leitura oposta, que postula que ele contraiu de fato a doença, pois a afirmação de que ele tem varíola está textualmente marcada no texto, o que torna essa leitura mais plausível e facilmente comprovável se aferida por elementos intrínsecos ao texto. (...)

Fonte: As autoras.

As respostas variaram entre o adoecer físico e o adoecer psicológico e como esta última preocupa em um contexto epidêmico em que as certezas se esvaem e a ilusão de controle se perde na multidão de pessoas doentes e de pessoas com medo de adoecer. Qual o quadro mais preocupante? Não importa, o que se põe em xeque são as formas como cada pessoa lida com a iminência de uma morte prematura.

Os registros dos estudantes foram igualmente importantes nesse último ponto da discussão. O aluno 11 destacou a mentira como catalisador da doença “Luciano Torres muito provavelmente adoeceu de varíola após mentir ao médico que já seria vacinado. Podemos sugerir que a mentira se deve à proximidade apaixonada entre Luciano e Francisco e sinalizou a possibilidade de um relacionamento amoroso entre as personagens e como a doença de um deles tirou o outro de prumo e um mergulho no vazio existencial diante da possibilidade da perda de quem se ama. O aluno 1 apontou a doença física de Luciano Torres e três sentidos para compreendê-la: a varíola em si mesma, “a doença do medo” transformada em pânico e paranoia em uma forma mais radical e “doença de amor cego pelo ‘amigo’ até o ponto de arriscar tudo por ver e estar ao lado do bem-amado”. Possibilidades interpretativas justificadas durante a expressão oral e ratificadas na expressão escrita ao refletir sobre o valor da própria vida diante da morte de alguém que se ama.

Quanto aos registros dos alunos que fizeram parte do círculo externo, é importante ressaltar que, na qualidade de observadores, pontuaram aspectos relevantes de avaliação da prática e de auto-avaliação. Portanto, de maneira mais geral, fizeram suas observações, as quais serão discutidas a seguir, a partir da tabela 4 abaixo.

**Tabela 4** – Registros dos estudantes do círculo externo

Registros	Círculo externo – comentários dos observadores
<b>Aluno 2</b>	Com relação ao motivo do “súbito pavor” que aterrorizou Luciano, achei que as observações de(...) foram acertadas, porque também considero que o momento em que o personagem chega ao hospital coincide com sua tomada de “consciência da gravidade da doença”. Já com relação ao que afirmou sobre a mudança na voz narrativa ter ocorrido devido a impossibilidade de Luciano continuar narrando por ter se tornado uma das vítimas da doença, achei questionável, já que há evidências no texto de que este havia terminado de contar sua história ao narrador, seu “amigo e colega”, “há dois dias”.
<b>Aluno 10</b>	A princípio para mim foi uma tarefa difícil porque precisava preservar o silêncio para deixar o pessoal do círculo interno falar. Ainda bem que tínhamos o espaço do chat na plataforma para ampliar o debate em paralelo. Tanto que se formou um conjunto de reflexões paralelas sobre a homoafetividade dentro do conto(...). O debate girou tematicamente sobre os aspectos sócio-históricos da doença, o negacionismo; e estruturalmente as questões ampliaram o nosso olhar a partir do narrador e do personagem Francisco.
<b>Aluno 12</b>	(...)o súbito pavor de Luciano Torres pode ser compreendido através de alguns elementos que se apresentam como prenúncio do que o personagem vai viver na narrativa(...); ele sai do estado de despreocupação inicial e o pavor vai tomando-o paulatinamente, à medida que a letalidade da doença é desvelada diante dele. O texto se relaciona intimamente com a realidade que temos lidado em meio à pandemia, o que aumenta ainda mais o desconforto durante a leitura ao mesmo tempo em que o fator de identificação com a narrativa a torna marcante.
<b>Aluno 14</b>	Fui designada para estar no círculo externo e observar o aluno 13(...). Sempre era a parte temida dos exercícios escolares das humanas “justifique a sua resposta”. Ter de justificar a fala, o concordar ou discordar é extremamente positivo. Concordei e discordei da minha dupla, da mesma maneira que concordaram e discordaram de mim (...). Acho que compreender como guiar bem os alunos é fundamental. Mas penso também que cada turma é uma turma, cada dia de aula é diferente do outro e é preciso lidar com essas demandas diferentes. Enfim, essa prática foi bastante proveitosa para mim.
<b>Aluno 16</b>	Sobre a primeira pergunta, (...) falou que a primeira atitude é negar, mas Luciano começa a cair na realidade, e é chocante. Concordo com ele, e acho que a situação é bem atual. Muitos, ainda hoje, negam a existência de uma pandemia de coronavírus, seja como mecanismo de defesa (que acho que foi o caso de Luciano), seja por mau-caratismo. Sobre a segunda pergunta, não ficou claro para ..... a hora em que acontece a mudança de narrador. Quanto a mim, só percebi depois das perguntas enviadas para o grupo. Por fim, acha que Luciano adoeceu psicologicamente. Eu não tinha pensado nessa possibilidade.
<b>Aluno 18</b>	(...) o conto é tão real que vi a necessidade de buscar imagens, comentários e o autor. O conto é tão intenso e genuíno, passa uma realidade intensa com esse momento que a sociedade passa. Como o passar da atividade confesso, fiquei muito agoniada querendo compartilhar meus pensamentos(...), tive muita dificuldade para encontrar o narrador, mas fiquei muito aliviada ao escutar os comentários dos meus colegas. Nunca tinha feito uma atividade como Seminário Socrático, acho muito válida as experiências que aconteceram na atividade. A prática terminou, ainda existe minha inquietação. Pensava que o personagem tinha ficado doente por um motivo, mas uma colega levantou pensamentos e argumentos que mudaram tudo que pensava. A atividade desenvolvida foi bastante significativa.

Registros	Círculo externo – comentários dos observadores
<b>Aluno 20</b>	O Seminário Socrático para mim foi algo novo, pois não o conhecia. Gostei muito dessa dinâmica de uns terem que falar e outros de ouvir, foi algo muito enriquecedor. Pois a cada discussão, a narrativa ficava mais clara e para quem estava ouvindo, como eu, foi um exercício de tanto. Além do mais, a prática, de um modo geral, possibilitou-nos uma reflexão mais crítica e mais profunda a respeito do tema, coisa que na leitura solitária não conseguimos, como por exemplo, encontrar elementos na narrativa que evidenciavam intimidade entre os personagens.

Fonte: As autoras.

No registro do aluno 2, percebe-se que há um alinhamento com a narrativa e se expressa pela argumentação de que não há evidências no texto que comprove o que foi dito pelo aluno observado no círculo interno. Pode-se constatar que a dinâmica do Seminário Socrático permite a revisão de algumas questões de interpretação que não sejam autorizadas pelo texto literário. Dessa forma, contribui para que o aluno fortaleça o que foi dito com pertinência sobre o texto e reelabore seu pensamento sobre aquelas hipóteses de interpretação que não se confirmam no texto. Vale lembrar que esse movimento de refazer um pensamento não é demérito para o aluno, pelo contrário, é uma oportunidade de crescimento, que pode alimentar a perspectiva de se aprender sob duas vertentes: a da liberdade de expor suas ideias e a de se apropriar de um espaço de construção de aprendizagens. Nesse sentido, a participação de cada aluno é valorizada.

O aluno 10 traz à tona a representação de aluno que gosta de falar muito durante as aulas e isso é bastante positivo. Por outro lado, é necessário que se dê voz a todos os participantes. Para tanto, precisa-se calar e ouvir em alguns momentos do cotidiano escolar e do cotidiano da vida. Aqui, vale lembrar que como já se tinha o perfil dos alunos da turma, propositalmente, aqueles que falavam mais foram colocados no círculo externo e aqueles mais calados, no círculo interno. No enunciado: “*Ainda bem que tínhamos o espaço do chat na plataforma para ampliar o debate em paralelo*”, nota-se

que a ansiedade de falar foi suprida pelo chat e nesse formato da experiência, a conversa paralela surtiu efeito, o que não ocorreria se o formato fosse presencial, pois as conversas paralelas atrapalhariam. Outra questão importante no registro é a percepção do aluno com relação à dificuldade de encontrar pontos de divergências nas falas observadas. Nesse sentido, a prática literária do Seminário Socrático veio enriquecer e alargar as possibilidades de percepção desse aluno.

As observações do aluno 12 apontam para a leitura como um desconforto, dada a sua proximidade com a realidade vivenciada com a pandemia em 2020. O que permite pontuar que a leitura literária nem sempre é prazer, como já foi mencionado no comentário sobre a fala do aluno 6. Quando se reporta à leitura como uma prática que nem sempre causa prazer, é importante deixar claro que o “desprazer” também produz reflexão. Há textos, há experiências de leitura que podem ter, entre seus objetivos, aquele que propicie um viés reflexivo mais denso.

No texto do aluno 14, há uma marcação de gênero, mas se optou por abordar os registros pelo gênero neutro, pois contempla os estudantes e as estudantes, de forma sequencial entre números ímpares e pares, conforme participação nos círculos do Seminário Socrático, afinal o capítulo não objetivou analisar variáveis de uma pesquisa quantitativa. Há a pontuação no texto dos aspectos de ouvir e de falar, fato observado em outros depoimentos. É bastante interessante que o texto se reporta à vivência escolar do autor, marcando algumas observações sobre a postura do professor que conduz a experiência de leitura. Ou seja, a importância de o professor *guiar bem os alunos*. Assim como há no texto uma importante referência ao perfil do aluno quando diz “*cada turma é diferente, cada aula é diferente*”. Fazer um perfil dos alunos que participarão de uma experiência como essa é muito relevante, pois influirá diretamente no alcance dos objetivos propostos.

Percebe-se que o texto do aluno 18 passa para o leitor a ansiedade do participante. O texto é intenso, como é dito, e essa intensidade é descrita de maneira que se notam os sintomas da angústia. Seminário Socrático é avaliado como positivo, e decorre do que foi observado. Ou seja, ao ouvir os comentários dos pares, o participante se viu contemplado no esclarecimento de algumas dúvidas, pois como é afirmado “*A prática terminou, ainda existe minha inquietação*”. A inquietação, traduzida em buscas, é uma forma de alargar as experiências sobre a leitura literária do texto em questão e de outras experiências que possam vir.

O registro do aluno 20 aponta para questões muito pertinentes no trato com a vivência literária em sala de aula: “*uns terem que falar e outros de ouvir*”. Sabe-se que no contexto da sala de aula, geralmente é difícil de controlar o falar e o ouvir. O Seminário Socrático se apresenta como uma excelente oportunidade para se trabalhar no aluno a postura de falar e, sobretudo, de ouvir. Quando afirma que foi “*um exercício e tanto*”, infere-se que não foi fácil ficar na condição de ouvinte, porém posto em prática o “sacrifício” resultou em uma atividade prazerosa. Isso leva a refletir que a prática da leitura de um texto literário não tem nenhuma obrigação de ser prazerosa em si mesma. O conjunto de ações que inseriram o aluno na vivência dessa experiência permitiu que fosse trabalhada, com o aluno, a postura de ouvir.

## Considerações finais

O Seminário Socrático como prática de leitura literária deve estar presente no cotidiano escolar, pois o estudante é o protagonista na construção do seu saber. Considera-se a pesquisa sobre a prática

de leitura selecionada um momento importante a fim de conhecer os objetivos e possibilidades metodológicas da atividade.

Os registros dos estudantes ao levantarem questões, confirmá-las, refutá-las e/ou ampliá-las, através da leitura do texto, comprovou o alcance e amplitude do ponto de vista colaborativo e da análise literária, propiciados pelo Seminário Socrático. A leitura do texto literário e a elaboração de perguntas a fim de refletir sobre temas importantes convocaram os estudantes a expressarem suas opiniões sobre o que foi lido e assim se teceu, paulatinamente, uma grande teia de ideias sobre o conto *A Peste* de João do Rio elaborada coletivamente. O Seminário Socrático é uma prática que deve fazer parte dos planejamentos das aulas de literatura, pois desenvolve a autonomia e o senso crítico do aluno.



# REFERÊNCIAS

# Referências

AHLBERG, J.; AHLBERG, A. **O carteiro chegou**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, M. *Mulher Mat(r)iz*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

ANDRADE, F. Oficina de criação poética: uma prática pedagógica para o ensino de literatura. **Revista Encontros de vista**: Edição jan./jun. 2013. Disponível em: [http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/artigo\\_4\\_11.pdf](http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/artigo_4_11.pdf). Acesso em: 15 ago. 2020.

ARTLAND. **Biografia do artista: Richard Sargent**. Disponível em: <https://www.artland.com/artists/richard-sargent>. Acesso em: 01 de jul. 2020

ARTUR SILVA, J.; BAPTISTA LEIRIA, M. O vermelho e o verde. *In: Antologia do cadáver esquisito*. Org: CESARINY, M. Lisboa: Assírio & Alvim, 1989.

ASSIS, M. de. Uma carta. *In: Obra completa de Machado de Assis*, v. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

AZEVEDO, A. **Vida alheia**. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro, 1929. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91582>. Acesso em: 22 de jun. 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BANDEIRA, L. M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Sociedade e estado**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 449-469, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200008>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BAPTISTA, A. J. **Manual Seminários Socráticos: o diálogo filosófico aplicado ao ensino da Filosofia**. Disponível em: <https://pibidfilosofiaufma.files.wordpress.com/2014/08/manual-seminc3a3c2a1rios-socrc3a3c2a1ticos-o-dic3a3c2a1logo-filosc3a3c2b3fco-aplicado-ao-ensino-da-filosofia.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, E. G.; MARTINS, C. S. N. *Fanfiction*: definição e contributo para a literatura. In: **adolesCiência**, v. 6, n. 1, dez. 2019.

BELMIRO, C. A. A multimodalidade na literatura infantil e a formação de professores leitores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 403-420, 2010.

BELMIRO, C. A. e DAYRELL, M. Formação de professores e os desafios contemporâneos dos livros de literatura. In: MARTINS, A. A. *et al* (orgs). **Livros e Telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

BHABHA, H. K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BIELLA, J. C.; BORGES, S. Círculo de leitura literária: uma possibilidade de construção de disponibilidade ao encontro com um sentido literário. **Pensares em Revista**, n. 5, p. 99-112, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/14085/12429>.

- BOJUNGA, L.. **Tchau**. 19. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2014.
- BOSI, A. **História concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BRENMAN, I. **Através da Vidraça da Escola: formando novos leitores**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- BRITO, F. Cadavre exquis. **Revista da Faculdade de Letras**, II Série, vol. XXII, Porto, 2005, p. 185-188. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8693/2/4732.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2020.
- BUENO, D. Aproximações do cadáver esquisito à performance. **eLyra**, n. 10, 16 jan. 2018, p. 79-89. Disponível em: <<https://www.elyra.org/index.php/elyra/article/view/205/251>> Acesso em: 23 abr. 2020.
- CALDIN, C. F. A oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto. **Encontros Bibli**. Florianópolis, v. 7, n. 13, p. 25-38, jan. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2002v7n13p25/5213>>. Acesso em: 07 abr. 2020.
- CAMARGO, A. **A ilha**. Filme de curta-metragem. 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7C3Ug43Xzaw>. Acesso em: 08 abr. 2020.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CESARINY, M. **A invenção surrealista**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1997.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre Livros**. São Paulo: Global, 2007.

CORDEIRO, A. Gramática da fantasia: o surrealismo nas aulas de produção de texto. *In: Simpósio Internacional do Adolescente*, 2, 2005, São Paulo. **Anais eletrônicos**. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000082005000200020&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000200020&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 23 abr. 2020.

CORNELLI, G.; COSTA, T. R. de O. Prolegômenos para a crítica de Platão à poesia na República. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e183807, 2019 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100500&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100500&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 jan. 2021.

CORREIA, N. **O Surrealismo na Poesia Portuguesa**. Lisboa: Frenesi, 2002.

COSCARELLI, C. V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolingüística. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, Maceió, p. 163-174, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/PUCSBPC.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2020.

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

COSSON, R. **Letramento literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. **Psicologia das relações interpessoais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

DELL'ISOLA, R. L. P. O efeito das perguntas para estudo de texto na compreensão da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte: NAPq/FALE/UFMG, n.23, mar. 1995.

DIAFÉRIA, L. O Homem e Sua Balança. In: NOVAES, C. E. et. Al. **Acontece na Cidade**. São Paulo: Ática, 2005.

DONNE, J.. XVII. Meditation. **Devotions upon Emergent occasions**, 1624. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/23772/pg23772.txt> Acesso em: 10 mar. 2020.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ERIXON, P. O.; GREEN, B. Rethinking L1 Education in a Global Era: The Subject in Focus. In: GREEN B., ERIXON P. O. (Eds) **Rethinking L1 Education in a Global Era**. New York: Springer, Cham, 2020.

FERREIRA, M. H.; VILLARTA-NEDER, M. A.; COE, G. dos S. C. **Memes em sala de aula: possibilidades para a leitura das múltiplas semioses**. Periferia: educação, cultura e comunicação, v. 11, n. 1, p. 114-139, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36936/28110>. Acesso em: 8 jun. de 2020.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIDÉLIS, A. C.; COSSON, R.. Os (des) caminhos da literatura no Ensino Médio. In: MARTINI, M. de; OLIVEIRA, R. T.; FILIPPE, R. F. de (Orgs.). **Literatura na escola: teoria, prática e (in) disciplina**. Santa Maria: UFSM/PPGLEditores, 2016.

- FIGUEIREDO, F. R. **A mulher negra nos Cadernos Negros:** autoria e representações. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFMG, Faculdade de Letras, Programa de pós-graduação em Estudos Literários, Belo Horizonte. 2009. Disponível em: < [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP-7TTGA8/1/disserta\\_ao\\_mestrado\\_backup\\_revisado\\_2.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ECAP-7TTGA8/1/disserta_ao_mestrado_backup_revisado_2.pdf)>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade:** em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1999. p. 29-36.
- FRANKEL, D. **O diabo veste Prada.** Produção de Wendy Finerman. Los Angeles: Century Fox Film Corporation, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 43a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FUKS, R; DIANA, D.; FERNANDES, M. (Eds). **Vermelho – Dicionário de Símbolos.** 7Graus Lda, 2020. Disponível em: <<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/vermelho/>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- GOMEZ ESPINDOLA, L. L. Plato on the political role of poetry. The expulsion of the traditional poets and the reform of poetry. **Prax. filos.**, Cali, n. 43, p. 37-56, dez. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-46882016000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46882016000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 jan. 2021.
- GUINSBURG, J.; LEIRNER, S.. (Orgs.) **O Surrealismo.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

- HUTCHEON, L. **Uma teoria da paródia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1985.
- KEFALÁS, Eliana. **Corpo a Corpo com o Texto na Formação do Leitor Literário**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- KLEIMAN, A. B. **Os Significados do Letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- KRASNIQI, F. El texto epistolar: Um punto de intersección entre los géneros discursivos y los géneros literários. **Revista de Estudos Filológicos**, Murcia, n. 26, fev 2014. Disponível em: [http://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-16-texto\\_epistolar\\_krasniqi.htm](http://www.um.es/tonosdigital/znum26/secciones/estudios-16-texto_epistolar_krasniqi.htm) Acesso em: 20 abril 2020.
- LEJEUNE, P. Le pacte autobiographique. **L'Autobiographie en France**. França: A. Collin, 1971.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola**. Porto Alegre. Artmed. 2002.
- LINS, O. **Os melhores contos**. Seleção de Sandra Nitri. São Paulo: Global, 2003 [1957].
- MCQUEEN, S. **12 anos de escravidão**. São Paulo: River Road Entertainmen, 2014.
- MONTELLO, J. **Artur Azevedo e a arte do conto**. Rio de Janeiro: São José, 1956.
- NASCIMBENI, C. **De cima para baixo, de Artur Azevedo, com Matheus Natchergale**. 2019. Vídeo (6m53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ANghA57e5XE&t=16s>. Acesso em: 22 de jun. 2020

- OLINTO, H. K. Razão e emoção nos atos de leitura. In: XII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC. **Anais...** Curitiba: CENTRO, CENTROS – ÉTICA, ESTÉTICA, 2011. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC1167-1.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- ORELLANA, P. Seminarios socráticos en la escuela: una herramienta eficaz para desarrollar estrategias cognitivas en los alumnos. **Pensamiento Educativo**, v. 32, p. 329-342, julho, 2003. Disponível em: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/260/554>. Acesso: 08 jun. 2020.
- PAIVA, F. A. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, C.V. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 43-59.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (orgs.) **Escola e leitura**. São Paulo: Global, 2009.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PIANOWSKI, F. Construção do imaginário surrealista através do jogo cadavre exquis. In: **Psikeba**, v. 1, ano 2 – nº 4, 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2346401>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.
- QUINTIERE, I. **A cor humana**. João Pessoa: Editora Escaleras, 2018. p. 45-49.
- RAMOS, F. B. NUNES, M. F. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. Editora UFPR: n. 48, p. 251-263, abr./jun. 2013.

REZENDE, J. C. M. **O romance do pavão misterioso**. Rio de Janeiro: Gonçalo Ferreira Stúdio Gráfico e Editora, 2000. Folheto de cordel.

RIO, João do. A Peste. In: **Dentro da noite**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional – setor de obras digitalizadas, s/d. Disponível em: [https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/\\_documents/0006-01217.html#Apeste](https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/_documents/0006-01217.html#Apeste). Acesso: 22 abril 2020.

ROSENBLATT, L. **Making meaning with texts**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2005.

ROSENBLATT, L. **The reader, the text, the poem**. Southern Illinois University, 1994.

RÖSING, T. M. K. Apresentação. In: VARGAS, M. L. B. **O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2015.

ROUXEL, A.. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A. REZENDE, N. L. de. JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SAHLBERG, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. In: MUNDY, K. et al (Eds.). **The handbook of global education policy**. Oxford: Wiley Blackwell, 2016.

SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, F. C. da E. A *Ratio Studiorum* nos colégios da Companhia de Jesus. **Revista Labirinto**, Porto Velho, ano XIX, v. 31 (jul-dez), n.1, 2019, p. 318-330. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/4384/3263>. Acesso em: 20 dez. 2020

SILVA, K. Ce. Autobiografia x escrita de si = autoescrita. **Revista Letras Raras**. Campina Grande: UFCG, 2018, v. 7, n. 1, p. 08-21.

SILVA, R. G. T. da. O retorno à discussão sobre poesia mimética no livro X da República. **Phaos**, v. 18, n. 1, p. 56-77, 2018.  
Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/phaos/article/view/9404>. Acesso em: 03 jan. 2021.

SIMÕES, L., COSSON, R.. From Grammar to Socio-interactionism: L1 Education in Brazil. In: GREEN B., ERIXON P. O. (Eds) **Rethinking L1 Education in a Global Era**. New York: Springer, Cham, 2020.

SOARES, M. **Letramento: um tema e três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6a. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para sala de aula**. 2013, p. 101-107. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

TEIXEIRA, A. L. Como explicar memes para seus pais. **New Order**: 27 set. 2017. Disponível em: <<https://medium.com/neworder/como-explicar-memes-para-os-seus-pais-8babaedcef23>>. Acesso em 4 jan. 2021.

THE SATURDAY EVENING POST. **Richard Sargent**. Disponível em: <https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/>. Acesso em: 01 de jul. 2020.

VARGAS, M. L. B. **O fenômeno *fanfiction*: novas leituras e escrituras em meio eletrônico**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2015. p. 20-44.

VERÍSSIMO, L. F. Minhas férias. **O Santinho**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 61-62.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ZUMTHOR, P. **Performance, Recepção, Leitura**. São Paulo: Educ, 2000.



# SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

# Sobre os autores e as autoras

**Alessandra Gomes  
Coutinho Ferreira**

é graduada em Letras e mestre em Linguística. Especialista em Literatura e Ensino. Professora do IFPB. Atualmente é doutoranda no PPGL da UFPB.

**Alinne de Moraes  
Oliveira Cordeiro**

é licenciada em Letras. Atualmente é mestranda no PPGL da UFPB.

**Amasile Coelho  
Lisboa da Costa Sousa**

possui Graduação e Mestrado em Letras. É professora da UEPB. Atualmente é doutoranda no PPGL da UFPB.

**Angelina Silva  
de Farias**

é graduada em Letras, especialista em Língua, Linguagem e Literatura. Atualmente é mestranda na PPGL da UFPB.

**Anderson Gustavo Silva  
Macedo Pereira**

é graduado em Letras. Atualmente é mestrando no PPGL da UFPB.

**Beatriz Bezerra Batista**

é graduada em Letras. Atualmente é mestranda no PPGL da UFPB.

**Beatriz Pereira  
de Almeida**

é graduada em Letras. Atualmente é  
mestranda no PPGL da UFPB.

**Ellem Kyara Pessoa  
dos Santos**

é licenciada em Letras. Especialista  
em Gramática, Produção e Revisão de  
Textos e Neuropsicopedagogia. Mestra  
em Letras. Atualmente é doutoranda no  
PPGL da UFPB.

**Eliana Vasconcelos  
da Silva Esrael**

é graduada em Letras, mestre e doutora  
em Filologia e Língua Portuguesa. Estágio  
doutorado-sanduíche na Université  
Stendhal-Grenoble-França. Atualmente  
é professora da UFPB.

**Hildenia Onias de Sousa**

é graduada e mestre em Letras. Atual-  
mente é doutoranda no PPGL da UFPB.

**Inaldo da Rocha Aquino**

é graduado em Letras e especialista  
em Literatura, e Cultura e Literatura.  
Atualmente é mestrando no PPGL da  
UFPB.

**Jaine de Sousa Barbosa**

é graduada e mestra em Letras. Atual-  
mente é doutoranda no PPGL da UFPB.

**Jennifer Trajano** é graduada em Letras. Atualmente é mestranda no PPGL da UFPB.

**Jhennifer Alves Macêdo** é graduada e mestre em Letras. Atualmente é doutoranda no PPGL da UFPB.

**Josete Marinho de Lucena** é graduada e mestre em Letras. Doutora em Linguística e Pós-Doutora em Educação. Atualmente é professora da UFPB.

**Juliana Miranda Cavalcante da Silva** é graduada em Comunicação Social e Direito. Atualmente é mestranda no PPGL da UFPB.

**Luciana Priscila Santos Carneiro** é graduada e mestre em Letras. Atualmente é doutoranda no PPGL da UFPB.

**Luis Ernesto Barriga Alfaro** é graduado em Letras. Atualmente é mestrando no PPGL da UFPB.

**Maria Aparecida Saraiva Magalhães de Sousa** é licenciada em Letras, especialista em Fundamentos da Educação, mestre em Estudos de Linguagens e doutora em Letras. Atualmente é professora da rede estadual de ensino da Paraíba.

**Maria Betânia Peixoto Monteiro da Rocha** é graduada em Comunicação Social, especialista e mestre em Literatura. Atualmente é doutoranda no PPGL da UFPB.

**Maria Luiza Diniz Milanez** é graduada em Letras. Atualmente é mestranda no PPGL da UFPB.

**Naíla Cordeiro** é graduada em Letras. Atualmente é mestranda no PPGL da UFPB.

**Nilma Barros Silva** é licenciada em Letras e especialista em Língua: linguagem e literatura. Atualmente, é mestranda no PPGL da UFPB.

**Plínio Rogenes de França Dias** é graduado e mestre em Letras e especialista em Ensino de Língua Portuguesa. Professor das redes estadual e municipal de ensino em João Pessoa-PB. Atualmente, é doutorando em Letras pela UFPB.

**Rildo Cosson** é doutor em Letras e Educação. Atualmente é professor visitante do PPGL da UFPB.

**Thayná Viana Rodrigues** é graduada em Letras. Atualmente é mestranda no PPGL da UFPB.

**Tuanny Bastos Ventura** é graduada em Letras pela UFPB.

**Yasmin de Andrade Alves** é graduada em Letras. Atualmente é mestranda no PPGL da UFPB.





Este livro foi diagramado  
pela Editora UFPB em 2022.



SUMÁRIO



ESTE LIVRO REÚNE UMA SÉRIE DE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA QUE FORAM ELABORADAS E EXPERIMENTADAS POR ALUNOS E PROFESSORES DA ÁREA DE LETRAS DA UFPB ENVOLVENDO TEXTOS DIVERSIFICADOS EM DIFERENTES SUPORTES. CADA CAPÍTULO RELATA UMA PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA, COMENTANDO E EXEMPLIFICANDO AS ETAPAS DE SEU FUNCIONAMENTO, ACRESCIDA DE UMA COLETÂNEA DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS COMO REGISTRO DAS LEITURAS REALIZADAS. ALÉM DESSA DESCRIÇÃO DETALHADA, OS AUTORES FAZEM REFLEXÕES SOBRE DIFICULDADES, VANTAGENS E CAUTELAS QUE DEVEM SER OBSERVADAS NA APLICAÇÃO DA PRÁTICA EM UMA SALA DE AULA NO ENSINO BÁSICO A PARTIR DAQUELA EXPERIÊNCIA ESPECÍFICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO.