



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)**

**MARIA IRAIDES DA SILVA BARRETO**

**UM SARAU LITERÁRIO NO SEMIÁRIDO BAIANO: FORMAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO DE LEITORES**

**MARINGÁ**  
**2010**

**MARIA IRAIDES DA SILVA BARRETO**

**UM SARAU LITERÁRIO NO SEMIÁRIDO BAIANO: FORMAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO DE LEITORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração de Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Aparecida Lopes Benites.

**MARINGÁ**

**2011**

### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B273	<p>Barreto, Maria Iraides da Silva Um sarau literário no seminário baiano: formação e desenvolvimento de leitores / Maria Iraides da Silva Barreto. -- Maringá, 2010. 197 f. : il. col., figs., tabs.</p> <p>Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Aparecida Lopes Benites. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2010.</p> <p>1. Formação do leitor. 2. Letramento literario. I. Benites, Sonia Aparecida Lopes, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 21.ed.028.9</p>
------	---

MARIA IRAÍDES DA SILVA BARRETO

**UM SARAU LITERÁRIO NO SEMIÁRIDO BAIANO: FORMAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO DE LEITORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovado em 02 de fevereiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Aparecida Lopes Benites  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mirian Hisae Yaegashi Zappone  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Teixeira de Aguiar  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS/Porto Alegre-RS

Aos meus meninos  
Graciliano, Gustavo Arthur e Leonardo Ramirez  
Pelo carinho e silêncio.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, criador da vida e fonte inesgotável de sabedoria plena.

Aos meus filhos Gustavo Arthur e Leonardo Ramirez e meu marido Graciliano que abriram mão da zona de conforto na Bahia para viverem comigo essa experiência singular no Paraná.

À minha mãe por nos ter dado a vida e pelo estímulo em nos manter sempre envolvidas com o conhecimento e com a escola.

Aos meus irmãos: Irene, Iara, Wagner, Wanderlei e Iomara pelo estímulo e carinho.

À Professora Dra. Sonia Aparecida Lopes Benites, minha querida orientadora, por toda sensibilidade, sabedoria, compreensão e, acima de tudo, pela persistência e confiança em minha pessoa. Ratifico sua competência durante todo o processo de orientação pela participação na construção das idéias e do texto, pelas correções, revisões detalhadas e sugestões que fizeram com que concluíssemos juntas este trabalho.

Ao Professor Dr. Pedro Navarro que despertou em mim a paixão pela Análise do Discurso e sua contribuição para o processo de formação e desenvolvimento do leitor.

Ao Professor Dr. Renilson José Menegassi pelos momentos significativos de reflexões bakhtinianas e pelo apoio incondicional durante o curso.

A todos os professores do Curso de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) da UEM pela oportunidade de crescimento, aprendizado e solidariedade que muito contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Aos Senhores e Senhoras, Membros do Conselho Acadêmico do Programa Pós-Graduação em Letras (Mestrado) da UEM pela confiança e tolerância.

À Professora Dra. Maria Inês Pagliarini Cox pela leitura atenciosa, detalhada e pelas excelentes sugestões.

À Dra Vera Teixeira Aguiar pelo carinho e aceite em participar da Banca de Defesa desta Dissertação. Agradeço, não só pela presença, mas porque o meu discurso sobre leitura e literatura está repleto também de sua voz e de seus ensinamentos.

À Dra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone pela atenção e aceite em participar desta prática de letramento, Banca de Defesa desta Dissertação, guiando meus primeiros passos nas trilhas do letramento literário, proporcionando reflexões e sugestões que muito contribuíram para o meu aprendizado e incentivo à pesquisa.

À querida secretária do PLE, Andrea Previati, pela singular competência.

Ao Colegiado de Pós-Graduação em Ciências dos Materiais da Universidade Federal do Vale do São Francisco, especialmente, ao Professor Dr. Nikifor Rakov Gomez, ao Professor Dr. Helinando Pequeno de Oliveira e ao Professor Dr. Télio Nobre Leite pelo apoio, incentivo e pela acolhida naquele campus.

À Diretora do Departamento de Ciências Humanas da UNEB – Campus IV em Jacobina, Yone Jatobá, pela presença marcante de um novo modelo de gestão de pessoas e pelo apoio incondicional aos professores desse Campus Universitário.

Aos colegas do Departamento de Ciências Humanas da UNEB – Campus IV em Jacobina, pelo incentivo e companheirismo.

À nossa querida e eficiente secretária do Campus IV, Sheila.

À equipe do Colégio Seu Amado que sempre me incentivou, sendo exemplo de competência e determinação na conquista de novos desafios.

À minha amiga e Coordenadora do Ensino Médio do Colégio Seu Amado, Denise Martorelli, pelas alegres interações e pela imensa admiração que tenho por sua pessoa.

À minha amiga Elaine Rios, pela presença iluminada em nossas vidas.

Às colegas e parceiras Meirinha, Edileuza, Dulcineia, Ivanilda e Tia Isaura.

Aos colegas do Curso de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) da UEM pelos momentos de alegrias, de imersão na cultura paranaense, de reflexões e de muita energia durante minha passagem pelo Paraná.

A todos os colegas da Turma de Análise do Discurso (2008) pelas prazerosas interações e pelo carinho.

Aos alunos do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV em Jacobina, pela convivência sempre harmoniosa e o desejo de compreendermos em co-parceria os mistérios e desafios que envolvem o ato de educar.

Aos alunos do Colégio Seu Amado pela convivência, cumplicidade e pelos momentos de intensas e prazerosas leituras.

Ao Guilherme Duran, pelas leituras, teorizações e risos nos finais de tarde no Café do Maringá Shopping.

Às amigas Ângela, Lorena, Jaqueline, Silvana e Valquíria pela presença marcante.

Às amigas que começaram comigo essa aventura no mundo dos saberes acadêmicos e, mesmo distante geograficamente, sempre estiveram presentes em minha vida e nos meus discursos: Lena (*in memorium*) e Neuza.

Ao Naldo, Morgana e Guilherme pelo apoio, carinho e solidariedade com a minha família na hora das nossas dificuldades em terras estrangeiras.

Aos meus familiares pela confiança em mim depositada.

Aos familiares de Graciliano pelo apoio e incentivo.

A todos os meus amigos e amigas que sempre estiveram presentes me aconselhando e incentivando com carinho e dedicação.

Aos amigos Cosme Batista, Sara Oliveira, Jorima Valois, Paulo Garcia, Carlos Zacarias, Pinzó e Washington Drummond pelas intensas discussões teóricas que estimularam a minha inserção neste Curso de Mestrado.

Aos amigos Genário e Cleonice por todos esses anos de amizade, carinho e estímulo ao desenvolvimento intelectual e acadêmico de nossas famílias.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a execução e conclusão dessa Dissertação de Mestrado.

O vento é sempre o mesmo, mas sua resposta é diferente em cada folha. Somente a árvore seca fica imóvel entre borboletas e pássaros.

(Cecília Meireles)

## RESUMO

Este trabalho configura-se como uma pesquisa explicativa e bibliográfica com abordagem qualitativa. Trata-se de um sarau literário realizado com alunos da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Seu Amado, localizado no Distrito de Pilar, município de Jaguarari, no semiárido baiano. Esta pesquisa buscou embasar teoricamente a prática do sarau, bem como validar e autorizar cientificamente essa experiência. A dissertação aqui apresentada percorreu um caminho de pesquisa inverso daquelas que tematizam propostas didáticas, pois partimos de uma prática concreta para a busca de fundamentos teóricos e metodológicos. Nossa trajetória de professoras de Literatura nos permitiu constatar que os estudantes desta instituição tinham atitudes de aversão e recusa as leituras dos cânones da Literatura Brasileira. Partindo desse princípio, fomos tecendo uma prática que contemplava: leituras de poemas, de romances, de contos, de peças teatrais, de letras de canções, de resenhas e resumos de livros e de filmes; organização e mostra de vernissages virtuais (pinturas); realização de recitais de poemas; leitura, montagem e apresentação de peças teatrais; sessão de filmes e documentários; produção de pequenos vídeos. Percebemos, a partir da pesquisa, que o sarau suscita questões embasadas no conceito bakhtiniano de linguagem como atividade dialógica, ensino da leitura que contemplam a interação em sala de aula, as especificidades da escrita ficcional, o conceito de letramento e de letramento literário. Particularmente úteis foram também os conceitos de Maingueneau sobre a pragmática aplicada ao texto literário e a pedagogia freinetiana, que deu origem aos ateliês ou oficinas pedagógicas e ao trabalho com projetos, que possibilitam a articulação com o interacionismo. Para validar a coleta de dados, recorremos à aplicação de um questionário com alunos e ex-alunos e depoimentos com a equipe gestora, com ex-alunos, pais de alunos e professores, todos registrados em vídeo. Observamos que o sarau literário contempla os preceitos da LDB vigente, das DCNEM e das OCEM não só quanto aos aspectos de formação para a cidadania, mas porque as atividades desenvolvidas evidenciam o diálogo entre campos diferentes do saber como língua, literatura, história, informática e artes cênicas e visuais. Essa proposta pedagógica oportuniza um encontro coletivo do leitor com o texto, em um processo mediado pelos colegas, pelo autor, pelo professor, por outros textos, pela relação entre a vida do autor e suas obras, ou seja, a “bio/grafia” (MAINGUENEAU, 2001). Ao final do trabalho, foi possível constatar, na prática, a validade do dialogismo bakhtiniano no ensino e aprendizagem da língua materna, bem como seus desdobramentos em textos artísticos que utilizam as mais diferentes linguagens. O viés do letramento literário revelou-se indispensável para o desenvolvimento e a ampliação do letramento social. Todos esses conceitos são identificáveis na realização desse sarau que se realiza há quase uma década e, agregando várias linguagens, apresenta-se como uma proposta produtiva de trabalho com a escrita ficcional, contribuindo para a melhoria no ensino e aprendizado da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Formação do leitor. Letramento literário. Sarau. Política de leitura.

## ABSTRACT

This work appears as an explanatory and literature research with a qualitative approach. This is a literary soiree held with students from the 3rd grade of High School “Colégio Seu Amado”, located in the district of Pilar, city of Jaguarari in semi-arid of Bahia. This research tried to explain theoretically the practice of poetry reading as well as validate and authorize the experience scientifically. The thesis presented here come to a inverted path of those which thematize didactic proposals, because we start from a concrete practice in the search for theoretical foundations and methodological approaches. Our way as teachers of literature let us allowed that the students of this institution had attitudes of aversion and reject the readings of the canons of Brazilian Literature. Based on this principle, we were weaving a practice that included: readings of poems, novels, short stories, plays, the lyrics, reviews and abstracts of books and films, organization and display of virtual vernissages (paintings); performance of poetry recitals, reading, assembly and presentation of plays; session of films and documentaries, production of short videos. We realized from the research that the soirée raises questions based on the Bakhtinian notion of language as dialogic teaching of reading that emphasize interactions in the classroom, the specifics of writing fiction, the concept of literacy and literary literacy. It was particularly useful the concepts of Maingueneau about the pragmatic applied to literary texts and freinetiana pedagogy, which led the workshops or teaching workshops and working with projects that enable linkage with interactionism. To validate the data collection, we resorted to using a questionnaire with students and former students and testimonials to the team manager, with former students, parents and teachers, all recorded on video. We noticed that the literary soiree includes the precepts of LDB in force, and the DCNEM and OCEM not only on the aspects of citizenship formation, but because the activities highlight the dialogue between different fields of knowledge such as language, literature, history, informatics and visual and performing arts. This pedagogical nurture a collective meeting of the reader with the text, a process mediated by peers, by author, teacher, other texts, the relationship between the life of the author and his works, namely the bio / graphy " (MAINGUENEAU, 2001). At the end of the work, it was established, in practice, the validity of Bakhtinian dialogism in teaching and learning of mother tongue as well as its consequences in artistic texts that use many different languages. The bias of literary literacy proved indispensable for the development and expansion of social literacy. All these concepts are identifiable in achieving this soiree that takes place almost a decade ago, and adding multiple languages, it is presented as a proposal to work productively with the fictional writing, contributing to improve teaching and learning Portuguese.

Keywords: Reader education. Literacy literary. Soiree. Politics of reading.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
2	<b>ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA E DE LITERATURA</b> .....	22
2.1	DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL .....	23
2.1.1	<b>A transição entre a Lei 5692/71 e a 9394/96</b> .....	24
2.1.2	<b>LDB 9394/96</b> .....	26
2.2	OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS .....	29
2.3	AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO .....	34
3	<b>A BASE TEÓRICA SUBJACENTE ÀS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO</b> .....	39
3.1	ASPECTOS TEÓRICOS DA PRAGMÁTICA .....	39
3.2	PRAGMÁTICA E DISCURSO .....	44
3.3	A NOÇÃO DE CONTEXTO COMO DISPOSITIVO DE INTERPRETAÇÃO DOS DISCURSOS .....	49
4	<b>PELAS TRILHAS DA LEITURA</b> .....	52
4.1	CONCEITOS DE LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR. ....	54
4.2	O DIÁLOGO AUTOR/TEXTO/LEITOR .....	56
4.3	A LEITURA COMO ELEMENTO ARTICULADOR DE SABERES .....	61
5	<b>CIDADANIA E LETRAMENTO</b> .....	65
5.1	ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO .....	66
5.2	LETRAMENTO LITERÁRIO E HUMANIZAÇÃO .....	70
5.3	PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO.....	72
6	<b>RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE TEORIA E PRÁTICA</b> .....	89
6.1	A PESQUISA .....	89
6.2	INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	92
6.3	CENÁRIO DO SARAU .....	94
7	<b>O SARAU: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO</b> .....	97
7.1	ANTES DO SARAU: O PLANEJAMENTO .....	98
7.1.1	<b>Especificidades do discurso literário</b> .....	102
7.1.2	<b>Multiplicidade de linguagens</b> .....	110
7.2	EXECUÇÃO DO SARAU .....	112
7.2.1	<b>Leitura do discurso literário: responsividade</b> .....	115

7.2.2	<b>Interação nos ateliês ou oficinas pedagógicas</b> .....	118
7.2.3	<b>Culminância</b> .....	127
7.2.4	<b>Avaliação processual</b> .....	130
7.3	<b>APÓS O SARAU: CONSEQUÊNCIAS INTERNAS E EXTERNAS</b> .....	132
7.4	<b>DESDOBRAMENTOS DAS REFLEXÕES E AÇÕES</b> .....	137
7.4.1	<b>Uma política de leitura na escola</b> .....	139
7.4.2	<b>Além dos muros escolares</b> .....	141
8	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	143
	<b>REFERENCIAS</b> .....	148
	<b>APÊNDICES</b> .....	154

## 1 INTRODUÇÃO

Para os alunos do Ensino Médio, a leitura de obras literárias apresenta particular relevância, pois, a despeito do pouco contato que têm com elas, necessitam lê-las, em função do concurso vestibular que se avizinha. Afora esse aspecto instrumental, a leitura do texto literário apresenta, de acordo com funções de humanização, de integração e de formação, que a tornam particularmente relevante. A realização de um trabalho com textos literários, voltado a alunos desse nível de ensino, é de grande valia para o desenvolvimento cultural do adolescente e, extrapolando o espaço escolar, propicia a criação de um ambiente favorável a uma interação maior entre professor e alunos.

O presente trabalho retrata uma experiência nesse sentido, realizada com alunos de 3ª série do Ensino Médio de uma escola particular do pequeno Distrito de Pilar, município de Jaguarari, localizado no semiárido baiano. Trata-se, especificamente, da realização de um sarau que, agregando outras linguagens à linguagem literária, se apresenta como uma proposta produtiva de trabalho com o texto literário, contribuindo para a melhoria do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que na realização dessa pesquisa fizemos um caminho inverso daquele que é geralmente feito pela academia, ou seja, partimos de uma prática para a teoria. Nossa trajetória de professoras de Literatura nos permitiu constatar que os estudantes desta instituição tinham atitudes de aversão e recusa as leituras dos cânones da Literatura Brasileira. Isso nos inquietou, porque sabíamos que eles precisavam se apropriar desse tipo de saber, não só pelo sentido utilitarista do vestibular, mas porque a leitura articula saberes que permitem compreender melhor o ser e estar no mundo, favorece o desenvolvimento de atitudes mais críticas e menos preconceituosa diante da nossa condição humana e contribui para o crescimento intelectual. Víamos, então, na leitura literária uma das possibilidades para esse tipo de reflexão, dada a condição que esse tipo de discurso instaura.

Partindo desse princípio, intuitivamente, fomos tecendo uma prática que contemplava: leituras de poemas, de romances, de contos, de peças teatrais, de letras de canções, de resenhas e resumos de livros e de filmes; organização e mostra de vernissages virtuais (pinturas); realização de recitais de poemas; montagem e apresentação de peças teatrais e produção de pequenos vídeos. Todas essas atividades foram realizadas pensando sempre na formação e desenvolvimento deste leitor que demonstra aversão as leituras dos clássicos da literatura brasileira

Para mediar e facilitar a aprendizagem dos alunos, papel que, segundo Vigotsky, cabe ao professor, é necessário conhecimento teórico e preparação didático-pedagógica que possibilitem a integração entre teoria e prática. Dessa forma, cabem ao professor funções especiais, no que diz respeito: 1) ao embasamento teórico do trabalho de leitura do texto literário; 2) à organização e supervisão do planejamento e da prática de atividade de leituras em oficinas de texto; 3) à avaliação gradativa das etapas propostas no trabalho e reformulação dos aspectos necessários.

Dessa forma, o sucesso do sarau pressupõe o estudo prévio do material que o embasa teórica e metodologicamente. No que diz respeito à teoria, é indispensável assumir o conceito de linguagem como atividade dialógica, a partir do qual podem ser abordadas questões do ensino da leitura que contemplem a interação em sala de aula, as especificidades do texto literário, o conceito de letramento e de letramento literário. Em relação à metodologia, revela-se particularmente importante articular a teoria interacionista à pedagogia freinetiana, que deu origem ao trabalho desenvolvido em ateliês ou oficinas pedagógicas e ao trabalho com projetos.

A realização de oficinas temáticas voltadas ao texto literário e à teatralização, culminando nos trabalhos no sarau, com números artísticos baseados na leitura dos clássicos indicados pelas universidades, revela-se importante passo em direção a dois aspectos preconizados nos documentos oficiais norteadores das práticas pedagógicas: a diminuição da distância entre a universidade e o ensino básico, e o resgate da cidadania.

O trabalho aqui relatado teve início, um tanto intuitivamente, já há vários anos, quando, por opção pessoal, abraçamos a docência e pudemos vivenciar experiências de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, desde as séries iniciais, quando atuamos, por mais de seis anos em um curso de Educação Infantil. Passamos, em seguida, por todas as séries do Ensino Fundamental (antigas 5ª a 8ª série), pelo Ensino Médio e pelo Ensino Superior. Atualmente, atuamos nos dois últimos segmentos. No primeiro, ministramos aulas de Literatura, e no segundo, trabalhamos com os componentes curriculares “Literatura e Outras Artes”, “Função Social da Leitura” e “Significação e Contexto”. Este último enfoca os processos de significação nas práticas de leitura e escrita.

Quando ainda atuávamos nas classes de Alfabetização, tiveram início as indagações próprias de professoras recém-formadas. Ficávamos inquietas com a reação de insatisfação das crianças, ao se depararem com os exercícios estruturais de cópia das famílias silábicas, do alfabeto e de separação e junção de sílabas. Reação diversa elas demonstravam quando solicitadas a desenhar as personagens da Casinha Feliz (método de ensino adotado naquela

instituição de ensino) e criar falas (oralmente) para esses personagens. Para não fugir da proposta da escola, após realizar as atividades definidas pelo planejamento oficial, criávamos algumas situações para que as crianças pudessem se expressar, primeiro pela oralidade e depois pela escrita.

Começamos brincando com as falas em balão, dispositivo de textos usados nas histórias em quadrinhos. Criávamos uma situação, a partir da história ouvida, própria do método de alfabetização, e escrevíamos no quadro as falas sugeridas pelas crianças. Depois, elas desenhavam, pintavam as personagens e o cenário, e copiavam as falas em balão no caderno de Linguagem.

Em seguida, sentavam-se em grupos e faziam as leituras, assumindo as personagens (o papai, a vovó, a Vivi, a Vevé, o Visconde, a Cuca entre outros.), trabalhados naquela semana. Muitos ainda não conseguiam ler mesmo as palavras mais simples, mas, espertos, memorizavam as falas. Assim, sempre tínhamos leitores e auditório para aquelas enunciações.

Com a participação da classe, íamos definindo o que possivelmente as personagens poderiam dizer em cada cena produzida. “Passeio da Vovó na praia”, “Vevé e o príncipe de Rapunzel”, “Papai com sua filha Vivi visitam o sítio de Dona Benta” eram alguns dos eventos que originavam as enunciações. Trabalhávamos a leitura e a oralização do texto com um grupo, a semana inteira, e, quinzenalmente, na sexta feira, promovíamos uma dramatização para a turma.

Essa prática foi ganhando proporções inesperadas: inicialmente, começamos a usar figurinos para as apresentações. Como as crianças haviam relatado aos pais o que estava sendo feito, alguns nos ajudavam, enviando objetos para a composição dos cenários e ensaiando seus filhos em casa. Tivemos o Bobo da Corte, personagens dos clássicos da literatura infantil como Rapunzel, João e Maria, personagens lobatianas como Dona Benta, Visconde, a Cuca etc. Nunca ousamos sair do espaço da sala de aula, pois essas atividades fugiam do padrão pré-estabelecido pela escola, no início dos anos oitenta. Hoje, felizmente, a realidade é outra, pois as crianças interagem com os mais diversos gêneros do discurso a exemplo de poemas, contos, piadas charges, contos de fadas, narrativas adaptadas para o cinema apresentadas pelo uso de dvd. Leem e realizam apresentações para os colegas e pais no auditório da escola e no Centro Cultural da cidade. Também assistem peças teatrais que são apresentadas na cidade ou na própria escola, que está sempre contratando grupos artísticos, uma vez que a cidade não oferece muitas opções de eventos dessa natureza.

Percebemos que essas atividades de elaboração de falas para as personagens nos levavam primeiro para a leitura de narrativas em voz alta. Durante as aulas, contávamos ou

líamos, além da história do livro *Casinha Feliz*, alguma outra leitura literária escolhida pelos alunos. Nessas ocasiões, passamos a incorporar muitas histórias ao nosso repertório literário de professora recém-formada, constituído basicamente por causos ouvidos na infância, literatura de cordel e novelas de rádio, entretanto, esse foi se ampliado, pois junto aos alunos também formávamos nosso gosto pelas narrativas dos clássicos da literatura infanto-juvenil.

Para o registro escrito dessas atividades, era necessário usar elementos estruturais da língua como sinais de pontuação, letras maiúsculas, expressões relacionadas às ações e aos estados emocionais das personagens (estava feliz, ficou aborrecida, parecia assustada entre outros.). Introduzimos noções de narrador, personagem e enredo, diferentes tipos de balões (para indicar fala, grito, pensamento etc.) e começamos a exercitar os jogos dramáticos. Isso valorizou bastante o desenvolvimento da oralidade. Imitávamos a voz do papai bem zangado, da Cuca soltando gargalhadas, da Rapunzel chamando o príncipe, etc. Nada disso estava no planejamento, mas era um saber necessário para que as dramatizações fossem produzidas e apresentadas na sala. Também nessa época, começamos a pedir que os alunos trouxessem gibis para observarmos as falas nos balões. Eles passaram a conhecer a Turma da Mônica, da Luluzinha e do Tio Patinhas.

A resposta que tivemos a esse trabalho foi significativa. Enquanto em nosso primeiro ano como alfabetizadoras, tivemos cinco alunos reprovados, com a intensificação desse tipo de trabalho, conseguimos atender a nossa coordenadora, que nos dava liberdade de ação, em troca de resultados favoráveis. Dessa forma, a despeito do emprego de uma base teórica rarefeita, não houve mais nenhuma reprovação, durante os seis anos em que atuamos na alfabetização. Após dois anos de trabalho, a escola, em parceria com a Diocese, patrocinou nosso primeiro evento de letramento: uma Jornada Internacional de Educação, em Brasília. Era o começo de sonho. Decidimos estudar a linguagem no espaço da sala de aula, o que fazemos até hoje, pois as indagações não cessam.

Experiências como essas nos permitiram perceber que o modelo de educação escolar centrado apenas em uma dimensão unilateral de um professor que sabe, ensina e avalia, sem considerar as histórias, os desejos e a participação efetiva dos estudantes não tinha um resultado produtor e nem deixava as aulas alegres, dinâmicas e formativas.

Entendemos que o caráter instrucionista deve ceder lugar às práticas de (re)produção, circulação e apropriação de conhecimento, almejando a constituição de um processo de ensino e aprendizagem voltado à formação integral e cidadã das pessoas envolvidas nesse espaço específico, cuja função social atualmente, não é apenas selecionar os “aptos ou eleitos”

(ZABALA, 1998) para o sucesso acadêmico, mas assegurar a todos o direito de uma apropriação de saberes que lhes permita optar pela filiação ou não ao universo acadêmico.

Saindo dos limites da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, atuamos no ensino de Literatura há mais de dez anos. Observamos que à proporção que os alunos avançam nas séries escolares, eles perdem o gosto pela magia e o encantamento tanto em relação à prática da leitura quanto da produção dos textos. Atuando nas turmas de Ensino Médio ficamos muito aflitas com a expressão fisionômica dos alunos diante das leituras literárias, principalmente dos poemas. Eles sempre afirmavam que não conseguiam entender nada. Também nós, em algumas situações, sentíamos dificuldade de produzir sentido para alguns poemas lidos. Precisávamos fazer um esforço enorme, ir até o contexto de produção, pesquisar o vocabulário, acessar outros materiais etc. Enfim, tínhamos que desenvolver algumas estratégias para realizar o processamento desse gênero do discurso (BAKHTIN, 2003).

Muitas vezes, durante as aulas, líamos os poemas, recitávamos e, na sequência, o apresentávamos em algum suporte textual para a turma. Durante muito tempo, usamos o retroprojektor e transparências impressas em letras coloridas e com alguma imagem ao lado, pois compreendíamos que o não-verbal poderia figurar ajudando a compor o processo de produção de sentido.

Depois, chegando ao tempo da multimídia, pudemos usufruir de recursos como *Real Player*, dispositivo na internet que permite a apresentação do poema aos leitores, diretamente do site, usado com a mediação do professor que realça a linguagem usada pelo autor e conduz a leitura. No *Real Player* uma voz recita o poema, provocando a sensação de estarmos ouvindo o próprio poeta. Contudo, a despeito desses artifícios externos ao processo de leitura, a dificuldade de interpretação, de leitura no sentido amplo de produção de sentidos, permanecia.

Evidentemente, essas novas condições de produção e circulação do texto literário provocaram um efeito de recepção diferente no leitor. Observando que não havia uma fruição quando o aluno lia o texto sozinho, fazíamos, primeiramente, leituras e análises coletivas; depois apresentávamos algumas questões voltadas para a compreensão da narrativa em si, outras que relacionavam a narrativa e a vida do leitor, e outras focadas apenas nas experiências de vida do leitor, a partir das inferências realizadas nas etapas anteriores. Dessa forma, durante a prática leitora, sugeríamos, para a compreensão e interpretação dos textos, questões relacionadas à narrativa propriamente dita e outras voltadas para o plano do discurso narrativo (ZAPPONE, 2010).

Durante a realização dessas atividades passávamos pelas mesas e pedíamos que os alunos lessem algum excerto. Quando percebíamos as dificuldades, íamos mediando a interação do aluno com o texto. Durante a leitura de poemas em versos era preciso chamar a atenção para a pontuação, porque uma estrofe completava a outra e nem sempre isso era observado pelos alunos leitores. Também explicávamos o significado das palavras desconhecidas, mostrávamos os recursos sinestésicos como a sonoridade marcada pela rima, pelas aliterações, assonâncias, entre outros recursos estilísticos. Às vezes, os alunos exclamavam: *Ah, é! Eu nem tinha percebido!*

Essas dificuldades de leitura ocorriam pelo estranhamento em relação ao vocabulário, pela leitura sem uma pontuação adequada e pela inexperiência de leitura de textos dessa natureza. Além desses aspectos inerentes ao processo de produção desse tipo de conhecimento que demanda raciocínio, exercício do pensamento, habilidade de estabelecer relações, de fazer inferência, ainda havia o fator tempo: geralmente são oferecidas apenas duas aulas semanais de literatura. Isso impedia a realização de um processo envolvente, que ajudasse o aluno a encontrar-se de fato com o texto e a interagir com esses textos literários nos quais as palavras saltitavam em metáforas, hipérbatos, sinestesias, compondo uma sinfonia de rimas, aliterações e outros efeitos estéticos raramente perceptíveis.

Tudo isso nos impulsionava a redesenhar os tempos e os espaços na sala de aula para oportunizar ao aluno um contato mais significativo com os textos literários. Optamos, pois, por elaborar um programa de ensino e aprendizagem da literatura que, respeitando a organização formal da escola, também proporcionasse aulas mais interessantes e produtoras, não só pela emergência do vestibular, mas porque esse pré-vestibulando precisava compreender a complexa condição humana. E nós víamos uma oportunidade de profícuas reflexões no estudo do discurso literário pelo viés de uma prática leitora que aliasse o plano da narrativa propriamente dita ao plano do discurso narrativo (ZAPPONE, 2010).

Esse aluno, em bem pouco tempo, sairia de um distrito povoado por menos de quatro mil pessoas e iria confrontar-se com outra realidade: a das grandes cidades e da vida universitária. A escola precisava prepará-lo para isso, e a literatura poderia ajudá-lo, porque as narrativas e suas personagens traziam consigo aspectos conflitantes, como disputas de poder, amor, inveja, conflitos familiares, morte, paixões avassaladoras, adultério, aspectos da vida prática, desvelados pelo universo ficcional, que poderiam ser discutidos em sala.

Partíamos do conceito de linguagem como forma, lugar de interação e também de ação entre interlocutores. Por isso, nossa atuação assumia contornos de uma prática dialógica bem

distinta da adotada nos moldes tradicionais de ensino e aprendizagem da língua materna e seus desdobramentos nos textos (orais e escritos) midiáticos e literários.

De forma bastante intuitiva, desenvolvíamos uma prática próxima aos conceitos atuais de projetos, sequências didáticas e dos ateliês pedagógicos. Interessava-nos alcançar uma prática leitora que possibilitasse a produção de sentido, necessária ao desenvolvimento e ampliação do letramento social pelo viés do letramento literário.

Pesquisas posteriores mostraram-nos que a pedagogia de projetos e os ateliês oferecem uma proposta pedagógica na qual o tempo e os espaços mostram-se adequados às atividades mais laboratoriais. No caso do estudo do discurso literário, essa metodologia de trabalho oportuniza, inicialmente, um contato individual e solitário do leitor com o texto, pela leitura silenciosa.

Após essa etapa, realiza-se um encontro coletivo do leitor com o texto, num processo mediado pelos colegas, pelo autor do texto, pelo professor, por outros textos (resenhas, entrevistas com autores), pela leitura de aspectos relevantes da relação entre a vida do autor e suas obras, ou seja, a bio/grafia. Esse termo, conforme Maingueneau (2001, p. 46) "une e separa dois termos em relação instável e que se percorre nos dois sentidos: da vida rumo à grafia ou da grafia rumo à vida. [...] O escritor só consegue passar para sua obra uma experiência de vida minada pelo trabalho criativo [...]".

Sempre é útil conhecer as condições de produção das obras, porque "o ato de escrever, de trabalhar num manuscrito, constitui a zona de contato mais evidente entre 'a vida' e a 'obra'. Trata-se de uma atividade inscrita na existência" (MAINGUENEAU, 2001, p. 47) e que revela como o escritor se relaciona com as condições de exercício da literatura de sua época desvelado pelos ritos da escrita de sua narrativa.

Por exemplo, durante o processo de produção da obra *Germinal*, descobrimos, juntamente com os alunos, que Zola fazia um laboratório antes de escrever seus textos. Ele visitava festas, prostíbulos, sindicatos de mineradores e as minas de carvão a fim de trazer o máximo de realismo para suas obras. No Brasil, o compositor e escritor Chico Buarque, no período da ditadura militar, para driblar a censura, entre outros recursos usou pseudônimos, palavras ambíguas, inversões irônicas e construção de versos em duplo sentido ao produzir suas composições, ou seja, valeu-se dos ritos de escrita (MAINGUENEAU, 2001). Esses eram aspectos das condições de produção dos textos que chamavam a atenção dos alunos, enriqueciam suas leituras e o processo de produção de sentidos.

Foi na perspectiva de oferecer uma prática de linguagem em que o aluno tivesse vez e voz e o professor fosse um mediador e colaborador atento aos processos interlocutivos, que

elegemos as práticas dos *ateliês*, hoje popularizados pelo termo *oficinas*, como aporte metodológico para a realização das experiências de letramento literário.

Com as leituras e reflexões oportunizadas pelo ingresso no Programa de Pós-Graduação em Letras, foi-nos possível iluminar a prática com a teoria e constatar que os objetivos, conceitos e ações adotados no sarau literário alinhavam-se a certas abordagens teóricas e a algumas orientações governamentais. Assim, o projeto proposto nesta dissertação parte da premissa de que o trabalho que já se realizava no Colégio Seu Amado, no município de Jaguarari, consistia em uma proposta didática para o ensino de Literatura ancorada em alguns dos preceitos metodológicos e legais que poderiam ser estudados a fim de que se levantassem seus fundamentos teóricos.

A realização da dissertação aqui apresentada, portanto, percorreu um caminho de pesquisa inverso daquelas que tematizam propostas didáticas: ao invés de partir de abordagens teórico-metodológicas para a criação de propostas de ensino, partiu de uma proposta concreta para a busca de seus fundamentos teórico-metodológicos que serão apresentados no decorrer do texto.

Na seção 2 apresentamos a relação do Sarau Literário com as orientações legais respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases de número 9.394/96.

Na seção 3 abordamos os aspectos da Pragmática considerada como “certa maneira de abordar o verbal e o não-verbal” (MAINGUENEAU, 1996, p. 17-18).

Na seção 4 apresentamos algumas concepções de leitura, optando neste estudo para aquela que a considera como produção de sentidos, resultante do diálogo e interação entre autor/texto/leitor.

Na seção 5 abordamos questões alusivas ao letramento como um saber necessário para que os sujeitos possam se apropriar e fazer uso das mais variadas linguagens, entre elas, a literária, como prática social contribuindo para o exercício da cidadania.

Na seção 6 apresentamos a relação dialética entre teoria e prática. Focamos o tipo de pesquisa, as técnicas e instrumentos utilizados, o cenário e os participantes.

Na seção 7 apresentamos o sarau literário, prática de letramento literário, objeto deste estudo, desde o planejamento, desenvolvimento, culminância e avaliação. Descrevemos tanto as atividades desenvolvidas durante os ateliês de leitura, teatro, dança e poesia quanto as conseqüências internas e externas dessa prática.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais nas quais elencamos os resultados dessa prática de letramento literário para as instâncias mais imediatas que são o Colégio Seu Amado e a Secretaria Municipal de Educação do município de Jaguarari. Também

sinalizamos algumas sugestões para que o Estado implante uma política de letramento no país, entretanto, a eficiência dessa política implica também em uma política de valorização e qualificação do profissional de educação, conforme reza a mesma Lei de Diretrizes e Bases 9.394/ que discursiviza sobre as atribuições do professor.

Seguidamente apresentamos os Referenciais Teóricos que possibilitaram a relação dialética entre a prática do sarau e a teoria que embasa essa experiência de leitura na escola e, no final, os Apêndices que comprovam algumas atividades realizadas durante esse evento.

## 2 ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA E DE LITERATURA

Uma das especificidades do ser humano é sua capacidade de operar a linguagem articulada na tessitura dos processos interlocutivo e comunicativo. Tanto é assim que, muito antes do advento da escrita, o homem utilizava ícones para desenvolver sua linguagem na busca intensa da comunicabilidade e da interação. A Bíblia relata no Evangelho de Lucas, um evento em que a comunicação foi feita através do fogo. Foi por meio dessa linguagem simbólica que Zacarias, pai de João Batista, anunciou o nascimento de seu filho a Maria, que veio ao encontro da prima Isabel, assim que viu a fumaça no alto da montanha.

A cientista Katina Lillios, ao realizar pesquisas arqueológicas, em 2003, descobriu um sistema de comunicação caracterizado por sinais gráficos, gravados em placas de xisto depositadas ao lado dos mortos. Esses sinais, provavelmente os mais antigos registros europeus feitos até nossos dias, eram usados para definir e registrar as linhagens de clãs da Península Ibérica (LILLIOS, 2006). Atualmente a Universidade Federal do Vale do São Francisco realiza pesquisas arqueológicas na Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, no estado do Piauí onde se encontrara o maior sítio arqueológico do mundo.

Ao longo do processo da civilização, a linguagem foi constituindo os sujeitos e se constituindo pelo uso que fazem dela, a partir de diferentes finalidades, objetivos e formas que materializam os discursos e possibilitam interações. Ao lado da linguagem verbal e não verbal, o cinema, o sistema numérico, o código Morse, as cores, os gestos, o sistema de Libras, o Braille e os sinais de trânsito e a linguagem iconográfica das mídias digitais são outras formas de linguagem que circulam socialmente. No entanto, gêneros formatados por essas linguagens nem sempre estiveram presentes na sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases de número 9.394 sancionada em 20 de dezembro de 1996 orienta para os preceitos de educação e cidadania construídos pelas teias do letramento, domínio e exercício da leitura e da escrita a partir de diferentes textos, inclusive o literário. Diferentemente do que ocorria outrora, quando se valorizava apenas a formação da mão de obra semi-especializada para atender as demandas do mercado de trabalho, essa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor traz nuances específicas da Educação Infantil até o Ensino Médio como prerrogativa de formação humana.

Sendo a organização escolar, um “aparelho do Estado” (ALTHUSSER, 1998), esse espaço passa a ser regido pelos discursos oficiais produzidos no seio das instâncias superiores

de educação e socializados a partir da promulgação de leis que norteiam a prática pedagógica de acordo com os interesses, crenças e valores contemporâneos.

## 2.1 DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação e os documentos que delas se desdobram definem o espectro de saberes que constituem ou referendam os currículos norteadores da práxis pedagógica a ser realizada na escola. Nesse sentido, notoriamente, quando se trata de estudo da língua(gem), algumas leis privilegiam aspectos normativos, prescritivos e descritivos e propõem um ensino baseado na prática da repetição de “modelos” da variante culta da língua. Em tal modelo, a literatura é considerada como expressão de mentalidade e ideologia dos autores (MAINGUENEAU, 2006). Na prática de sala de aula, a leitura ficcional costuma ser pretexto para enriquecer vocabulário, para análise da sociedade e para ser intermediária de aprendizagens outras que não a própria ficção com todas as suas nuances e sua estética (LAJOLO, 1993), além de inspirar uma prática leitora presa aos limites da constatação (SILVA, 2008a). O estilo desses autores dos textos literários, por sua vez, é considerado como modelo de escrita a ser seguido pelo aluno, razão pela qual a literatura perde na sala de aula seus aspectos de fruição e estética. Isso não se pode dizer da lei vigente, que orienta para o desenvolvimento dos letramentos, demandando uma política educacional que garanta a formação e o desenvolvimento da leitura dos mais diferentes textos, desde o início da vida escolar. Prevê criação e dinamização de bibliotecas, garantia de acervos nas escolas, formação continuada de professores, posto que são outras as concepções de linguagem, de ensino e de avaliação que agora norteiam a práxis pedagógica.

As premissas e proposições que norteiam a educação escolar perpassam diversas instâncias. Isso significa que os saberes científicos, antes de chegarem ao cenário escolar, passam por uma esfera político-educacional que produz leis, diretrizes e documentos que regulamentam, em nível nacional, tal saber. Transformados em lei ou diretriz básica para o ensino e a aprendizagem, esses saberes solidificam-se com a publicação e circulação via documentos (Plano Nacional de Educação, Plano de Desenvolvimento da Escola, Projeto Político Pedagógico da Escola etc.) e órgãos oficiais (Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Cultura e Diretorias Regionais). Por fim, são socializados, via eventos científicos, e transformados em dispositivos didáticos, embasando projetos de ensino que se desdobram

em saberes que passam a circular nas salas de aula. Evidentemente, toda teoria suscita uma metodologia, uma aplicação prática no contexto escolar, bem como mecanismos avaliativos.

### 2.1.1 A transição entre a Lei 5692/71 e a Lei 9394/96

Enquanto a escola transmitia saberes, a academia investia em pesquisas que revelavam a ineficiência do ensino no processo de desenvolvimento da intelectualidade dos estudantes. Baixo nível de desempenho linguístico nos usos da oralidade e da escrita, baixo desempenho nas redações de vestibulares, baixo nível de leitura, comprovados pelas baixas tiragens de jornais, revistas e livros (GERALDI, 1999) são alguns dados que comprovam essas proposições. Por volta das décadas de 1970 e 1980, nas instituições de ensino superior passaram a circular novas teorias linguísticas que sugeriam uma reformulação na prática de ensino de língua materna nas escolas:

As contribuições das novas disciplinas surgidas dentro do campo maior da linguística - a sociolinguística, psicolinguística, linguística do texto, pragmática linguística, análise da conversação, análise do discurso etc. - ampliaram enormemente o objeto mesmo dos estudos da linguagem: o tradicional exame da 'língua em si' [...] deixou de ser o foco exclusivo das investigações científicas da linguagem, que tem se lançado cada vez mais na busca da compreensão dos fenômenos da interação social por meio da linguagem, da relação entre língua e sociedade, da aquisição da língua pela criança, dos processos no ensino formal da língua, do controle social exercido pelas ideologias veiculadas no discurso etc. (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 14).

Essas novas teorias começaram a desestabilizar os aspectos teórico-metodológicos norteadores do ensino da língua materna até então realizado pelos professores, a partir da orientação da Lei de Diretrizes e Base vigente, a 5692/71.

Esse período é denominado por Zanini (1999) como a década dos *discursos*, momento em que vieram à tona críticas ao ensino normativo-descritivo da língua, ao lado de uma sensibilização em relação às variantes linguísticas usadas pela maioria dos alunos oriundos de classes sociais empobrecidas. Para esses alunos, a variante padrão era quase uma língua estrangeira da qual eles deveriam se apropriar, a fim de obter êxito nas atividades escolares.

Os professores, por sua vez, sentiam-se impotentes, pois sabiam que lhes faltava uma preparação técnica para nortear esse novo fazer pedagógico, mas não recebiam dos pesquisadores subsídios metodológicos para realizar a transposição didática. Essa é definida

por Chevallard, Bosch e Gascon (2001, p. 39) como o “trabalho” que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino.

Ressaltamos que não tomamos o conceito de transposição didática, em sua plenitude, porque compreendemos que o professor precisa realmente ter domínio do conhecimento e deve saber relacioná-lo com as diferentes áreas, a fim de garantir a significação. Entretanto, ele não *transpõe* somente os saberes de um espaço para outro, exercitando uma simples transferência, mas, ancorado em uma concepção de linguagem que prima pelos fenômenos da interação e da mediação, cria condições para que os estudantes se apropriem e também produzam conhecimentos.

*Oswald de Andrade* declarou, em nome dos participantes da Semana de Arte Moderna em 1922: *Não sabemos o que queremos. Mas sabemos o que não queremos*. Assim, não era de estranhar que os professores não dessem conta de processar as novas teorias, divulgadas em seminários, congressos e periódicos. Tanto os pesquisadores quanto os professores sabiam o que não queriam – um ensino autoritário, preconceituoso, prescritivo, normativo e contraproducente, pois nem transformava um aluno em um gramático, posto que não é esse o objetivo da educação escolar, nem formava um usuário proficiente da língua, quer dizer, um aluno capaz de ler e escrever, com autonomia, os mais diferentes textos.

Esse foi um rico momento de desestabilização e de ressignificação de conceitos sobre língua(gem), cultura, sujeito e sociedade. Afinal, essa está para o sujeito ou é ele que, em suas interações sociocomunicativas concretas, reais ou virtuais, faz da língua(gem) um sistema vivo e dinâmico? Acaso a língua é apenas um sistema formal, abstrato? A sala de aula é apenas um lugar para essa apropriação monológica e subserviente dessa língua(gem), cuja variante prestigiada pela elite acadêmica e disseminada pelos manuais de gramática e livros didáticos despreza e descarta toda uma língua(gem) que está na boca de um povo cultural e sócio-historicamente situado? Os textos literários não têm relação com a vida cotidiana e nem produzem efeitos na vida dos leitores?

Alguns teóricos da linguagem deram corpo e forma a essas reflexões, pois, para eles, longe de ser apenas um sistema abstrato de normas

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta com um item no dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores [...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está

sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995, p. 95).

É nesse cenário que são publicadas as novas Diretrizes e Bases para Educação, sob a forma da Lei de número 9.394/96.

### 2.1.2 A LDB 9394/96

A Lei de Diretrizes e Base de número 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, impulsionou a elaboração de referenciais que pudessem orientar e parametrizar o ensino de língua materna no Brasil. Assim, foram produzidas os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I e II (BRASIL, 1988a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b) e as Orientações Curriculares Nacionais: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias para o Ensino Médio (BRASIL, 2008). A Lei de número 9.394 reza, em seu Artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Estabelece, ainda, como princípios a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1996).

Em relação à educação básica, que se inicia aos seis anos de idade e consolida-se com o término do Ensino Médio, em seu Art.32, a nova LDB (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) afirma que ela terá como objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1998b).

Compreende-se, então, que a educação escolar, segundo a LDB 9394/96, tem a responsabilidade de, em parceria com a família, promover um processo de ensino e aprendizagem que contribua para a formação e o desenvolvimento intelectual e humano. Esse processo tem início na Educação Infantil e se estende até o Ensino Médio, conforme a lei.

Portanto, é a partir dos saberes de diferentes ordens que circulam na escola e são (re) produzidos pelos alunos durante as aulas sistemáticas, nas atividades culturais e artísticas, que se deve desenvolver o intelecto, a competência discursiva, o desempenho acadêmico e social e a autonomia para o exercício da cidadania.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 1998a), inspiradas nas orientações da LDB de número 9.394/96, vinculam a educação ao exercício da cidadania e rezam que todos os procedimentos da gestão escolar devem ser coerentes com os princípios estéticos, políticos e éticos, devendo contemplar, de acordo com o Artigo 3º:

I – a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

II – a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

III – a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo conhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Inegavelmente, a linguagem, como atividade humana, possibilita a interação social e os processos de apropriação e produção de conhecimentos, como orientam as DCNEM. A aplicabilidade desses princípios norteadores da práxis pedagógica pode ser iniciada nos primeiros anos dos escolares no espaço da sala de aula.

As atividades de uso da linguagem, dentro e fora da escola, geram intensos intercâmbios discursivos que contribuem para a ampliação e desenvolvimento do letramento pelas práticas da fala, da escuta, da leitura e da escrita dos mais variados gêneros em um processo contínuo que começa na escola, mas não pode encerrar-se nela (LAJOLO, 1994, p. 7). Isso faz da escola um espaço privilegiado e responsável pelo desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para que os escolares se apropriem da leitura e da escrita, respondendo e agindo sobre as práticas de linguagem. A escolarização propicia o acesso aos bens culturais e materiais, a oportunidade de inclusão no mercado de trabalho e a proficiência

linguística que, como reza a Nova LDB, é constituída pelas habilidades necessárias ao convívio mais qualitativo e digno em uma sociedade grafocêntrica e informatizada.

De acordo com esses parâmetros, formar leitores e “escritores” requer uma prática pedagógica que considere a leitura dos textos acima e além de sua superficialização, de forma que as pessoas possam compreender a si e ao mundo, interagindo pelas mais variadas formas de linguagem que lhes chegam pelos diferentes suportes: escrito (impresso, eletrônico e manuscrito), oral (textos divulgados pela rádio, interação face a face, cinema, documentários) e imagético fixo (outdoors, fotografias, telas de pintura), imagético em movimento (as formas híbridas: cinema, minisséries, telejornais, musicais), o que pressupõe diversos letramentos. Entre outros textos elegemos, neste estudo, o texto literário como um espaço profícuo para o desenvolvimento da compreensão responsiva.

A partir da divulgação da LDB 9394/96, o discurso oficial sobre a educação escolar, representado inicialmente pelos PCN e, em seguida, pelos documentos já citados, sinaliza outro arcabouço teórico que amplia as concepções de sujeito, sociedade e cultura bem distintos das leis anteriores. Há então uma ressignificação das práticas de leitura e escrita e a definição de um novo perfil de leitor e escritor:

A questão da leitura na contemporaneidade se coloca na confluência das interpretações, na urgência de transformar meros receptores em leitores, sensíveis às menores vibrações lógicas, de modo que os textos e discursos deflagrem nele mobilização dos sujeitos históricos. Não estamos mais no espaço da interpretação exegética, mas no espaço da comunicação expressiva, da interpretação entre obra e leitor. Se o controle dos sentidos se exercia 'de fora' e 'da origem', agora sua gestação depende da operosidade na relação entre sujeito e seu tempo, o sujeito e sua memória. Nesta dimensão, ler é condição de estar no mundo, criando-o outra vez (YUNES, 2002, p. 102).

A educação escolar ganha nuance de condição de cidadania, cumprindo o que reza a LDB vigente, pois evidencia maneiras de os sujeitos se relacionarem consigo e com o mundo a partir da inter(ação) das diferentes linguagens e discursos. A língua passa a ser considerada em uma perspectiva sociointeracionista, linguístico-discursiva, dialógica e pragmática, centrada nos usos que as pessoas fazem dela, nas variadas situações e esferas sociais, conforme seus objetivos, finalidades, intenções e registros na dimensão da fala, da escrita, da escuta e da leitura.

Grosso modo, pode-se dizer que o ensino da língua fez uma árdua travessia das relações contedísticas intrínsecas ao sistema estrutural que considerava a “língua em si”, autônoma e abstrata, para o campo da significação e das relações entre a materialidade linguístico-discursiva inerente aos processos enunciativos e aos contextos de produção de

sentido, o que envolve tanto os processos de interação quanto a esfera social de onde emergem.

## 2.2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Reza a LDB 9394/96, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), que o processo de ensino-aprendizagem da língua materna deve possibilitar o desenvolvimento dos processos comunicativos dos estudantes. Nesses, o enunciador real/virtual próximo (interação face-a-face) ou distante (leitura de um romance, por exemplo) busca sempre estabelecer algum tipo de relação com seu co-enunciador, inscrito em um tempo e um espaço, que pressupõe o *eu*, que produz o discurso, e um *tu*, para quem esse é destinado. Isso ocorre sempre mediante a primazia da interação entre os sujeitos, cujas intenções e finalidades geram usos sociais da linguagem, quer dizer, discursos formatados sob algum tipo gênero, exigidos pelas mais diferentes esferas sociocomunicativas. Segundo os PCN, isso significa

[...] realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto. Do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatia e antipatia, da relação de afinidades e do grau de familiaridade que tem, da posição social e hierárquica que ocupam (BRASIL, 1998c, p. 20-21).

[...] O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim pode-se afirmar que o texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. [...] Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero.[...] As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos (BRASIL, 1998a, p. 25-26).

Nessa perspectiva, orientam os PCN que não basta apenas refletir, analisar e descrever as unidades da língua quanto ao seu aspecto fonológico, morfológico ou sintático, tampouco submeter a língua aos processos classificatórios das terminologias gramaticais. O discurso literário não deve servir de pretexto para estudo da língua, ou o estudo das características das escolas literárias e da biografia dos autores.

Portanto, os PCN propõem uma reflexão sobre a natureza e a função dos enunciados verbais e não verbais. É preciso levar o estudante a perceber, logo precisa conhecer a relação entre os aspectos semânticos, sintáticos, morfológicos e pragmáticos da linguagem. Faz-se necessário refletir sobre as razões pelas quais em certas enunciações aparecem determinados discursos, que efeitos produzem no co-enunciador e o tipo de ação que realizam (asserção, indignação, ordem, pedido, apelação).

Assim, a base para se compreender a língua(gem) são as enunciações. Poder-se-ia dizer que é o estudo do todo (o enunciado) que nos permite compreender melhor as partes (as unidades da língua: os dêiticos, os modalizadores de tempo, lugar etc.) conferindo-lhes condições de produção dos possíveis sentidos a partir das enunciações que lhes são constitutivas, e por sua vez, as partes, que também constituem as enunciações (MAINGUENEAU, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais referendam os novos aportes teórico-metodológicos orientadores do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação escolar, da Educação Infantil até o Ensino Médio. Sua recepção pelos professores merece, contudo, um processo mais reflexivo, uma vez que

[...] o texto está [...] entremeado de espaços em branco, de interstícios a serem preenchidos [...] Antes de tudo porque o texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu [...] Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar (ECO, 1979, p. 36).

Nesse documento, ecoa uma sinfonia de vozes, pelo caráter polifônico (BAKHTIN, 2003) inerente aos textos, que precisam ser compreendidas de forma a permitir ao interlocutor preencher as lacunas próprias dos textos (ECO, 1979) e em uma postura dialógica, ajudá-lo a funcionar, produzindo efeitos no leitor e cumprindo o papel social de orientá-lo a partir da base teórica informativa ali desvelada.

Os PCN encontraram, portanto, certa impotência e dificuldade de adentrar e transformar, de fato, as práticas de ensino-aprendizado da língua materna em muitos espaços escolares, porque esbarraram em variáveis como a formação inicial e continuada dos professores que nem sempre contemplam uma relação dialética entre teoria e prática; a falta de estrutura física e cultural das escolas e, ainda, a presença de um modelo de currículo, elaborado em 1942, com ranço disciplinar, conteudístico e alicerçado nos estudos tradicionais da língua em seu aspecto conceitual, que impossibilitava uma política de ensino e

aprendizagem calcada nas teorias interacionistas, discursivas e pragmáticas, base teórica dos PCN.

Os professores precisam de subsídios teóricos para poder realizar a transposição didática dessas teorias, por meio de mecanismos metodológicos, para as atividades em sala de aula. Isso exige também da escola uma reestruturação física (espaços) e cultural (distribuição do tempo, ressignificação dos componentes curriculares, formação continuada dos professores e condições para que possam estudar e planejar suas atividades, entre outras.

Entretanto, não se pode negar a inovação desses documentos, pela base teórico-metodológica que sustenta suas propostas, com as concepções de educação escolar, de língua e de linguagem ali apresentadas, além da ressignificação dos objetivos, estratégias, modos de participação e interação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos que a língua é apenas um dos sistemas semióticos produzidos pelo homem em seu processo de civilização. Por isso, embora os Parâmetros Curriculares sejam Nacionais, buscam parametrizar (e não ditar diretrizes e conteúdos) referências nacionais para o ensino da língua materna, a partir de uma atitude dialógica com as orientações estaduais e municipais que já existiam nas secretarias de educação e nas escolas, com a diversidade cultural de cada localidade e com os princípios filosóficos de cada unidade de ensino, sem, contudo, no caso dos PCN de Língua Portuguesa, perder o foco dos eixos do uso e da reflexão da língua e da transposição didática das teorias ali evocadas. Neste sentido, são referenciais para

[...] a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. [...] Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional [...] Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo (BRASIL, 1998a, p. 7, 10).

Em seu escopo, esse documento sugere quatro níveis de concretização dos seus princípios básicos para o ensino e aprendizagem da língua materna. O primeiro diz respeito à formação inicial e continuada dos professores, à análise dos materiais didáticos e aos processos de avaliação nacional. O segundo é o diálogo entre os PCN e os documentos e experiências que as escolas já vêm realizando. O terceiro e o quarto níveis referem-se à elaboração dos projetos educativos de cada escola e à realização do currículo em sala de aula.

Em Língua Portuguesa, são mencionados a organização da progressão curricular e os modos de organizar e sistematizar as atividades em sala de aula (ROJO, 2001). Quanto à

organização e progressão curricular, os PCN propõem dois eixos para o ensino da língua materna. O primeiro enfoca o uso da linguagem pelas práticas da escuta, leitura e produção de textos orais e escritos:

Os conteúdos indicados para as práticas do eixo do *uso da linguagem* são eminentemente enunciativos e envolvem aspectos como: a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação. Logo o texto é visto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objeto de ensino (ROJO, 2001, p. 29-30).

O outro eixo enfoca a reflexão sobre a língua e a linguagem, pelas práticas da análise linguística que "abrange aspectos ligados à variação linguística; à organização estrutural dos enunciados; aos processos de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos" (ROJO, 2001, p. 30). Portanto, a prática da reflexão a partir das propostas dos PCN, constitui-se como:

[...] uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio de comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, de atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem etc.) (BRASIL, 1998a, p.78-79).

A prática de sala de aula coerente com esse documento deve priorizar o estudo intenso, crítico e reflexivo dos mais variados gêneros do discurso oriundos das mais distintas esferas; da piada às crônicas; das tirinhas de humor às charges impressas e eletrônicas; do cordel às cantigas medievais; dos poemas tradicionais da literatura clássica ao haicai; dos editoriais aos classificados; das entrevistas aos contos que circulam pelas redes sociais da internet; dos romances aos filmes ou minisséries; do panfleto, perdido na calçada, da propaganda impressa e oral ao luxo e criatividade das mídias eletrônicas. Enfim, o gênero do discurso, como dispositivo de comunicação que é, precisa ser estudado como discurso dotado de peculiaridades. Portanto, todos os aspectos inerentes à linguagem são convocados nessa interação. É preciso levar o aluno leitor a perceber os elementos constitutivos do discurso verbal: intradiscursividade, interdiscursividade; as escolhas lexicais e gramaticais; a constituição do não-verbal indagando sobre a imagem usada, a opção pelas cores e o cenário.

O que se observa neste documento é a ênfase para os multiletramentos, para os letramentos multissemióticos, bem como para os letramentos multiculturais.

É pela interação com os variados discursos que a apropriação da leitura, da escrita e da oralidade pode ser garantida como um saber potencializador para a formação da criticidade, o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade, aspectos evocados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b) em seu Artigo 3º (cf. p. 21). Ninguém cria alguma coisa do nada, então ninguém escreve bem, se não sabe bem o que vai escrever (QUINTANA, 2004). Em relação à transposição didática, os PCN sugerem as Organizações Didáticas especiais e alternativas: os projetos e os módulos didáticos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão fundamentados em uma concepção de linguagem como inter(ação). Portanto, sua base metodológica não pode e nem deve ser definida pelos princípios organizacionais das aulas tradicionais, que funcionam sob o estigma do instrucionismo e da escolarização, conceitos distintos de educação. Os princípios teóricos e políticos que regem esse documento nos permitem estabelecer uma relevante diferença entre educar e ensinar. Vamos aqui nos apropriar de uma das passagens da novela sociolinguística, produzida em meados de 1999, quando a personagem Irene tenta explicar para Emília tal diferença:

O verbo 'ensinar', Emilia, provém do latim *in + signo*, isto é, 'pôr um sinal em alguém' e, implica uma ação de *fora para dentro*, implantar alguma coisa (um 'signo' ou um conjunto de 'significados') na mente de alguém. Já 'educar' vem de *ex + duco*, 'trazer para fora, tirar de, dar à luz', num movimento que se faz em direção oposta à de ensinar (BAGNO, 1999, p. 58, grifo do autor).

Os PCN (BRASIL, 1998a) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008) têm como objetivo ampliar os letramentos dos estudantes pelo desenvolvimento de sua competência discursiva nos usos mais diferentes discursos, pelas situações de aprendizagem vivenciadas no contexto escolar que exercitem a reflexão sobre o objeto ou fenômeno estudado e que a partir dessa interação possibilite ao aluno elaborar suas hipóteses e tecer suas conclusões. Para dar conta desse objetivo, faz-se necessária a implantação de práticas de letramentos.

Instâncias como a família, a igreja, o sindicato, as associações de bairro, a escolinha de futebol, entre outras, favorecem as atividades dos mais variados letramentos. Contudo, cabe principalmente à escola a função social de desenvolver a competência discursiva dos estudantes, de forma sistematizada e organizada, pela criação de contextos em que circulem

os mais variados discursos, que contribuem para a formação ética, política, crítica, literária e humana.

Sendo assim, seguir as orientações dos PCN significa dialogar com aportes teóricos como a Linguística Textual, a Psicologia Cognitiva, a Análise da Conversação, os Estudos da Enunciação, vertentes reunidas sob o rótulo de Pragmática; significa interagir também com Análise do Discurso, posto que o enfoque teórico-metodológico proposto sinaliza o ensino da língua(gem) a partir do uso e funcionamento discursivo, enquanto sistema semiótico e simbólico contextualizado sócio-historicamente.

### 2.3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

No plano político, tanto os PCN quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram elaborados sem a participação dos alunos, professores, coordenadores e as equipes técnicas das secretarias de educação, grupos envolvidos diretamente com o processo de ensino e aprendizagem. Segundo esses documentos, era preciso implantar um modelo de educação baseado no socionteracionismo, na pragmática e nos princípios de aprendizagem segundo a tipologia dos conteúdos factuais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

No plano pedagógico, a falta de clareza acerca dos conceitos subjacentes a essas abordagens e a deficiente formação dos professores emperravam a apropriação desse novo modelo de educação. Também as precárias condições estruturais do ensino público contribuíram para a inviabilização das propostas apresentadas pelos PCN e pelas DCNEM.

No plano social, a separação do Ensino Médio dos Cursos Profissionalizantes significava que o aluno teria que ficar mais tempo na escola para poder ingressar no mercado de trabalho. Aos alunos que não tinham condições econômicas para seguir a vida acadêmica, restavam os cursos técnicos, que diminuíram as ofertas no setor público. Isso fez com que na mesma proporção que os alunos ingressassem no Ensino Médio, eles também se evadissem.

Com uma política de elaboração e implantação contrária aos dos PCN e das DCNEM, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2008) foram elaboradas por equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica.

As OCEM constituem um documento produzido e amplamente divulgado pelo Ministério da Educação para parametrizar o processo de ensino-aprendizado consubstanciado pela Nova LDB No 9.394/96. Sua primeira edição deu-se em 2006. Foram distribuídos 120.000 exemplares para escolas públicas de Ensino Médio, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, universidades e entidades científicas. Sua reimpressão aconteceu em 2008 e foram redistribuídos mais 200.000 exemplares para toda a rede pública. Tem como objetivo oferecer à equipe gestora e pedagógica da educação escolar subsídios teóricos e reflexões que possam nortear a prática pedagógica e ainda buscam

[...] apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2008, p. 8).

Esse documento é apresentado em três volumes: *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, que contempla os estudos de Filosofia, Sociologia, Geografia e História; *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*, volume que orienta os estudos de Biologia, Física, Química e Matemática e, por fim, o volume *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* que norteia os estudos de Arte, Educação Física, Línguas Estrangeiras Espanhol, Língua Portuguesa e Literatura.

A organização desses volumes tem como princípios básicos: a formação e o aprimoramento do estudante como ser humano, sua formação ética e cidadã, o desenvolvimento da autonomia, capacidade de reflexão e criticidade, a preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências necessárias para continuar sua vida acadêmica (BRASIL, 2008, p. 7). E ainda propõe uma organização curricular multidisciplinar ancorada na LDB de número 9.394/96 que, entre outras questões, aponta:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26);
- planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;
- integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;
- proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
- participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

O objetivo desse documento é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, a fim de que ela seja realmente formativa. Ressaltamos que não basta apenas fazer circular socialmente os discursos oficiais do Estado, legitimado pelas Leis de Diretrizes e Base. São necessárias políticas públicas de ressignificação do espaço escolar e a implantação de um plano de carreira que assegure também qualidade de vida ao profissional responsável pela façanha de despertar no aluno o gosto de aprender a ler e ler para aprender todos os discursos, especificamente, os literários, que são os mais rejeitados, devido à maneira como têm circulado nas salas de aula.

Até bem pouco tempo, o estudo da literatura desenvolvia-se ora centrado na biografia do autor, ora nos aspectos estruturais e formais a partir das escolas literárias às quais a escrita ficcional estava relacionada. Essa escrita apresenta-se impressa (o conto, o poema, os versos em cordel, o romance, a peça teatral), oral (apresentação da peça teatral, recitais de poema, musicais, cantorias, apresentação de cordéis) e, recentemente, das produções multissemióticas a partir do estudo dos filmes, das minisséries, dos vídeos clipes etc.

Ressaltamos que o estudo da biografia se refere ao estudo literário pautado não no discurso literário em si, mas apenas da vida do autor, legado das práticas de leitura das hagiografias. Maingueneau (2001) apresenta outra grafia e também um significado diferente para esse termo. Para esse estudioso, o termo *bio-grafia*, grafado com hífen, revela a interface e a intercessão entre a vida do autor e os ritos da grafia de sua obra. Isso significa que, de alguma forma, o escritor deixa minar algo de suas experiências e de sua forma de se relacionar com a sociedade e com o exercício da literatura do seu tempo, mantendo a tradição ou estabelecendo uma ruptura. "Existe aí um envolvimento recíproco e paradoxal que só se resolve no movimento da criação: a vida do escritor está à sombra da escrita, mas a escrita é um forma de vida" (MAINGUENEAU, 2001, p. 46-47).

Com a proposta de novas abordagens da linguagem e da literatura, o arcabouço teórico acerca dos estudos sobre o discurso literário foi se reconfigurando, principalmente, com a difusão de novas diretrizes educacionais. O volume *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, que orienta teórico-metodologicamente o ensino-aprendizado da língua, literatura e produção de textos têm contribuído para que o processo as aulas de literatura na escola ganhem uma nova roupagem, correlata aos princípios do ensino da língua materna. A base teórico-metodológica que norteia esse documento concebe a língua a partir dos princípios do sociointeracionismo, da pragmática e da perspectiva discursiva.

A língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos historicamente e socialmente pelo homem. [...] o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação (BRASIL, 2008, p. 25).

Nessa mesma linha teórica, o discurso literário é apresentado como um dos gêneros do discurso, que por ser arte, não tem um fim pragmático em si mesmo. As formas ficcionais da linguagem têm como marco de distanciamento de outros discursos a fruição e gratuidade, o exercício da liberdade, portanto a obrigatoriedade não é um aspecto cultivado pela arte.

Nisso reside sua função maior no quadro do ensino médio: pensada ( a literatura) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo (BRASIL, 2008, p. 49).

Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio podem contribuir para uma prática pedagógica que, entre outras habilidades, desenvolva no leitor a capacidade de escolha e senso crítico para que ele seja capaz de discernir o que é e qual a função da arte e da escrita ficcional em sua vida. Uma vez respondida essa questão, ele pode escolher entre desenvolver ou banir de sua vida as práticas de letramento literário.

É injusto, no entanto, a sociedade e a escola permitirem às pessoas apenas o acesso à cultura de massa. Podemos escolher entre a ida a um cinema ou o show do “Rebolation”. O que não podemos é furtar do cidadão a oportunidade de conhecer outras manifestações culturais (além daquelas já massificadas e que estão na rotina das classes populares) e artísticas que contribuam com seu processo de humanização e ampliação cultural e intelectual. Assim, podemos concluir com as palavras de Antonio Candido (1981, p. 256-257):

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, fica a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas.

Ressaltamos que também o educador tem sido privado do acesso aos bens materiais e culturais a exemplo de uma interação com práticas de letramentos mais eruditas como o cinema, peças teatrais, musicais e leitura de livros pela questão econômica, uma vez que tais bens custam caro. A Lei de Diretrizes e Bases de número 9.394/96 e os documentos que dela

se desdobram insistem na formação e desenvolvimento das potencialidades e habilidades dos alunos a fim de que esses possam exercer sua cidadania. Também essa mesma LDB afirma categoricamente a necessidade de valorização do profissional de educação que, entre outros aspectos, garante o acesso à formação acadêmica e sua atualização permanente.

Entretanto, percebemos que a situação dos educadores se torna cada vez mais complexa e paradoxal, pois ao mesmo tempo em que esse profissional é convocado a oferecer um processo de ensino e aprendizado de qualidade, ele esbarra na falta de qualidade de vida para cumprir esta exigência da legislação, comprovada pelas condições físicas e humanas (sobrecarga de trabalho e atuando em disciplinas diferentes de sua formação), estruturais do ambiente de trabalho (escola sem biblioteca, sem acervo, muitas ainda sem kit tecnológico e sem iluminação e ventilação adequadas), técnicas (muitos profissionais sem acesso à formação continuada em nível de graduação e pós-graduação) e políticas (baixíssimos salários). Que a LDB seja cumprida tanto em relação aos deveres dos educadores, quanto aos seus direitos para que se tenha realmente uma educação emancipatória e cidadã.

### 3 A BASE TEÓRICA SUBJACENTE ÀS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

A publicação e socialização das Diretrizes e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio representaram uma ressignificação na política educacional brasileira. Desde então, todos os campos do conhecimento passaram a ser vistos sob a ótica da significação (MORRIS, 1938 apud MAINGUENEAU, 1996) e da interação (BAKHTIN, 2003). De acordo com esses princípios, para se apreender o fenômeno da linguagem, é necessário acionar campos que se entrecruzam, estabelecendo as relações necessárias para a produção dos sentidos, a saber: relação entre os signos (sintaxe), a relação entre signos e referente (semântica) e, por fim, a relação entre signo e usuário (a pragmática).

Ao conceberem a linguagem como lugar de inter(ação), esses documentos oficiais remetem às condições de produção, circulação e recepção dos mais variados discursos que trazem consigo, no mínimo, um enunciador e um co-enunciador, para quem se destinam os discursos. Ao considerar a relação entre a língua e seu usuário, esses documentos assumem uma posição teórica nitidamente pragmática.

Nesse bojo está o discurso literário (MAINGUENEAU, 2001), porque independente do espaço-tempo de sua produção, o enunciador o teceu para ser lido, ouvido, visualizado; logo, no seu processo de constituição, imaginavam-se possíveis leitores/ouvintes. Ao se disporem a interagir com o discurso literário, esses leitores firmam também seus contratos, como, por exemplo, a tomada de consciência de que estão diante de uma ficção em suas variadas formas: impressas (livros, revistas e histórias em quadrinhos), eletrônicas (e-book, vídeo clipe, filmes, videogame minisséries), imagéticas (pinturas, xilogravuras para caso de literatura de cordel) ou orais (recitais de poemas, musicais, peças teatrais e filmes).

#### 3.1 ASPECTOS TEÓRICOS DA PRAGMÁTICA

Há duas formas diferentes de conceber a Pragmática: como uma doutrina, e como uma maneira de apreender a comunicação verbal e não verbal. Aderimos aqui ao segundo direcionamento, adotado por Dominique Maingueneau (2001, p. 17-18), para quem “muitos fazem a pragmática sem o saber”. De acordo com esse autor, a Pragmática supõe a

consideração de idéias básicas, como: “a primazia da interação, o discurso como atividade, a reflexividade da enunciação, a inscrição dos enunciados em gêneros de discurso, a inseparabilidade do texto e do contexto” (MAINGUENEAU, 2001, p.17-18). Explicitando suas características, Maingueneau (2001, p. 17-18) define Pragmática como:

[...] uma certa maneira de abordar a comunicação, verbal ou não-verbal, através de algumas idéias básicas: a primazia da interação, o discurso como atividade, a reflexividade da enunciação, a inscrição dos enunciados em gêneros do discurso [...].

Em outra obra, voltada para discurso literário, Maingueneau (1996) reafirma que o pragmático está distribuído pelo espaço linguístico, de forma que “não existem [...] fenômenos linguísticos que lhe possam escapar”. Para ele, a Pragmática insiste “no caráter interativo e reflexivo do discurso, em sua relação com normas, restaura [...] o caráter institucional da atividade da linguagem e mostra [...] a complexidade dos processos de decifração” (MAINGUENEAU, 1996, p. 204).

Com a divulgação dos documentos oficiais (PCN, OCEM e DCNEM), diversas teorias que circulavam apenas nos limites dos eventos acadêmicos (congressos, seminários, fóruns e jornadas pedagógicas) começaram a fazer parte de reflexões dentro das escolas. Gradativamente, os estudos das unidades da frase foram cedendo lugar para as unidades comunicativas (BAKHTIN, 2003) realçando os estudos das situações enunciativas (MAINGUENEAU, 2001), pela prática da leitura de diversos discursos que passaram a se fazer presentes no livro didático.

As atividades de compreensão e de interpretação foram ressignificadas, passando a ser elaboradas a partir das teorias sociointeracionistas e cognitivistas, que iniciavam a observação da relação entre a língua e a exterioridade. Esses exercícios marcam a presença da Pragmática e dos estudos do discurso, porque discutem a intertextualidade, a interdiscursividade e questionam os efeitos de sentido que o texto provoca. Tais questões revelavam que outras bases teóricas estavam inspirando aquele modelo de atividade. Além disso, começaram a aparecer letras de canção, capas de dvd, anúncios, bulas de remédio, tirinhas de humor, sinopses de filmes, histórias em quadrinhos, charges entre os outros gêneros do discurso, isto é, textos da vida ordinária ao lado do discurso literário que, até o surgimento das OCEM, dos PCN e das DCNEM, não se evidenciavam.

Dessa forma, as práticas de leitura e de escrita passaram a ocupar um lugar de destaque na sala de aula. E para compreendê-las de acordo com esses documentos, os professores precisaram estudar as teorias que ali se apresentavam. Exemplificando, evocamos

aqui os versos de Caetano Veloso, na composição musical *Língua*, do Álbum *Noites do Norte* (2001). Nele, encontramos a ocorrência dos substantivos “Pessoa”/ “pessoa” e “rosa”/ “Rosa”, em que conteúdo e forma, texto e contexto se solidarizam para a produção de sentidos. No plano linguístico e verbal temos a mesma ocorrência estrutural (grafema/fonema - imagem visual de palavras escritas ou impressas). No entanto, observamos que as escolhas do enunciador não são aleatórias, mas produzem um efeito estético e acústico no texto e alteram o contexto de significação dessas palavras no enunciado: indícios como uso de maiúsculas e a marcação das desinências de gênero das contrações remetem os leitores aos possíveis referentes que essas palavras traduzem nesse jogo enunciativo.

Em “Gosto do Pessoa na pessoa”, pelo uso da inicial maiúscula e a desinência de masculino, presume-se que se trata de um ser humano do gênero masculino evocado pelo sobrenome, e que seja alguém reconhecido por certo número de pessoas, ao contrário do gênero comum de dois, presente em “pessoa”. Na segunda ocorrência, o criador subverte a ordem dos substantivos: “Da rosa no Rosa”: a inicial minúscula leva a presumir tratar-se do substantivo simples e comum que designa um tipo de flor, enquanto o artigo ‘o’ remete ao gênero masculino no substantivo próprio marcado pela inicial maiúscula, o que leva à conclusão de que se trata de um sobrenome. Isso requer do leitor conhecimentos básicos da língua materna.

O leitor/co-enunciador questionará acerca de quem são os possíveis referentes para ‘Pessoa e Rosa’ dentro desse enunciado. Seria o compositor Noel Rosa, grande amigo de Cartola que compôs e musicou *As rosas não falam?* Ou o escritor mineiro Guimarães Rosa pela riqueza de seus neologismos?. É justamente nesses limites entre o dito (‘Pessoa’?, ‘Rosa’? e ‘roçar a língua’?) e não-dito (DUCROT apud ECO, 1979, p. 36) que se manifesta toda a complexidade do texto:

'Não-dito' significa não manifestado em superfície, a nível de expressão; mas é justamente esse não-dito que tem de ser atualizado a nível de atualização do conteúdo. E para este propósito um texto, de uma forma ainda mais decisiva do que qualquer outra mensagem, requer movimento cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor (ECO, 1979, p. 36).

Para interpretar um enunciado, não basta ao co-enunciador ter domínio dos saberes linguísticos. Para preencher esse não-dito, necessário ao processo de interpretação, é preciso recorrer aos aspectos pragmáticos relacionados ao entorno da enunciação.

Neste trabalho, concebemos o contexto não como algo exterior ao discurso. Ele faz parte de sua constituição e é o campo onde o escritor se posiciona (MAINGUENEAU, 2001).

Nesse campo estão inseridos as linguagens, a memória discursiva, tipo de registro, gênero, condições que são necessárias tanto ao enunciador ao produzir sua escrita, quanto ao co-enunciador para realizar a leitura. Pressupõe-se que haja saberes partilhados entre os participantes dessa interação, que os discursos tenham regras sociais ou rituais próprios e que sejam assumidos por sujeitos, um que narra e outro que se dispõe realizar uma prática leitura de ficção.

Essas regras não são apenas linguísticas, mas também sociais (não se pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar – evocam-se aí os princípios da adequação das condições de produção de nossos discursos). Assim, o verbal e o extra-verbal constituem o contexto de onde emerge o enunciado.

Portanto, realizar movimentos cooperativos significa evocar as leis do discurso (DUCROT) que, entre outras premissas, *defende a hipótese de que o princípio básico que rege a comunicação é a cooperação. Quando duas ou mais pessoas se propõem a interagir, elas irão cooperar para que a interlocução transcorra de maneira adequada* (GRICE apud OLIVEIRA, 2002, p. 25).

Esse princípio adquire todo seu peso nas conversações, quando os interlocutores (dois ou mais) estão em contato direto e interagem continuamente um com o outro. Mas as leis do discurso valem também para qualquer outro tipo de enunciação, até para a escrita, em que a situação de recepção é distinta da situação de produção. (MAINGUENEAU, 2001, p. 32).

A enunciação do discurso literário não foge a essas leis do discurso, convenções tácitas que compreendem os princípios de cooperação, pertinência e sinceridade; as leis da modalidade, da informatividade e da exaustividade, além de regras de comportamento social como a polidez dos discursos.

O leitor de Machado de Assis percebe que, em algumas obras, o autor preserva sua face quando remete suas obras à recusa dos valores burgueses, ao retratar o adultério. Cabe, então, aos co-enunciadores mobilizarem estratégias cognitivo-discursivas, válidas tanto para quem profere os enunciados como para quem se dispõe a participar do jogo comunicativo, preenchendo as lacunas deixadas pelo não-dito e pelos implícitos, aspectos inerentes também ao discurso literário:

A problemática do implícito abre para a das leis do discurso [...] para as regras que governam tacitamente os intercâmbios discursivos. Apoiando-se nelas e na situação de enunciação, os co-enunciadores conseguem captar boa parcela dos conteúdos implícitos, os subentendidos [...] outro grande tipo de implícito, os pressupostos

inscreve-se na estrutura do enunciado independente de seus contextos de emprego (MAINGUENEAU, 1996, p.91).

A competência para produzir e interpretar os enunciados adequados às múltiplas esferas e situações de enunciação das quais participamos na vida cotidiana, é adquirida durante as oportunidades de interação vivenciadas socialmente a partir das diversas situações enunciativas ou intercâmbios discursivos. Essa competência é tanto do falante quanto do interlocutor e compreende outras, como a genérica (domínio das leis e dos gêneros de discurso), a lingüística e a enciclopédica (saberes e conhecimento de roteiros de ações, em busca de um objetivo).

Elas interagem para produzir uma interpretação. Nesses intercâmbios discursivos, há uma relação entre co-enunciador-enunciado-enunciador. Cada um traz consigo uma série de protocolos, que se solidarizam e se inter-relacionam na constituição desse enunciado, bem como corroboram no processo de interpretação, necessário ao jogo comunicativo.

O co-enunciador traz seu arquivo resultante de uma memória discursiva; o enunciado, em sua materialidade, embora seja incompleto, apresenta os implícitos e marcas linguísticas, sintáticas, semânticas, discursivas e pragmáticas que se configuram como estratégias que o leitor deve identificar e conectá-las à sua memória discursiva para poder atualizar e preencher o não-dito; o enunciador, a partir dos objetivos da leitura dos discursos, coopera ao organizar suas estratégias linguístico-discursivas e também quando revela sua inscrição em alguma produção discursiva pelo gênero e pelo suporte que vai levar suas discursivizações aos possíveis ouvinte/leitores, o que em parte, subsidia a interpretação.

Para Maingueneau (1996, p. 66) a interpretação de um texto não é somente:

[...] o esclarecimento da intenção que presidiu sua enunciação: quem é seu autor? a quem se endereça? com que finalidade? em que circunstâncias? que alterações recebeu o documento? etc. Para a análise de discurso, o saber linguístico, ao invés de ser convocado apenas para dissipar as opacidades que podem se interpor entre o presente da leitura e a evidência da proferição primeira, deve tornar-se parte do processo interpretativo.

Portanto, tornar-se leitor diz respeito à apropriação de capacidades linguístico-discursivas que exigem uma prática inicial de decodificação seguida do exercício de inferenciação a partir do acionamento da memória pelas relações de interdiscursividade, condição para que possa produzir sentidos diante das leituras. É desse lugar que pretendemos refletir sobre Pragmática e Discurso.

### 3.2 PRAGMÁTICA E DISCURSO

Focalizar aspectos da Pragmática implica redefinir o objeto da Linguística e discutir “a natureza e a função da linguagem” (MAINGUENEAU, 1996), uma vez que a Pragmática modifica, por sair dos limites da unidade da língua enquanto abstração, a visão de linguagem concebida até então. Considerando a Pragmática como uma maneira de apreender a comunicação, Maingueneau (2006, p. 39) afirma que “discurso” e “pragmática”, cada qual em sua ordem e especificidade, são “noções solidárias: uma do lado do objeto e a outra, do lado dos modos de apreensão desse objeto”.

Acrescenta o autor que a proliferação da noção de “discurso” é sintoma da concepção de linguagem que tem como base diversas correntes das ciências humanas reunidas sob a etiqueta de Pragmática. É desse lugar que Maingueneau (2001) discorre sobre discurso. Para tal empreendimento, o autor recorre a algumas “ideias-força” que caracterizam esse discurso e que são aplicáveis também ao estudo do fato literário.

- *O discurso supõe uma organização transfrástica* que mobiliza estruturas de ordem diversa das da frase. Os discursos, independentemente de sua extensão, se submetem às regras sociais típicas de determinados grupos, às regras de diferentes enunciados, quer dizer, às regras relativas aos diversos gêneros de discurso.
- *O discurso é uma forma de ação* sobre o outro e não uma representação do mundo. Essa é uma questão bastante discutida a partir dos Atos de fala e dos Atos de linguagem, teorias que concebem toda enunciação como um ato ilocutório, uma espécie de ‘força’ no dizer. Também esse aspecto é inerente à escrita literária.
- *O discurso é interativo* e a manifestação mais evidente dessa interatividade é a conversação, na qual se pressupõe que os parceiros coordenem suas intervenções, mas essa é uma entre tantas outras formas de interatividade. Toda enunciação, mesmo produzida sem a presença física de um destinatário, (ele já existe na constituição do enunciado) é tomada como uma interatividade constitutiva; ela é um intercâmbio, explícito ou implícito, com outros locutores, virtuais ou reais.

Literatura pressupõe interação, embora não haja uma intervenção direta de um dos pares, como no caso da conversação. O simples fato de o enunciador constituir seus discursos a partir de um interlocutor já revela nuances de interação. Além disso, algumas obras literárias

trazem marcas (centro dêitico) que expressam a subjetividade de um enunciador em relação ao co-enunciador, seja no interior do próprio discurso, seja referindo-se a um co-enunciador externo ao texto: “[...] evito contar o processo extraordinário que empreguei na composição destas *Memórias*, trabalhadas cá no outro mundo. [...] A obra em si mesma é tudo: se te agradar fino leitor, pago-me da tarefa; se não te agradar, pago-te com um piparote, e adeus” (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*, Machado de Assis, 1991 p. 17).

Todo texto literário tem uma dimensão dialógica, o que evidencia o valor interativo de qualquer enunciado, posto que todo texto traz consigo um destinatário. É um discurso feito para alguém e sobre determinadas condições de produção orientada pelo seu meio de difusão, ou seja, os dispositivos de comunicação. Conforme Maingueneau (2004):

- *O discurso é orientado*, quer dizer, é concebido em função de uma perspectiva de um locutor e se desenvolve linearmente<sup>1</sup>. É construído a partir de uma finalidade, mas pode se desviar do seu rumo mediante antecipações ou retornos, decisões do locutor que monitora sua enunciação em função de suas intenções e finalidades. Nas enunciações orais, os comentários feitos pelo próprio locutor aparecem marcados por itálicos, expressões parentéticas e aspeamento. No caso de um livro, o direcionamento é dado pelo enunciador e ele o controla do começo ao fim.
- *O discurso é assumido por um sujeito*, um “centro dêitico”, fonte de pontos de referências pessoais, temporais e espaciais que indica o tipo de posicionamento que o enunciador tem em relação ao seu co-enunciador. O enunciador pode assumir a responsabilidade pela sua enunciação, atribuí-la a outra pessoa (na escrita, pelo aspeamento, itálico), comentar o seu próprio discurso ou fingir assumir tal discurso (enunciações irônicas). Esse “centro dêitico” atribui responsabilidades dos enunciados a diversas instâncias na enunciação. A separação entre “centro dêitico” e fonte do ponto de vista é relevante para análise de textos “dialógicos”, lugar privilegiado para o discurso literário pela intensa manifestação de dialogismo ali materializada. Entretanto é preciso observar que, no caso da escrita ficcional, esse centro dêitico é sempre fictício.
- *O discurso é regido por normas* que o legitimam, porque ao discurso são inerentes normas sociais muito gerais e normas bem específicas. Toda enunciação apresenta-se emoldurada sob determinado gênero regido por normas linguísticas e sociais (BAHKTIN, 2003). Vale ressaltar que a escrita ficcional possui um decoro

---

<sup>1</sup> No caso do discurso literário, o texto pode não ser linear, mas apresentar a narrativa em flashback ou fragmentária.

particular regido pelo regime de seus gêneros (lírico, épico e dramático). Tais gêneros implicam um conjunto de normas partilhadas pelos participantes da atividade comunicativa. Isso permite reconhecermos quando se tem um discurso assumido pelo enunciador, ou quando ele finge assumi-lo, recorrendo às ironias, cujo efeito só é garantido quando as normas que caracterizam esse tipo de enunciação são partilhadas (tom de voz, gestos, expressão fisionômica).

- *O discurso é considerado no âmbito do interdiscurso*: ele só assume um sentido no interior de um universo de outros discursos. Para se reconhecer e interpretar o menor enunciado faz-se necessário relacioná-lo aos demais discursos do mesmo gênero. O fenômeno da “intertextualidade” é inerente tanto aos textos literários como aos demais, porque todo enunciado tem uma dimensão discursiva. A interdiscursividade nada mais é do que um conjunto de vozes que ecoam (BAKHTIN, 2003) compondo os discursos que matizam as enunciações, inclusive nos discursos literários.

Acrescentar o adjetivo ‘literário’ ao termo discurso significa ressignificar todo um arcabouço de conceitos de literatura que consideram a obra em si e sem comunicação com o exterior. A obra literária não é apenas um ‘monumento’ transmitido pela tradição, produto da individualidade criadora do autor, seja de maneira direta quando se estudava a vida do autor, ou indiretamente, quando se estudava o contexto de sua criação e ainda quando se lia o texto como um “reflexo do mundo”. Conceber o fato literário como discurso é:

[...] restituir as obras aos espaços que as tornam possíveis, onde elas são produzidas, avaliadas, administradas. As condições do dizer permeiam aí o dito, e o dito remete a suas próprias condições de enunciação – estatuto do escritor associado a seu modo de posicionamento no campo literário, os papéis vinculados com os gêneros, a relação com o destinatário construída através da obra, os suportes materiais e os modos de circulação dos enunciados (MAINGUENEAU, 2006, p. 43).

Além disso, independente do seu contexto de produção, o discurso literário em gênero oral ou escrito tem uma dimensão dialógica. Está propensa à interação com seu co-enunciador, porque ele faz parte do ritual de sua produção. Quando se tratar de enunciações escritas, os interlocutores assumirão posicionamentos diferentes daquele assumido em enunciações orais, nas quais a alternância dos sujeitos é explícita. Portanto, o discurso literário, segundo as idéias de Maingueneau (2006) pelos aspectos elencados acima, mesmo pelo gênero do escrito e independente do contexto situacional de sua produção, sempre

apresenta uma dimensão também comunicativa e possibilita uma interação entre escritor/leitor, porque:

A obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores [...] Ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Segundo Maingueneau (2006), não se pode considerar a obra apenas como uma organização de “conteúdos” que permite exprimir ideologias e mentalidades. “O conteúdo é atravessado pela remissão de suas condições de enunciação. O contexto não é colocado no exterior da obra”, ele lhe é constitutivo. As obras não apenas falam do mundo, mas constituem uma atividade comunicativa que transcende o contexto de sua produção (p. 44). Elas não apenas mantêm um discurso sobre o mundo, mas produzem sua presença nesse mundo a partir de seus ritos de escrita e ritos genéticos (MAINGUENEAU, 2001, p. 44), próprios a esse tipo de enunciação.

Para o autor, “conceber a literatura em termos de discurso implica levar em conta o ambiente imediato do texto, seus ritos de escrita e seus suportes” (MAINGUENEAU, 2006, p. 44). Logo, o discurso literário é concebido como uma espécie de *dispositivos de comunicação* que

[...] integrem ao mesmo tempo o autor, o público e o suporte material do texto, que não considerem o gênero invólucro [...] mas parte da mensagem, que não separem a vida do autor do estatuto de escritor, que não pensem a subjetividade criadora independentemente de sua atividade de escrita (MAINGUENEAU, 2006, p. 45).

A obra literária, na perspectiva Pragmática abordada por Maingueneau (1996, 2001, 2006) deixa de ser um ato solitário, individual, produto dos “dons”, da criatividade e da vontade do autor que tem a intenção de transmitir conteúdos e idéias através de suas narrativas em prosa ou verso; da mesma forma, o autor/escritor não é um sujeito que “exprime sentimentos através de um poema”, mas um sujeito para quem “os sentimentos a serem exprimidos” estão intimamente ligados ao emprego de certos gêneros poéticos.

Maingueneau (2001) ressalta que as correntes pragmáticas, ao refletirem sobre a interação enunciativa e o contexto que a torna possível, colocam a reflexão sobre o gênero como eixo principal da abordagem dos enunciados. Isso porque considera a enunciação com

um tipo de ação sobre o mundo e para que essa ação seja exitosa e alcance suas finalidades, é necessário que o destinatário tenha um comportamento adequado diante da enunciação.

A perspectiva da Pragmática como forma de apreender a comunicação proposta por Maingueneau (1996, 2001, 2006) traz uma relevante contribuição para a compreensão do fato literário a partir da noção de “discurso”, porque lhe acrescenta uma dimensão comunicativa, logo dialógica. Além das ideias-força supracitadas, esse autor considera a leitura como forma de co-enunciação, porque reconhece que há um leitor para quem o texto se dirige imediatamente (leitor invocado); há também um leitor instituído pelo gênero. Por exemplo, aqueles leitores que gostam de ler livros de bolso, revistas especializadas e romances de aventura. Esse leitor pode ser heterogêneo, e se assemelha ao leitor modelo de Eco (1979), porque se entrega ao texto e age responsivamente de acordo com o efeito que esse lhe causar. O leitor maduro, ou seja, aquele que construiu "sua intimidade com muitos textos é aquele para quem a cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes, da vida" (LAJOLO, 1993, p. 26) disso advém sua responsividade.

De forma bastante intuitiva, desde o início, ancoramos os processos de construção do sarau literário nessa concepção de Maingueneau (1996) denominada Pragmática para o Discurso Literário. Nossas atividades desenvolveram-se de acordo com os principais aspectos dessa teoria, acima citados. Nunca perdemos de vista que, na produção dos enunciados de qualquer ordem, o enunciatador tem em mente um possível destinatário. Nas atividades desenvolvidas pelos escolares, em todos os momentos, o tipo de leitor estava previamente definido: ora invocado, nas sinopses dirigidas aos colegas da 3ª série; ora constituído por um público genérico, nas sinopses dirigidas aos convidados do sarau e nas resenhas dos murais. Alguns convidados liam as sinopses antes do início do sarau; da mesma forma, os alunos, enquanto liam os textos literários, agiam cooperativamente, construindo os processos de produção de sentido a partir das mediações com colegas, com os pares e com outras fontes antes de se apresentarem na noite do sarau. Buscava-se formar e desenvolver as potencialidades de um leitor modelo e maduro.

O leitor, ao abordar o texto, trazia consigo uma série de conhecimentos sobre o contexto enunciativo, e sobre a gramática da língua<sup>2</sup>. Quando se tratava de discurso não verbal, era preciso acionar a gramática da imagem pelo estudo das cores, da perspectiva, do expressionismo, do impressionismo, da figura fundo da sombra e luz, das linhas de

---

<sup>2</sup> Inclui-se aí a gramática do texto, com seus elementos de coesão e de coerência.

expressividade entre outras questões inerentes a esse tipo de sistema semiótico. O leitor precisava mobilizar seus roteiros, fazendo uma leitura na qual ele (leitor) interagia com as informações do texto e fazia seus encadeamentos.

Portanto, o fenômeno social da interação verbal, materializado por meio das enunciações formatadas pelos mais variados gêneros do discurso (oral e escrito) expressam a realidade viva e dinâmica da língua. Considerar a dimensão comunicativa da obra literária implica reconhecê-la como ato (macroato) de linguagem que tem “modos de transmissão e rede de comunicação” próprios, porque a “transmissão de um texto não vem depois de sua produção; a maneira como o texto se institui materialmente é parte integrante de seu sentido”, ou seja, há toda uma ritualização própria para que a instituição literária se legitime enquanto discurso ou dispositivo de enunciação (MAINGUENEAU, 2006, p. 212).

### 3.3 A NOÇÃO DE CONTEXTO COMO DISPOSITIVO DE INTERPRETAÇÃO DOS DISCURSOS

Na obra *O contexto da obra literária*, Maingueneau (2001, p. 15) ressalta que só no final dos anos de 1960 é que a Linguística, ao se distanciar do Estruturalismo, passou a questionar a oposição redutora entre o linguístico e o extralinguístico. Ao problematizar a natureza e o modo de organização dos textos, rompeu “o vínculo unilateral entre sujeito criador e obra” e, assim, considerou impossível refletir a relação obra/mundo que a torna possível desconsiderando a textualidade que a inscreve sócio-historicamente.

O contexto é encarado como constitutivo do texto, uma vez que o exterior é visto como constitutivo da linguagem. Conforme palavras de Maingueneau (2001), “o *dito* e o *dizer*, o texto e seu contexto são indissociáveis”.

Koch (2005) dedica o II Capítulo da obra *Desvendando os segredos do texto*, para discorrer, em quase sete páginas, sobre algumas acepções dadas ao termo ‘contexto’ e que são pertinentes às nossas reflexões. Segundo a autora, foi Malinowski (1923) quem criou os termos “contextos de situação” e “contexto de cultura”, mas não propôs como eles seriam determinados e qual seria seu papel no processo de interpretação dos enunciados. A partir das idéias de Malinowski, Firth (1957) enfatizou a questão do “contexto social”, considerando que as palavras e sentenças não têm sentido em si mesmas, fora de seus contextos de uso.

Continua a autora, retratando que o advento da Teoria dos Atos de Fala e a Teoria da Atividade Verbal levou a Pragmática direcionar seus estudos para a descrição das ações que os usuários da língua realizam intencionalmente e com fins definidos, através da linguagem. Isso faz surgir o contexto sociocognitivo, segundo o qual, para que haja o mínimo de compreensão entre os interlocutores (pela oralidade ou pela escrita) é necessário que ambos, ao menos parcialmente, compartilhem alguns conhecimentos.

Para a Linguística Textual “o contexto abrange o co-texto, a situação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural)” e o “contexto sociocognitivo”. Esse último engloba todos os “conhecimentos arquivados na memória que são mobilizados”, pelos participantes (falantes/leitores), durante a interação, a exemplo do conhecimento linguístico, enciclopédico, episódico (*frames* - enquadres, *scripts* - roteiros), a situação comunicativa e suas regras (situacional idade – não se diz tudo em qualquer lugar e a qualquer pessoa – princípios da adequação), o conhecimento estilístico (registro, variantes linguísticas e adequação das mesmas às situações comunicativas), conhecimento sobre os mais variados gêneros do discurso adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam a nossa cultura (intertextualidade).

Assim, ao tratarmos como enunciados a leitura/fala ou a escrita/audição e como práticas sociais, faz-se necessário considerarmos o contexto e dele fazem parte: *o contexto situacional* (a situação, um lugar fisicamente delimitado em que o discurso se efetiva por meios dos gêneros de discurso oral ou escrito: teatro, conversa ordinária da vida cotidiana, romance, outros); *o cotexto* (as marcas linguísticas, os dêiticos, os modalizadores de tempo e espaço que materializam as sequências verbais encontradas antes ou depois da unidade a interpretar) e os participantes da enunciação.

Podemos considerar, então, que a base teórica subjacente às Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estão embasadas no conceito de Pragmática, que para além de um conceito de doutrina, refere-se às formas de abarcar o verbal e o não-verbal pelas premissas da primazia da interação, do discurso como atividade, da inscrição dos enunciados em gêneros do discurso e da inseparabilidade do texto e do contexto. Essas questões impõem outras bases teórico-metodológicas para as práticas de linguagem na sala de aula, bem diferentes daquelas sinalizadas pelo Estruturalismo, inclusive para o ensino e aprendizado da literatura. Essa passa a ser considerada como discurso (MAINGUENEAU, 2001) segundo as idéias-força já supracitadas nesse capítulo.

Disso decorre uma das dificuldades de boa parte dos educadores construírem uma prática pedagógica segundo essas orientações governamentais, posto que nem todos tem

acesso aos cursos de pós-graduação, lugares de profícuas discussões e reflexões sobre teorias dessa ordem.

#### 4 PELAS TRILHAS DA LEITURA

No final do século XIX, o poeta Castro Alves afirmou em seus versos a importância do material impresso como um instrumento a serviço da apropriação do saber e da prática da reflexão. O poeta infere sobre os efeitos da leitura “caindo na alma”, uma postura bem contrária àquilo que, historicamente, a escola tem feito com esse objeto:

O sec’lo, que viu Colombo / Viu Gutenberg também.  
 Por isso na impaciência/ Desta sede de saber  
 Como as aves do deserto /As almas buscam beber  
 Oh! Bendito o que semeia /Livros... livros à mão cheia  
 E manda o povo pensar/O livro caindo n’alma  
 É germe – que faz a palma (ALVES, 1981).

Na literatura francesa, Victor Hugo, autor de *O Corcunda de Notre Dame* (1831) e *Os miseráveis* (1862), entre outros clássicos, expressava o paradoxo entre a importância da leitura e as condições reais de sua circulação e acesso em seu poema “De quem é o erro?”:

--- Tu fostes incendiar a Biblioteca? Esqueceste que o livro é teu libertador? [...]  
 Porque ele brilha é que nos ilumina;/destrói o cadafalso, a miséria, a chacina.  
 Ele fala, e nos diz: nada de escravo ou pária. /Abre um livro, vai ler [...]  
 À proporção que ele entra e afunda em tua mente,/tornas-te mais feliz, tornas-te mais vivente.  
 Tua alma torna-se apta a arguida responder./Reconheces-te bom e sentes derreter  
 como a neve ao calor, a vaidade sombria,/o mal, o preconceito, a tirania!  
 Pois, no homem o saber é o que chega primeiro;/depois a liberdade. O livro atinge  
 os fins que tu próprio sonhaste.  
 Entra em teu pensamento e solta e desenleia /os grilhões com que o erro, a verdade  
 aperreia.  
 E tu queimaste tudo, infame!...  
 - Eu não sei ler! (VICTOR HUGO, 2010).

No poema de Victor Hugo, as personagens têm diferentes concepções sobre a leitura, embora, no cenário francês, a biblioteca fosse um espaço importante em um tempo em que o Humanismo se fazia presente. Um, por conhecê-la sabe do seu poder libertador. O outro, por não ter acesso à cultura letrada, a ignora. São essas posições bipolares de aceite e de recusa, bastante comuns quando se fala de leitura em alguns espaços familiares e também escolares. No entanto, não podemos perder de vista o que dizem os poemas acerca desse complexo objeto, fonte de conhecimentos, de articulação de saberes e de sentimentos das mais diferentes ordens.

A partir dos dois poemas, podemos perceber que ler é construir significados e produzir sentidos em um movimento que convalida a posição de um sujeito leitor cognitivo e discursivamente ativo no processamento da leitura. Essa movimentação durante o ato de ler dá-se tanto no plano físico como no plano mental. O primeiro refere-se às atitudes simples como levantar e pegar um dicionário na estante, consultar livros e jornais, acessar internet, entre outros. O segundo dá-se em um plano interior, isto é, o leitor, pelas pistas linguísticas dadas pelo gênero discursivo que está sendo processado por ele naquele momento de leitura, ativa seus conhecimentos prévios (KLEIMAN, 1992), a sua memória discursiva (ACHARD, 2007) rumo à produção dos sentidos.

Vale ressaltar que seja qual for a opção terminológica ou a filiação teórica adotada para se falar dos saberes e das vivências dos leitores, o conhecimento de mundo presente neles é sempre construído socialmente, a partir de suas experiências de vida e de sua interação com as diversas manifestações culturais, entre elas, as práticas de leitura de material impresso (livro, jornal, revista, outras.), eletrônico (blog, site, vídeo, clipe, livro, revista, outras.), visual (filme, documentário, minissérie, novelas, outras.), auditivo (rádio, carro de som, serviço de alto-falantes em lugares, cinemas, musicais e documentários.) e oral (palestras, seminários, recitais de poesias, peças de teatro, saraus, cinemas, entre outras), e em dimensões locais, regionais e universais.

Dessa forma, quanto maior for a exposição e interação do leitor com as mais variadas práticas de leitura e sua participação nas práticas de letramento, maior será a ampliação de seus conhecimentos prévios e de mundo, e de seu domínio de memória discursiva histórica, mítica ou social (COURTINE, 1981), bem como o desempenho desse leitor durante sua atividade de leitura e sua condição de estar no mundo.

Neste sentido, compreende-se que a prática da leitura oportunizada pela escola representa uma oportunidade de acessibilidade e interação com a cultura letrada valorizada socialmente, especialmente para os estudantes de comunidades desassistidas e sem muito acesso aos bens culturais e sociais. O contato com espaços como cinemas, bibliotecas, museus, bancas de revistas, apresentações de peças teatrais, congressos, festivais de música, de dança, de recitais de poesia, de lançamentos de livros, de seminários de educação e cultura, entre outros, constituem oportunidades de formação crítica e reflexiva, voltadas para o desenvolvimento da intelectualidade e para o exercício da cidadania.

#### 4.1 CONCEITOS DE LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR

A academia tem produzido um espectro de tendências que influenciaram o modo de se pensar e conceber a leitura, ao longo do século XX. Basicamente quatro perspectivas têm norteado a práxis da leitura no ambiente escolar, a saber: a perspectiva do texto, do leitor, a interacionista e a discursiva.

Os estudos da leitura sob a perspectiva do texto centralizam-se no sistema linguístico, correspondendo às teorias de decodificação. Dessa forma, o ato de ler é um processo de mera decodificação de letras em sons e a relação destes com o significado. O papel do leitor é apenas o de identificar os sinais gráficos; essa perspectiva considera o texto como transparente, portador de informações que deveriam ser identificadas pelo leitor, em um processamento ascendente (*bottom – up*), que vai do texto para o leitor, sendo também um processo de extração de um único sentido ali inscrito, dado e presente na mensagem expressa pelo autor (KATO, 1986). Nega-se o papel do leitor como sujeito cognoscente e ideologicamente constituído, ignora-se a historicidade tanto do leitor e do texto, bem como o sentido que o texto produziu no leitor naquele momento de leitura. Descarta-se a idéia de que a cada nova leitura, novas emoções são suscitadas e, da mesma forma, também novos sentidos são produzidos e, assim, várias podem ser as possibilidades de leitura de um mesmo texto.

Essa abordagem teórica sinaliza atividades como: perguntas com respostas facilmente identificáveis no texto, consulta ao dicionário sem uma preocupação maior com o contexto de uso, oralização do texto e proposta de questões de cunho meramente metalinguístico. Na maioria das vezes, a voz do aluno é silenciada, ora pelo livro didático, ora pelo professor, ora pelo crítico literário. No escopo dessa teoria, a leitura ainda é concebida como algo mensurável e passível de avaliação cujo instrumento é a leitura em voz alta seguida de questionamento para verificação da compreensão. Vale ressaltar que um bom desempenho da leitura em voz alta envolve variáveis como leituras prévias do texto, a fim de o leitor: familiarizar-se com o léxico e com o conteúdo; perceber os recursos gráficos como a pontuação, que asseguram a entonação, ritmo e prosódia. Deve ser realizada em um ambiente de respeito às individualidades.

Fazendo um percurso inverso, a leitura na perspectiva do leitor tem base na psicologia cognitivista e faz um movimento descendente (*top-down*), isto é, vai do leitor ao texto. Ler passa a ser uma atividade de atribuição de sentido e o papel principal é o do leitor, posto que ele tem, armazenados em sua memória, conhecimentos prévios, atitudes, esquemas

conceptuais e cultura construídos e adquiridos ao longo de sua vida, e que são ativados durante o processamento da leitura. O leitor é um sujeito ativo e usa estratégias que devem ser ensinadas por mediadores (pais, professores, padres, catequistas, entre outros.) para realizar o processo de compreensão. As principais estratégias de leitura apresentadas pelos cognitivistas têm sua origem nos estudos da Psicolinguística. São elas: seleção, antecipação, inferência e verificação, conceitos que embasam os Parâmetros e os Referenciais Curriculares Nacionais.

Smith (1991, p. 86) afirma que "a leitura sempre envolve uma combinação de informação visual e não visual. Ela é uma interação entre o leitor e o texto". O visual é a materialidade empírica apresentada em diferentes suportes e que está diante dos olhos do leitor. O não-visual é todo o conhecimento de que dispõe o leitor, a partir de suas experiências estéticas, sensoriais, linguísticas e discursivas. Assim, durante a leitura, faz-se necessária a interação entre esses dois aspectos e, na sala de aula, o responsável por essa interação é o professor, o mediador no processamento da prática leitora, porque "a leitura é um ato individual de construção de significados num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento" (KLEIMAN, 1998, p. 49).

Compreendendo que as concepções aqui arroladas não se excluem, mas se completam, desvendando possibilidades teórico-metodológicas voltadas ao desenvolvimento de um leitor proficiente, Ritter (1999) ressalta o papel ativo deste, que aciona a memória discursiva e agrega à prática leitora as condições sócio-históricas necessárias ao processo de produção de sentidos para as leituras.

Para a perspectiva discursiva, a leitura ocorre sob o signo da descrição-interpretação. Ler é, então, muito mais que dizer algo ao texto, ou dele extrair um sentido oculto, mas ali inscrito. A leitura ocorre nos gestos descrição-interpretação que se dão mediante condições sócio-históricas de produção tanto dos textos como das leituras (ORLANDI, 1996a). Tomar a leitura nessa perspectiva implica considerar que os sujeitos e os sentidos são constituídos simultaneamente e determinados historicamente. Esse movimento de descrição-interpretação ancora-se na proposta arqueológica (FOUCAULT, 1972) e pode ser sintetizada por um esquema que contempla o enunciado que remete ao discurso, materializado pelas séries enunciativas que desvelam os modos de subjetivação. É nesse modo de falar dos objetos que se buscam as regularidades e a dispersão que organizam os arquivos (memória discursiva).

A leitura coloca-se ainda, na confluência da questão pedagógica, linguística e social. É linguística, porque se refere à materialidade verbal e não verbal que organiza os enunciados. É social, porque promove interação entre autores e leitores. É pedagógica, porque requer organização, seleção de material, desenvolvimento e avaliação das habilidades definidas a partir dos objetivos e finalidades que geram a ação pedagógica, sem, contudo ser pedagogizante e imediatista (ORLANDI, 1996b, p. 35-37).

A leitura é, pois, possível de ser ensinada. Para tanto, a organização escolar não pode considerá-la pelo prisma de práticas milagrosas e imediatistas, mas sim por meio da implementação de uma política séria de letramentos que permita o constante diálogo entre leitor/texto/autor à guisa da mediação social.

A leitura do discurso literário necessita assegurar ao máximo o exercício da fruição estética, da sensibilidade e da liberdade na produção dos sentidos, não engessando a escrita ao processo de dissecação e de puras análises silenciadoras da voz dos escolares, em nome da autoridade do autor do livro didático. Às vezes o texto precisa apenas ser sentido e para isso é preciso criar todo um ambiente, um contexto de produção para esse tipo de leitura.

#### 4.2 O DIÁLOGO AUTOR/TEXTOS/LEITOR

Ao formar leitores, a escola desperta também um cidadão, adormecido e silenciado historicamente por concepções de leitura ancoradas na perspectiva abstrata da linguística imanente, que não extrapolava os limites da decodificação, da cópia, da extração de informações pontualmente marcadas no texto. Isso não oportunizava uma leitura crítica reflexiva nem a atividade produtora de sentido, uma vez que se considerava que o sentido já estivesse inscrito no texto.

Contrária a essa posição abstrata da linguagem é a do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995) cujos estudos sobre o dialogismo remetem a linguagem ao fenômeno da interação entre os sujeitos. O dialogismo é caracterizado como a capacidade que têm os sujeitos que participam de situação comunicativa de responderem aos discursos manifestados (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995; BAKHTIN, 2003). Nessa perspectiva, a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte e, sendo assim, ela se caracteriza como território comum de ambos, já que toda comunicação verbal, oral ou escrita, se insere e se encerra em um diálogo:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995, p. 113).

Do ponto de vista dialógico, os textos literários que motivaram a realização do sarau retratado neste estudo configuram-se como uma ‘espécie de ponte’ lançada entre autores e leitores, oportunizando ação e reflexão. Partindo de uma sensibilização, efeito de sentido de uma linguagem poética, estética e imaginativa que é própria do discurso literário, os leitores podem desenvolver uma maior compreensão da condição humana.

Entre outros gêneros, o discurso literário contempla a narrativa ficcional, ou seja, um texto oral (filmes, novelas, minisséries) ou escrito (romances e contos) “que trabalha certa história na qual se caracterizam personagens, em certo tempo-espaço, vivenciando uma trajetória que segue para um desfecho” (ZAPPONE, 2010, p. 23). Essa narrativa pode ser estudada, para fins de produção de sentidos, por meio de uma metodologia que contemple o plano dos acontecimentos narrados (história) e o plano do discurso narrativo. No primeiro, interessa a compreensão e a interpretação do fato narrado, considerando os aspectos espaço-temporais e o posicionamento das personagens na narrativa. No segundo plano, o do discurso narrativo, interessa saber por intermédio de quem conhecemos a história (autor/a), como nos são apresentados as personagens que protagonizam a história, em que tempo e espaço. Este plano volta-se para o tipo de narrador e o modo como narra os acontecimentos, a linguagem que utiliza, a organização do cenário e sua relação com as personagens (ZAPPONE, 2010, p. 28-33).

A distinção entre esses dois planos é importante para o processo da produção de sentidos. A partir dessas reflexões, os escolares têm um contato com a lógica e a organicidade do discurso ficcional. Nesse exercício, além de desenvolverem a compreensão responsiva, ou seja, eles têm a possibilidade de se colocar como falantes, e responder, em diferentes níveis, ao projeto de dizer do outro (narrador). De acordo com os ensinamentos de Bakhtin (2003, p. 271):

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Os leitores, interlocutores do discurso literário difundido pelo material impresso ou pelas modernas mídias, tornam-se falantes à medida que assumem atitudes de responsividade diante do outro na interação. Essa compreensão responsiva pode ser ativa, passiva de efeito retardado, e silenciosa. A passiva manifesta-se momentaneamente, imediatamente ao momento da interação. A passiva de efeito retardado não é momentânea e leva algum tempo para se manifestar. A silenciosa pode se manifestar de forma momentânea e ou não momentânea, podendo se revelar em outros contextos e situações comunicativas. Elas se desdobram em atitudes também responsiva ativa, passiva e silenciosa de efeito retardado.

Se o sujeito participa da enunciação ignorando, silenciando, retrucando, concordando, interditando, produzindo suas performances pela releitura desses discursos e se ele reage ao projeto de dizer do *outro*, isso mostra que houve interação. Além disso, na enunciação, os discursos manifestados têm início e fim absolutos marcados pela alternância dos sujeitos, a partir do princípio da conclusibilidade, que é também um princípio da responsividade, inerente ao dialogismo. A conclusibilidade corresponde à inteireza do enunciado e é marcada pela exauribilidade do objeto, pelo projeto do discurso do falante em relação ao seu interlocutor (real ou virtual) e pelas formas típicas composicionais do gênero discursivo (BAKHTIN, 2003).

Dito de outra forma, a conclusibilidade marca a troca de turno na interação, pois mesmo a incompletude sendo um aspecto inerente à linguagem, na oralidade podemos perceber quando um cede a fala/turno ao outro (marcando sua conclusibilidade) e quando há sobreposição de voz, o que significa que houve uma inconclusibilidade por parte de um dos pares.

No caso da interação com o discurso literário que é produzido tempos antes do momento de interação com o leitor, não há sobreposição de vozes, posto que a condição midiológica desses discursos é distinta da interação face-a-face. Há, portanto, conclusibilidade do autor, mas inconclusibilidade dos leitores. Eles, leitores, os escolares, na solidão de seus monólogos interiores (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995) quando fazem a leitura silenciosa ou em parceria, pela mediação com outras fontes e ou com os pares na sala de aula ou em outras esferas sociais, realizam tanto a compreensão responsiva quanto as atitudes responsivas em uma de suas formas.

O monólogo interior ocorre quando a palavra interior do personagem se realiza fora do texto pronunciado pelo personagem ou narrador. No discurso literário impresso, o autor precisa valer-se de alguns recursos linguísticos para que o leitor perceba sua ocorrência, como, por exemplo, na enunciação: “que vida miserável, *pensava* diante daquele espelho”. O

uso do enunciado constativo ‘*pensava*’ remete à fala da própria personagem. Nas Histórias em Quadrinhos, o monólogo é marcado por um tipo de balão e nos filmes ou telenovelas, por recursos dos multimeios (a personagem fica em silêncio e apenas uma voz aparece concomitante a imagem demonstrando a ocorrência desse discurso) ou com o flashback. É como se ele (o personagem) fizesse uma conversa consigo próprio. Aqui falamos também do monólogo interior do leitor diante da leitura que está realizando. É aquele momento que ele (leitor), ao fazer a constatação, briga’ com texto na busca da produção dos sentidos, realiza a responsividade pelo cotejo e, em seguida, a transformação.

Nas situações de leitura, durante a interação entre autor-texto-leitor, cada um traz consigo suas histórias, posto que o autor, o leitor e o próprio texto são constituídos social e historicamente. Na essência, não existe nem sujeito, nem cultura e língua(gens). Fazendo uma remissão ao discurso literário de Lima Barreto em seu romance *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, podemos perceber que o autor possibilita ao leitor, pelos saberes ali instituídos, o acesso ao universo cultural e político, verdadeiro de sua época, traduzido pela voz do Major Quaresma que tenta implantar projetos de identidade nacional, de valorização da cultura e de justiça a partir de uma política de reforma agrária. Quando esse discurso literário circulou nos ateliês realizados na escola, os escolares, de imediato, perceberam a atemporalidade desses aspectos sociais e políticos datados do início do século XX, ainda não resolvidos e tão presentes na contemporaneidade, um século depois.

Portanto, podemos dizer que os sujeitos interagem e reagem simbolicamente pelos mais diferentes sistemas semióticos, os quais tanto produzem cultura e linguagem a partir de suas crenças e valores, como são também por eles produzidos. Há encontro entre interlocutores por meio do dialogismo que envolve autor/texto/leitor, com significações para a própria leitura, para a arte e para a vida. Tudo isso a partir da cultura na qual estão imersos a partir de práticas interacionais. Isso se estende (ou deveria se estender) ao processo de ensino-aprendizagem, que pode e precisa ser vivenciado também na escola, espaço, *a priori*, criado para circulação, apropriação, produção e socialização de conhecimentos dos mais variados campos da cultura, da arte e da ciência.

Leitura e escrita são atividades diferentes e com finalidades também diferentes. No entanto, elas são resultados da compreensão responsiva dos sujeitos diante dos variados fenômenos por eles observados. Ambas têm em comum o dialogismo. Assim como na leitura, no cenário escolar, o bom desempenho dos estudantes diante dos usos sociais da escrita é habilidade que carece de sistematização e organização. O autor do texto estabelece uma ponte de sentido ou inferência que corrobora na produção dos sentidos a partir de suas escolhas

verbais e não-verbais e assim interage com o leitor. Este, por sua vez, pode levar adiante aquele discurso com o qual interagiu, aceitando ou não as verdades ali produzidas. Ao escrever ou falar sobre esse objeto, o escrevente ou falante assume a função social de manter o elo discursivo *de* “um determinado campo [o qual] é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados [e] deve ser visto como uma resposta aos enunciados precedentes” (BAKHTIN, 2003, p. 296-297).

Baquero (2001) nos ensina que o desenvolvimento da aquisição tanto da leitura quanto da escrita, um aprendizado sofisticado, é inerente à maneira como organizamos nossa prática pedagógica. Isso porque o desenvolvimento das capacidades de linguagem, no contexto da sala de aula, exige a sistematização de um conjunto de conteúdos e estratégias que promovam a formação e o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva na escrita dos/nos alunos. Só assim, eles poderão fazer uso da linguagem escrita e oral em suas diversas materialidades, no seu cotidiano.

Quando o leitor produz e faz circular uma resenha, uma sinopse, um comentário, ou um poema por ocasião de alguma comemoração, ele está conectado a um elo da cadeia discursiva e exercendo sua responsividade. Neste estudo, essas experiências espelham-se nas produções de sinopses, folders, resenhas, *paper* (comunicações em seminários) com atividade recorrente com vistas à preparação do sarau.

Logo, elaborar projetos didáticos através das sequências didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2007) não significa criar modelos para os professores, silenciar sua autonomia ou esquadrihar suas práticas. No processo organizacional, que vai da apresentação inicial da sequência didática até a produção final, passando pelos módulos, podem acontecer momentos de desestabilização, de retomadas e até de inserção de outros conteúdos que esses processos orgânicos da prática pedagógica reclamem.

Assim, a leitura cumpre sua função social e a escola, sua função epistêmica de não apenas formar, mas desenvolver a leitura crítica dos escolares, condição para que possam desenvolver também a sua intelectualidade e autonomia, posto que o verdadeiro desta época constitui-se em um processo de educação escolar no qual ecoam as vozes dos PCN, DCNEM, OCEM e da LDBEN 9.394/96, do Ministério da Educação e da Cultura em seu discurso oficial pela implantação de um sistema interno de avaliação com a Prova Brasil e de avaliação e também seleção pelo Exame Nacional do Ensino Médio.

Diante disso, faz-se necessário refletir se os espaços que tematizam e trabalham a leitura, a exemplo da mídia, das igrejas, dos sindicatos, das empresas, das escolas, entre outros, visam formar leitores críticos ou apenas eleitores subservientes. Optar pela primeira

posição implica definir as estratégias que nortearão as leituras realizadas nesses espaços e as condições físicas e culturais oferecidas, para que essa atividade realmente oportunize a formação e o desenvolvimento do sujeito leitor, cidadão crítico, reflexivo, participativo e incluído nas mais diversas esferas sociais. Ressalte-se que a exigência de leitor com esse perfil também foi construída historicamente. Disso decorrem as novas concepções de educação escolar, de leitura, de leitor, de arte, cultura, entre outros objetos que estão sempre em processo de invenção e significação da práxis pedagógica. Portanto, aos educadores fica o desafio de estar em contínuo processo de formação que lhe permita reinventar e ressignificar o espaço da sala de aula e os saberes que ali circulam e são produzidos.

#### 4.3 A LEITURA COMO ELEMENTO ARTICULADOR DE SABERES

Segundo Fazenda (1979, 1994), a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália, em meados da década de 1960, em um período marcado pelos movimentos estudantis que, dentre outras coisas, reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época.

Por volta de 1962, a interdisciplinaridade chegou ao Brasil e logo exerceu influência na elaboração da LDB de número 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se intensificado, especificamente, com a publicação da LDB de número 9.394/96, com os Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998a) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008).

Falar em interdisciplinaridade é inferir sobre as possibilidades de diálogos e as relações que existem entre as diferentes áreas do conhecimento que corroboram na compreensão dos fenômenos que encerram qualquer objeto de saber, entre eles, a língua(gem) e os demais sistemas semióticos.

Pela prática de leitura e da escrita dos mais diferentes gêneros discursivos com fins pragmáticos ou estéticos, a linguagem atravessa todas as áreas do conhecimento, porque esses são construtos polifônicos (BAKHTIN, 2003) resultado de uma ciranda de outros discursos migrados de diferentes campos do saber. Ao produzi-lo, o criador traz elementos da realidade que estabelecem relações com a história, política, geografia, ética, sexualidade, filosofia, entre outros saberes que influenciam e produzem as crenças e os valores dos povos.

Edgar Morin (2005) convoca a sociedade a discutir e refletir sobre os modos de conceber, produzir e usufruir e articular os saberes em favor de uma sociedade mais humana e emancipatória. Entre suas reflexões ele aponta uma relação entre a literatura, poesia, cinema, psicologia e a filosofia como pilares para essa empreitada rumo à construção das escolas da compreensão humana.

A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e alegrias. [...] Enfrentar a dificuldade da compreensão humana exigiria o recurso não a ensinamentos separados, mas uma pedagogia conjunta que agrupasse filósofo, psicólogo, sociólogo, historiador, escritor [...] (MORIN, 2005, p. 51).

Nessa perspectiva de não fragmentação dos saberes e da busca do diálogo entre as mais diversas áreas do conhecimento, na qual a leitura desempenha um papel profícuo, esse autor considera que é preciso ir além da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade. A primeira diz respeito à troca e a cooperação entre as disciplinas postas uma ao lado das outras; a multidisciplinaridade consiste na associação e interação das disciplinas por conta de um projeto ou objeto comum. A transdisciplinaridade trata de esquemas cognitivos que permitem o diálogo entre as disciplinas. Entretanto, Morin (2005, p. 115) institui a necessidade de se ecologizar as disciplinas, pois:

[...] são os complexos inter-multi-trans-disciplinaridade que realizaram e desempenharam um fecundo papel na história das ciências; é preciso conservar as noções-chaves que estão implicadas nisso, ou seja, a cooperação; melhor, objeto comum; e melhor ainda, projeto comum. Enfim, o importante não é apenas a idéia de inter- e de trans-disciplinaridade. Devemos 'ecologizar' as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o metadisciplinar; o termo 'meta' significa ultrapassar e conservar. Não se pode demolir o que as disciplinas criaram [...] é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada.

Portanto, ao tornar o discurso vivo pela prática da leitura, atividade eminentemente *inter-multi-trans-ecodisciplinar*, o leitor depara-se com o universo de sensações, saberes, cultura e linguagens que são resultados das experiências reais ou fictícias do seu criador, ocorridas a partir da leitura, inclusive do discurso literário. Essa permite ao leitor, pelo uso de uma linguagem carregada de significado, fazer um percurso entre a realidade-literatura-realidade, sob o signo do prazer e da estética da fruição. Isso possibilita ao leitor de qualquer obra de arte a opção de aceite ou de recusa, de alegria ou de tristeza, de riso ou de compaixão entre outras sensações.

Sendo assim, a interação com o discurso literário (mas também com o científico, o religioso, o do cotidiano), pelas diferentes mídias, possibilita aos leitores vivenciarem experiências estéticas (JAUSS, 1989 apud ZILBERMAN, 1989) que podem levá-los para um universo de lugares reais e ficcionais que a roda viva do cotidiano não possibilita. Do entretenimento de uma piada que é discursivizada de modo preconceituoso sobre algo, ao deleite de um romance, à catarse de um programa de humor até a rigidez de um artigo científico, entre outros, todos os discursos, de alguma forma, articulam algum saber. É preciso, pois, que a escola deixe um pouco de falar sobre os textos e seus aspectos formais e estruturais, para oportunizar, de fato, a interação com eles. No caso específico do discurso literário, que sejam valorizadas, pelas mais distintas ações-reflexões-ações, interações significativas com esses discursos veiculados pelas mais diferentes mídias, dada essa sua natureza libertadora e criadora da arte de encantar com palavras.

Neste sentido, o sarau literário apresentado neste estudo contempla os preceitos da Nova LDB, das DCNEM e das OCEM rumo à formação para a cidadania, porque as atividades desenvolvidas durante sua preparação e execução evidenciam o diálogo entre diferentes e articulados campos do saber como língua, literatura, história, informática e artes, ratificando o proposto no Artigo 11, inciso 1º. das Diretrizes Curriculares Nacionais:

A base nacional comum aos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização (BRASIL, 1998b).

A interdisciplinaridade se fez presente tanto no desenvolvimento das atividades de leitura, produção escrita quanto nas exposições orais dos alunos em seminários internos para os colegas e em comunicações na culminância do sarau. Além disso, no processo de avaliação formativa uma mesma atividade é analisada por diferentes componentes curriculares e cada professor capta aquilo que é mais relevante para seu componente.

Assim as notas de História e Língua Portuguesa são contempladas em um único *Relatório*, entregue às professoras das disciplinas envolvidas no processo de produção do sarau. Esse documento escrito contém os aspectos gerais e particulares desses componentes curriculares. Em História, cobra-se o contexto histórico, social e cultural da época manifestado pela linguagem escrita; em Língua Portuguesa, são avaliados os aspectos inerentes ao gênero relatório e o uso da variante culta da linguagem; em Artes avalia-se a relação dialética entre a teoria e a prática trabalhada nos ateliês e contemplada na performance mostrada na culminância do evento. Em Redação, são avaliadas questões relacionadas ao

gênero Resenha e Relatório. Em Literatura, são observados todos os aspectos negociados previamente com os estudantes, com ênfase aos elementos da narrativa e na habilidade do grupo em ler as linhas, as entrelinhas e além das linhas, estabelecendo um diálogo com a vida real e com a nossa condição humana.

## 5 CIDADANIA E LETRAMENTO

Cidadão é um termo originado do latim *civitas*. Esse remete ao termo cidade que em Roma correspondia a *pólis*, Cidade-Estado do povo grego. Na Roma Antiga, a palavra cidadania era usada para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que tinha ou podia exercer.

Neste estudo, a cidadania é concebida como um fenômeno sócio-histórico e remete à formação de uma consciência crítica, o que ocorre sob o signo do saber pensar. Como vimos nos primeiros capítulos deste estudo, em meados do século XIX, Castro Alves (1981) já fazia inferência ao desenvolvimento do pensamento pela prática da leitura do livro, relacionando letramento e cidadania: *Bendito o que semeia o livro.... e manda o povo pensar*. Também Demo (2006) associa o conceito de cidadania à possibilidade de se transformar o modelo sociopolítico e econômico vigente com vistas à construção de um modelo mais justo, no qual todos tenham acesso aos bens materiais e culturais. Para esse estudioso, a escola deveria ser um dos espaços sociais responsáveis por essa empreitada pela prática da leitura porque:

[...] ler pode ser um ato banal, sobretudo hoje ao tornar-se mero pressuposto para viver de maneira minimamente adequada nesta sociedade, mas pode abrigar intensa potencialidade política, se abarcar a habilidade de confrontar-se com a realidade, desconstruindo-a e reconstruindo-a, sob o signo do saber pensar [...]. O sentido maior da leitura é fazer-se autor (DEMO, 2006, p. 46, 49).

Fazer-se autor é exercer a contrapalavra nas diversas situações interativas. Fora a ilusão de que a educação escolar transforma o mundo, também a sociedade tem consciência de que não há transformação social e nem pessoal sem apropriação de conhecimento que demanda práticas de uso da leitura, escrita e oralidade ou do uso de algumas delas, como é o caso das sociedades ágrafas, porque possibilita às pessoas compreenderem e responderem aos diversos discursos vindos de diferentes esferas sociais, hoje quase todas vinculadas a algum tipo de informaticidade (energia e eletricidade).

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida [...] visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade (DEMO, 2006, p. 51).

Historicamente, sempre houve quem só lesse e escrevesse de forma assistida e regulada pelas instituições (escola, igreja e família), de forma limitada ao processo de

constatação, sem promover reflexões sobre a condição humana em seus variados aspectos, sem responsividade (BAKHTIN, 2003) ou intervenção nas situações cotidianas. É desse contexto que emergem alguns dos conceitos de letramentos aqui arrolados, termo necessário para filiar as práticas de leitura e escrita ao campo da interação e da significação.

## 5.1 ALFABETIZAÇÃO X LETRAMENTO

No Brasil, Mary Kato (1986) em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* discute a natureza e o domínio da escrita, da leitura e da oralidade, mostrando como uma influencia a outra, mesmo sendo objetos de natureza formal bem distinta. A autora afirma que:

[...] a função social da escola, na área de linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado [...] capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade [...] e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem (KATO, 1986 p. 7).

Embora enfatize a escrita e não defina claramente o conceito de letramento, Kato não reduz o domínio de uso da escrita e da oralidade apenas ao universo escolar, pois afirma que essas modalidades de linguagem devem atender as demandas da sociedade. Para a autora, no movimento fala-escrita-escrita-fala, a fala influencia a escrita e essa, por sua vez, a depender da mediação na instituição escolar, na família ou nas redes sociais nas quais as pessoas estão inseridas, também influencia a fala das mesmas. Nesse contexto, os letramentos podem contribuir de forma relevante para o domínio da fala institucionalmente aceita e prestigiada socialmente.

Kleiman (1995) discorre sobre os conceitos de letramento autônomo e ideológico, originadas da necessidade de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização. Segundo a autora, para inserir-se socialmente, o indivíduo precisa compreender os usos sociais da leitura e da escrita, ou seja, concebê-las como práticas sociais, mesmo que não tenha o domínio de um código escrito (a alfabetização em sentido estrito) e não tenha passado pelo processo de escolarização. Kleiman (1995b) trata das práticas sociais que usam a escrita, como assistir a um filme legendado, conversar sobre como escrever uma carta de reclamação, ler um trecho da Bíblia em um culto, ler um discurso em uma solenidade

entre outros. Todas essas práticas usam e envolvem escrita na interação social seja quanto à leitura ou à produção de textos. Neste sentido, a escrita é usada como tecnologia (aspecto da alfabetização), mas também como uma forma de produzir significados em situações e contextos bem específicos.

Os estudos de Kleiman (1995a) permitem perceber que o modelo autônomo de letramento é predominante em um número significativo de escolas. Nesse modelo, a escrita é compreendida como um produto completo em si mesmo cujos significados não estão vinculados ao seu exterior, quer dizer, ao contexto de produção. Embora as atividades escolares sejam realizadas a partir dos mais diferentes textos, nessa concepção de letramento, o texto é considerado como um produto autônomo que traz inscrito em si mesmo o sentido (ZAPPONE, 2010).

Em uma postura distinta, Street (1984, 1993 apud KLEIMAN, 1995a) destaca que todas as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder dentro da sociedade na qual o sujeito se situa. Ao descrever tais práticas (não mais *prática*, no singular), ele apresenta um modelo alternativo de letramento, o ideológico, que não nega os estudos realizados na concepção autônoma, mas acrescenta outras prerrogativas e contrapõe-se a esse modelo. Para o estudioso, os significados que a escrita assume para os grupos sociais dependem dos contextos e das instituições nos quais a escrita foi adquirida. No modelo ideológico, o sentido do texto não é presentificado na constituição do mesmo, pela sua organização lógica e disposição gráfica (parágrafos, versos, uso do verbal conjugado com o não-verbal), mas possibilidades de sentidos resultantes da forma como os sujeitos se relacionam com a escrita e como negociam esses sentidos (ZAPPONE, 2010).

A inserção cultural dos sujeitos nas esferas sociais não é assegurada apenas pela aquisição e apropriação do código linguístico. Prova disso são as comunidades ágrafas que vêm resistindo às diversas formas de exploração e exclusão, a exemplo de muitas comunidades de trabalhadores rurais e urbanos, comunidades quilombolas, indígenas, imigrantes, entre outras. Por outro lado, alguns sujeitos têm o domínio da tecnologia da escrita, sabem ler e escrever, mas não conseguem exercer práticas sociais de leitura, escrita e oralidade nas situações ordinárias.

Magda Soares (2000), em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros* situa a chegada da palavra letramento ao universo da Educação e das Ciências Linguísticas por volta da segunda metade dos anos 80. Segundo a autora, etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra) com o sufixo *cy* que denota qualidade, condição, estado. Portanto,

*literacy* traduz o estado ou condição que assume aquela pessoa que aprendeu e faz uso social da leitura e da escrita.

Para o conceito de Soares (2000) e dos autores até aqui arrolados, ler e escrever são práticas discursivas que extrapolam a simples apropriação do código linguístico e dos processos de decodificação que lhes são subjacentes. Ler e escrever assumem conotações de produção e recepção de gêneros discursivos, gerados em contextos específicos, sob determinadas condições de produção, recepção e circulação, materializados pelas mais diversas linguagens e veiculados por diferentes portadores textuais.

Difícilmente se consegue dominar todos os gêneros que circulam socialmente. Esses são aprendidos e apreendidos a partir das situações às quais as pessoas vão sendo expostas e nas quais interagem. O domínio dos gêneros e das linguagens faz parte de um processo ininterrupto, porque cada vez que a pessoa ingressa em novas esferas sociais, novos gêneros de discursos lhe são apresentados, portanto, novos saberes vão sendo apropriados por ela.

O contexto do século XXI exige como condição a inserção social nos processos interativos não somente aquisição da *língua (oral e escrita)*, mas o *desenvolvimento* de leitura e uso dessas variadas formas de linguagens (SOARES, 2003, p. 15). Ler um romance, ter acesso e saber ler telas em vernissages, compreender charges, uma peça de teatro ou uma ópera não pode e não deve ser mais privilégio de poucos. Enquanto o Estado não cumpre esse papel por meio de políticas públicas, que ao menos a escola assuma essa função e promova eventos dessa ordem, posto que os alunos circulam nesse espaço por mais ou menos doze anos.

Para Soares (2000, p. 39), letramento é “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”.

Embora a autora enfatize as práticas de oralidade, os conceitos de letramento ainda evocam fortemente as ações de aprender a ler e escrever e o estado ou condição que assume a pessoa ou o grupo por ter se apropriado da escrita, porque:

[...] ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja é assumi-la como sua propriedade (SOARES, 2000, p. 39).

Logo, o letramento é o exercício competente e efetivo da tecnologia da escrita pelo desenvolvimento das habilidades de:

[...] ler e escrever para atingir diferentes objetivos – informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória [...] habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades para orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mãos desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever [...] de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2003, p. 91-92).

Mesmo sem o domínio do código escrito, sem saber ler ou escrever, muitas pessoas reconhecem marcas de determinados gêneros de discurso quando lhes dirigem uma ironia, uma piada, um sermão, um conselho, etc. É letrado também esse sujeito, porque reconhece as práticas discursivas dos grupos aos quais está ou esteve exposto por meio da interação oral; logo, o fenômeno do letramento extrapola o universo da escrita (HEATH, 1982 apud KLEIMAN, 1995, p. 18) e abarca os fenômenos da escrita e da oralidade com seus aspectos multissemióticos (filmes, telenovelas, videogame, vídeo clipes, romance impresso, e-book, entre outros.). Para se compreender o letramento é preciso considerar não apenas o aspecto linguístico, o domínio da escrita como tecnologia, mas também os fatores sociais e políticos que se engendram a essas práticas de linguagem (KLEIMAN, 1995).

O termo letramento propõe um domínio da lingua(gem) que extrapola os limites da alfabetização, que corresponde apenas a uma fase substancial de acesso ao código escrito. A alfabetização traz em seu bojo aspectos teórico-metodológicos ancorados em uma perspectiva sistêmica e abstrata da língua que inspirou práticas de leitura e escrita centradas na decodificação. Em relação à leitura, focou aspectos da decodificação, considerou o sentido inscrito no texto, limitou-se aos exercícios de cópia e compreensão dos textos. Na escrita, focou sua atenção aos princípios estruturais, descritivos e prescritivos da língua. Por fim, nas atividades de oralidade, desenvolveu a leitura vozeada. Em outras palavras, a alfabetização cumpriu o que rezavam as Leis de Diretrizes e Bases anteriores à Lei atualmente em vigor.

## 5.2 LETRAMENTO LITERÁRIO E HUMANIZAÇÃO

Apropriar-se da leitura e da escrita com suas formas e usos multiformes é fundamental para que as pessoas possam interagir com mais autonomia, resolvendo não só as situações práticas da vida cotidiana nas quais a leitura e a escrita se fazem necessárias, mas interagindo com a estética literária, também importante para ampliar os letramentos e para desenvolver aspectos de humanização. Trataremos aqui das formas de interação com o discurso literário e

como ele corrobora no processo de entendimento sobre a condição humana. As reflexões são tecidas a partir da relação entre a vida e a ficção, mediadas e entretidas também por questões teóricas.

Por meio do discurso literário impresso, uma novela, o poeta chileno Antonio Skármeta conta em seu livro *Ardente paciência* a realidade social, política e histórica do Chile na década de 1970. Na dimensão estética da linguagem, o autor discorre sobre a relação de amizade entre o poeta Pablo Neruda e o carteiro, Mário. Nas interações com Mário, o poeta fala da vida, da política e das mulheres sempre a partir do discurso literário, pelo qual Mário é logo seduzido. Esse livro foi adaptado para o cinema no filme *O carteiro e o poeta*. Em 1996 o livro perde seu título original quando a editora Record faz a sua publicação com o nome *O carteiro e o poeta*, em virtude do sucesso na linguagem cinematográfica. Skármeta constitui seu discurso pela interdiscursividade, a partir da recorrência ao campo do discurso literário pela literatura e cinema.

Valemo-nos desse discurso literário por meio dessa narrativa ficcional e multissemiótica para refletir, na prática, sobre a questão da interação. Na ficção, Mário teve sua vida resignificada após a interação com a poesia mediada por Pablo Neruda. Ignorado pelo pai, menosprezado pela musa e amada, Beatrice, e odiado pela tia da moça, Mário, seduzido pela dimensão estética da linguagem, se apropria da leitura e da escrita. Ao tomar posse e fazer uso da oralidade, da leitura e da escrita, a vida pessoal e social daquele jovem transforma-se. Ele passa a compreender a si próprio, sua vida e a realidade a sua volta (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995). Faz uma leitura do comportamento das pessoas da vila em relação a ele e, só então, compreende a indiferença de Beatrice e as razões que produzem a miséria naquela vila italiana, antes feia e suja para ele e, depois, resignificada a ponto de ser objeto de suas poesias. Como consequência dessa compreensão responsiva, Mário passa a repudiar as atitudes das autoridades que só costumam procurar os pescadores no período eleitoral. Ele passa a intervir nessa realidade a partir de sua inserção no movimento sindical.

O carteiro descobre o poder da palavra nas práticas discursivas. Exercita a função social da leitura e da escrita para resolver primeiro uma questão interpessoal: conquistar o amor de Beatrice; depois, os efeitos das leituras e das conversas com Neruda, levam-no ao envolvimento político em busca de melhores condições de vida para o coletivo daquela pequena e pobre ilha do Mediterrâneo. Suas (inter)ações pela linguagem são mediadas pelo discurso, na perspectiva abordada por Maingueneau (2006): um discurso que está além de frases desconexas; constitui-se como forma de ação, logo é interativo, tem uma orientação social, é assumido por Mário, pertence a um determinado contexto regido por suas normas

(na vila, na casa de Beatrice, na casa de Neruda, sozinho com seu caderno). Uma intensa interdiscursividade (MAINGUENEAU, 2006) revela-se em seus discursos orais. Pela inter(ação) com as poesias e com as demais leituras realizadas, Mário passa a compreender o mundo a partir de outras vozes (poetas engajados na política, cientistas e líderes políticos) que se refratam e se entrecruzam (BAKHTIN, 2003) tecendo, agora, também seus discursos.

Além de ler as poesias de Neruda, o jovem copia e envia para sua amada um dos poemas de Neruda. Ao fazer isso, (re)cria um outro texto, posto que o mesmo será atualizado sob novas condições de produção e de recepção quando lido e ressignificado por Beatrice, que se encanta e enternece e por sua tia que fica furiosa e pretende processá-lo por danos morais.

A leitura, neste sentido, considerada como ações que levam à constatação, ao cotejo e à transformação ou às linhas, às entrelinhas e além das linhas (SILVA, 2007) possibilita o exercício da produção de sentidos. Uma contrapalavra construída na interação entre autor e leitor mediada pelo texto torna-se espaço criador da autoria. Lido e compreendido, o texto que está diante do leitor (Beatrice/ tia) não é apenas do autor (Neruda/ Mário que fez uso do discurso), mas outro, agora recriado pelo leitor. Podemos perceber que o mesmo texto provocou efeitos diferentes em diferentes pessoas e em condições de recepção também distintas.

Segundo Peçanha (2005), “escrever é ler o mundo com o lápis”. A escrita é o resultado da interpretação de uma leitura de mundo e de palavras de outro(s) realizada pelo enunciador em tempos e espaços próximos (quando lemos ou ouvimos o jornal diário) ou distantes de nós (quando lemos uma canção de maldizer, um romance de época). Mário vale-se do *escrito* e da *escrita* ficcional<sup>3</sup> (ao escrever o poema para ser lido durante uma manifestação pública) para resolver questões sociais reais e autênticas que corroboram para que ele clame por justiça social e se constitua como sujeito de sua história.

O ex-carteiro, agora poeta e sindicalista, não fala durante o evento público, mas graças à escrita sua voz não é silenciada, porque seu poema foi lido por outra pessoa durante o evento. A leitura e a escrita se constituem como práticas discursivas produzidas social e culturalmente em contextos e interações específicas, exemplificando, assim, o letramento ideológico (STREET, 1984, 1993 apud KLEIMAN, 1995). A leitura da palavra leva Mário para além dos limites da simples compreensão quando, atingindo o cotejo, transforma sua

---

<sup>3</sup> Para Rojo (2006 apud ZAPPONE, 2010) “escrito” refere-se ao ato de grafar ou materializar a palavra falada. Já a “escrita” relaciona-se à noção de texto, fazendo uma alusão a um escrito que possui autonomia em relação à palavra falada, cuja significação estabelece relações com outras enunciações.

vida e daqueles que estão a sua volta. Polêmica à parte, essa é uma das consequências do letramento ideológico, e dela resulta a distinção entre alfabetização e letramento.

### 5.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Para a pesquisadora Heath (1982, 1983 apud KLEIMAN, 1995, p. 40) "os eventos de letramento são situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação tanto em relação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas". No ambiente familiar, essas práticas podem acontecer durante as atividades de contação de histórias, sessões de filmes, pequenas dramatizações mediadas pelos adultos que envolvem os brinquedos das crianças (Max Styll conversando ou lutando como o elemento Fogo; o Homem-Aranha com seus inimigos e outros.). Na rua são práticas de letramento a leitura de panfletos, a leitura de *outdoors*, a busca de informações, a leitura e assinatura de contratos, de cheques e outros. Na sala de aula, eles se constituem como: o debate monitorado pelo professor a partir de uma reportagem, a produção de textos depois da leitura de uma notícia de jornal e uma comunicação depois da leitura de um livro ou de um filme, a interpretação de um poema, entre outras atividades de interação entre as pessoas.

Enfim, a todo momento, pessoas escolarizadas ou não são interpeladas a participar de alguma prática de letramento e cada uma estabelecerá uma relação com essa prática de acordo com suas experiências sociais e culturais.

Por prática de letramento compreende-se a natureza política dos comportamentos que têm os participantes envolvidos, as concepções sociais e culturais que matizam tal comportamento, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos sociais da leitura, em contextos específicos, no ambiente escolar ou fora dele. Não necessariamente as práticas de letramento demandam o uso da escrita, portanto, estão mais próximas do modelo ideológico e da dimensão revolucionária do letramento.

É justamente o conceito de prática de letramento que permite analisar e interpretar os eventos de letramento (SOARES, 2000, p.105), porque há uma interface entre eventos e práticas de letramento, quer dizer, são duas faces da uma mesma realidade: a interação com a escrita, entendida aqui no sentido discursivo explicado anteriormente. Nos primeiros, as pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita como, por exemplo: discutir uma notícia do jornal com alguém, questionar ou pedir uma explicação de um

conteúdo ao professor durante a aula, produzir um texto escrito em equipe, responder *msn*, ler um salmo bíblico no culto cristão, assistir a um filme, outros. São exemplos de interação à distância: escrever um e-mail, ler reportagens, atualizar e enviar mensagens pelo Orkut, ler um romance ou um poema, ler livros e revistas em geral.

Todo evento de letramento implica uma prática, posto que essa se define pelo modo de as pessoas se relacionarem politicamente com a escrita em contextos específicos. Assim, os eventos podem ser os mesmos com explica Heath (apud KLEIMAN, 1995, p. 40), mas a prática de letramento pode ser diferenciada a depender do que significa a escrita para cada um desses grupos, e, sem dúvida, tal prática trará consequências para a vida dessas pessoas, porque:

Quem aprende a ler e a escrever passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente [...] Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada [...] passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna – se diferente (SOARES, 2000, p. 37).

O evento de letramento analisado por Heath, em três grupos de classe média, mas com graus de escolarização diferenciados, foi a atividade de contar historinhas para crianças na hora de dormir. De acordo com os estudos da autora, nas famílias com nível de escolarização alto (universitário) há uma interação entre as crianças e o contador da história (adulto). Ambos dialogam, alternam o turno durante a contação; o contador pergunta, orienta a criança para o livro, rotula itens na página, tece observações sobre as imagens que aparecem na narrativa, estimula a criança a falar sobre um objeto cuja existência se dá só no papel (por exemplo, indaga sobre a natureza dos castelos, a descrição das fadas e duendes etc.). Ainda na tenra idade, as crianças que participam desse evento, com a mediação desse tipo de prática de letramento, apresentam maior familiaridade com a organização estrutural das interações que se dão na sala de aula pela capacidade de iniciativa, de agir responsivamente e avaliar seu comportamento e dos demais participantes. Os eventos e as práticas de letramento construídos nesses parâmetros favoreceram a interação da criança não apenas no ambiente familiar, mas em outros contextos dos quais elas participam.

Outras características são inerentes a esses grupos que trazem consigo esse padrão de letramento. Os livros e as personagens fazem parte da decoração da casa e do quarto das crianças e elas já prestam atenção a esses objetos decorativos. As crianças começam a reconhecer perguntas sobre o livro e as personagens e iniciam o processo de verbalização. O

adulto expande essas verbalizações fazendo perguntas, estabelecendo diálogos. Nesse exercício interacional, o adulto espera que as crianças desenvolvam o comportamento de escutar a história em silêncio, esperando que ele faça perguntas. Ainda sem conhecerem as letras, é comum as crianças fingirem que leem as narrativas, por meio da reprodução menemônica ou da sequência de imagens.

Em muitas famílias escolarizadas, os eventos de letramento são bem valorizados e qualquer iniciativa das crianças em relação a algum desses eventos é motivo para se realizar uma prática de letramento, fazendo com que o adulto interrompa suas atividades para ouvir as crianças e estimulá-las. Essas famílias assumem uma atitude política em relação ao desenvolvimento da leitura das crianças, porque compreendem o significado que tem a escrita para a sociedade e as consequências que a apropriação desse bem cultural e social tem para as crianças.

A pesquisadora observou que no grupo de classe média, mas com baixa escolarização, também as crianças têm um ambiente físico colorido e decorado com personagens do universo ficcional infantil. Possuem livros com caráter pedagógico que enfatizam as atividades de abotoar, fazer laços, além das historinhas infantis. Segundo Heath, nesse grupo, há três estágios diferentes na leitura de historinhas contadas para as crianças dormirem. Primeiro, o adulto reconta de maneira simplificada a narrativa. Fornece informações sobre a escrita como nome das letras, número, cores, nomeia objetos através de perguntas. A criança responde, “lê” (repete o que diz o adulto) o material, memoriza trechos. Na prática de letramento desse grupo não há, no entanto, perguntas ou explicações analógicas que relacionem as semelhanças e diferenças entre as figuras e os objetos reais, não havendo assim, uma transferência da compreensão da escrita, das atividades realizadas e das habilidades desenvolvidas durante o evento de letramento.

No segundo estágio, observou a pesquisadora que quando as crianças querem falar elas não são estimuladas, ficando com a posição de ouvintes e observadoras, entretidas pela leitura. Espera-se que elas apreendam as informações da narrativa para depois recontar, respondendo as perguntas feitas pelo adulto.

No terceiro estágio, as crianças conhecem livros de exercícios sobre formas, cores e seu trabalho com esse material é monitorado pelo adulto. Nesse período o adulto encoraja e pratica, repetidas vezes, regras sobre o uso correto da escrita, considerando que seja importante para o bom desempenho escolar.

Nesse evento de contação de historinhas, as práticas de letramento ocorrem de forma distinta. O grupo escolarizado aproxima-se do modelo ideológico de letramento, porque, ao

construir significados, estabelece relações entre a narrativa e seu exterior, orienta as crianças para o exercício de produção de sentidos, favorece a inventividade, valoriza o uso do livro como uma diversão estimulando uma relação de gratuidade com a linguagem estética, incentiva a verbalização e avaliação das crianças diante dos fatos narrados, oportunizando que se expressassem, além de estimular a prática leitora.

Já no grupo menos escolarizado, a prática de letramento nega a inventividade, o prazer, a fruição do texto, da leitura e a produção de sentidos diante da narrativa quando resume a historinha em nome da aprendizagem do código linguístico. A prática volta-se para as atividades meramente escolares e mais utilitaristas (ler para aprender a escrever, e para se apropriar do domínio dos códigos – letras, números, cores e formas.), portanto, aproxima-se de modelo autônomo de letramento, concebido também como modelo de letramento escolar (DEMO, 2006).

Nesse grupo, as famílias não estimulam os eventos de letramento, porque, embora desejem o sucesso das crianças na escola, apenas alguns membros têm uma relação mais proficiente com a escrita. Não há também uma valorização e uma orientação em relação às atividades de verbalização como cita a própria autora: ao invés de se ensinar as crianças como segurar uma bola explicitando: “coloca o polegar neste lugar, depois abre os dedos”, como fazem os grupos escolarizados, o adulto apenas verbaliza: “faz assim, ó”.

Conclui a pesquisadora que as crianças de ambos os grupos são bem-sucedidas nos primeiros anos escolares, porque, nessa etapa, o trabalho com o livro centra-se na leitura de partes do texto e na prática de perguntas mais voltadas para a narrativa propriamente dita cujas respostas aparecem mais explícitas nos textos. Entretanto, quando as questões se voltam para os aspectos discursivos dos textos, extrapolando outros contextos, quando realizam analogias entre a narrativa e o cotidiano, são as crianças dos grupos de escolarizados que serão bem sucedidas. Para a autora, o processo de reprodução da classe social tende a levar os escolares do grupo menos escolarizado à evasão e, como seus pais, essas crianças não chegarão até a universidade.

Portanto, as noções de evento e prática de letramento são de suma importância e responsabilidade tanto para as famílias quanto para a escola. Entretanto é a escola quem precisa iniciar o processo de reflexão e ação sobre essa questão como orientam a LDB vigente e os documentos oficiais que dela se desdobram. A escola precisa restabelecer práticas de letramentos que propiciem a formação e o desenvolvimento da leitura dos leitores pelos variados suportes, buscando uma maneira de os escolares se relacionarem com a escrita em toda sua multiplicidade e em atividades que lhes assegurem um grau máximo de proficiência

tanto na leitura quanto na escrita a partir de uma aprendizagem realmente significativa. Essa deve possibilitar aos escolares a condição de letrado em seu amplo sentido e isso se estende desde a interação com textos da vida ordinária até aqueles que levam os escolares ao letramento multissemiótico (ZAPPONE, 2010), pelo contato com textos que conjugam os aspectos sensoriais veiculados pelas modernas mídias digitais, a exemplo do videogame, do vídeo clipe, das minisséries, da telenovela, dos filmes, do e-book que estão cada vez mais acessíveis a todas as classes sociais.

Sumariamente, podemos dizer que as práticas de letramento estão relacionadas com as concepções de linguagem e de texto. Se ainda permanece a concepção de que os textos trazem consigo apenas um sentido corporificado nos próprios textos, a prática de letramento será pautada no modelo autônomo contribuindo para a formação de um letramento escolar, que pouco contribui para que os sujeitos construam sua autonomia e, conseqüentemente, exerçam sua cidadania. Entretanto, se ao contrário, a linguagem for concebida como lugar privilegiado para a interação, a forma de se relacionar com os textos abre margens para o exercício da leitura e da produção de sentidos que ocorre à guisa das condições de produção também da leitura dos mais variados textos, contribuindo para a formação de um letramento social. Assim, os escolares terão mais possibilidades, pela natureza e a qualidade das formas de interação com a escrita, de construir sua criticidade, seu exercício de uso da palavra, produto de sua capacidade de refletir e avaliar os fatos, e talvez exerça com mais propriedade sua cidadania.

Citamos a pesquisa de Heath (1982, 1983 apud Kleiman, 1995) porque ela iluminou particularmente nosso olhar para que realizássemos, durante o sarau literário, eventos e práticas de letramento que se aproximassem do modelo ideológico, posto que a realização dessa atividade pautada no discurso literário tem como objetivo a formação e o desenvolvimento do leitor desse tipo de discurso com vistas à formação humana e ao exercício da cidadania. Percebíamos nesse tipo de escrita uma das formas de despertar a sensibilidade, a criticidade, a ética, o caráter, os valores culturais e sociais inscritos nas narrativas (ou sua negação), as formas de poder, a relação com a fé, entre outros aspectos inerentes à condição humana e a organização da sociedade, observadas e analisadas no *outro*, quer dizer, nas personagens que chegavam até os escolares pelo universo das narrativas ficcionais e pelos mais diferentes suportes impressos e multimidiáticos. O uso dos multimeios acontecia sempre como ponto de partida para seduzirmos esses leitores com algo que já fazia parte do seu cotidiano:

Assistir o filme é mais fácil e é melhor, porque a gente se diverte e estuda. Com Carlota Joaquina foi assim. O filme é mais legal porque tem as pessoas como elas são. A gente não precisa perder tempo, assim, imaginando como eram as mulheres daquela época, aquelas roupas que o povo usava. No filme a gente já fica sabendo de tudo. Por que a gente tem de ler a Carta de Pero Vaz de Caminha? A linguagem é muito difícil para a gente e também a carta é muito grande (Informante: Fabricio).

Vi durante as férias o recital de 'Morte e Vida Severina' no teatro. Foi lindo. Eles estavam de preto, com velas na mão e recitavam com uma voz bem bonita e com nosso sotaque os versos de João Cabral. Eu não sei o que me deu, mas achei bom ser nordestino e fiquei orgulhoso de saber que a história e os atores eram do Nordeste. Mas, quando vi esse texto na 8ª série ele pareceu cansativo e eu não entendia a repetição de algumas palavras, também não entendi a história. Na peça, foi diferente, eu entendi que o Severino é toda nossa gente sofrida, e foi tudo em apenas uma hora (Informante: William)

Apesar da resistência de alguns poucos escolares, o discurso literário impresso foi apresentado nas aulas, com o intuito de auxiliar a construção do letramento literário. Por meio da literariedade, podemos visualizar um jeito diferente de registrar e visualizar a história da humanidade. Como percebemos a partir dos depoimentos dos escolares, o uso do filme e do teatro (mesmo realizado fora do ambiente escolar) favorece a aprendizagem significativa e desperta emoções, pois envolve as sinestésias que captam mais facilmente a atenção do leitor.

A teatralização do discurso literário torna o texto mais explícito e agradável, entretanto, não podemos negar ao aluno a condição de exercitar seu imaginário e a sua criatividade. Para isso, a escola precisa também organizar suas práticas leitoras, de forma a conduzir os escolares para as atividades de compreensão e interpretação, e isso necessita de condições de produção para essas leituras. Entre outras estratégias, é preciso orientar a leitura com questões que contemplem os aspectos das narrativas em si e também os discursivos, promovendo uma reflexão sobre a relação entre as narrativas e o cotidiano, mesmo quando retratarem histórias com enredo e espaço-temporais diferentes e distantes dos escolares.

A leitura tanto pode emancipar como silenciar os sujeitos envolvidos nessa atividade. Aqui nos deteremos a leitura apenas no ambiente escolar. Na perspectiva do letramento, o ato de ler implica produção de sentido, o que ocorre sob o prisma da reflexão, do questionamento, da atitude responsiva (BAKHTIN, 2003) e do posicionamento do leitor sobre texto, a partir dos efeitos que ele provoca: lágrimas, riso, compaixão, solidariedade, euforia, repulsa, entre outros sentimentos, como demonstrou um dos informantes quando se referiu ao poema “*Morte e Vida Severina*”.

Os discursos literários sempre tiveram uma circulação mais restrita. Entretanto, com o avanço e a popularização da informaticidade e dos meios multimidiáticos, esse tipo de escrita tem circulado a partir de formas híbridas pelas minisséries veiculadas pela televisão e dvd,

pelos vídeos do *yutube*, vídeos clipes, Orkut, MSN, blogs, telenovela entre outras. No entanto, ainda é uma modalidade de escrita, um gênero que tem um decoro muito singular e que demanda vontade discursiva do leitor que firma um contrato de interação com o universo ficcional, ou seja, é preciso que os escolares tenham conhecimento de que estão diante dos códigos e atitudes particulares que regem a escrita literária tal como propõem Hansen (2005, p. 20):

Para que a leitura se especifique como literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é descrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos, que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas; mas a coincidência é apenas teórica quando observamos o intervalo temporal e semântico existente entre destinatário e leitor.[...] A leitura literária é uma experiência do imaginário figurado nos textos feita em liberdade condicional. Para fazê-la, o leitor deve refazer – e insisto no 'deve' – as convenções simbólicas do texto, entendendo-as como procedimentos técnicos do ato de fingir.

Isso pode ocorrer de forma natural ou influenciada por algum mediador (colega, um familiar, a escola, a mídia, outros.). Na vida prática, as pessoas decidem quando devem deixar-se envolver pela gratuidade do discurso literário, apesar dos preços elevados dos livros. Mas na escola, especialmente no Ensino Médio, o que se percebe é que, devido “aos hábitos e costumes acumulados de uma tradição escolar, sempre se ofertou um ensino centrado na seleção dos alunos mais preparados para continuar a escolarização até os estudos universitários” (ZABALA, 1998, p. 197).

Portanto, não basta o discurso literário adentrar a sala de aula para atender ao sentido utilitarista do vestibular. O que se ensina e se aprende nesse espaço deve contribuir para o desenvolvimento cultural, social e humano, para que os alunos possam se perceber, externalizar e refletir, a partir das relações (de aceite e de recusa) com as personagens. Na escola, eles nem sempre têm a oportunidade de verbalizar conteúdos dessa natureza. Durante a preparação do sarau literário, percebemos nas interações face-a-face, durante o estudo dos livros de literatura, a oportunidade de os escolares expressarem seus pontos de vista sobre questões decorrentes dessas narrativas. Alguns deles, durante os seminários que antecederam o sarau, se posicionaram sobre o perfil feminino de algumas personagens estudadas:

As mulheres de hoje não são muito diferentes das de antigamente. Elas querem os meninos que tem carro e grana. Assim como a Marcela de Brás Cubas. Ela só ficou com o cara enquanto ele tinha dinheiro. Tirou tudo do cara, depois deixou o cara

sofrendo de amor. E ele ainda diz que ela foi a mulher que ele amou de verdade (Informante: Jefferson).

Eu admiro a Iracema, personagem do José de Alencar, embora seja um livro chato, porque o narrador descreve demais as coisas. A Iracema enfrenta todo mundo para viver o seu amor. Pena que ela morre. Fica parecendo que é como se fosse um castigo. Mas acho que tem de ser assim. É preciso lutar por aquilo que queremos, principalmente quando é um amor (Informante: Stephani).

Os homens têm uma relação complicada com as mulheres. No Cortiço, o que a gente percebe é a exploração de João Romão com Bertoleza. A coitada ajudou esse homem a conquistar uma fortuna e poder. Mas quando ele viu que já estava bem, ao invés de só se separar da coitada, ainda faz a coitada cometer suicídio. Ele foi um canalha. Eu conheço homens que são assim também (Informante: Monique).

Durante os eventos e as práticas de letramento realizadas com os escolares do Ensino Médio do Colégio Seu Amado, as relações com o discurso literário davam-se por esses princípios de reflexão, ou seja, íamos conduzindo as questões do texto em si e para além dele, estabelecendo uma relação com sua exterioridade e historicidade tanto do texto quanto desses escolares.

A atividade cênica ou os jogos dramáticos podem ser momentos significativos de releitura, mas devem ser uma ação eivada de reflexão, contemplando o desenvolvimento das capacidades de inferência que possibilitam o confronto do texto lido com o fenômeno da interdiscursividade e da intertextualidade. Também deve ser oportunizado o desenvolvimento das habilidades necessárias à expressão artística. Quando se negligenciam esses procedimentos de reflexão, em nome da resolução de exercícios de metaleitura utilitarista, não só se faz da leitura pretexto para as atividades escolares pedagogizantes, como se promove uma pseudo-leitura ou uma leitura rarefeita, apenas para o leitor responder às exigências da escola, negando a oportunidade de se realizar uma leitura formativa. No escopo de tais práticas, é preciso refletir sobre os significados que tem a escrita para os escolares, para a escola e para a cultura, pois esse tipo de atividade, muitas vezes:

[...] não corresponde apenas a uma brincadeira frívola com os textos ajuntados a esmo, encurtados ou facilitados, mas como referência fundamental ao cultivo de diversos imaginários, sensibilidades, valores e comportamentos próprios de uma dada sociedade, quando esta se confronta com seus impasses, desejos e utopias. [...] a história da literatura de um povo é a história das leituras que foram feitas e se fazem de seu acervo literário, em especial, divergentes, sem silenciamentos, sem censuras (DEMO, 2006 p. 74).

Um dos informantes, a despeito da censura afirmou:

Meu pai é leitor de Rubem Fonseca. Um dia peguei o livro 'O Buraco na parede', porque o título me chamou atenção. Meu pai ficou bravo, porque disse que tinham coisas que eu ainda não podia saber (já cursava o nono ano e tinha 14 anos). Curiosa, li o livro inteiro. Já tinha lido a cena de amor entre Dora e Pedro em Capitães de Areia, a pedido da escola, e vi com foi emocionante, quase chorei com a morte dela. Achei que Rubens Fonseca fala da sexualidade de um jeito assim, meio grosseiro, não gostei (Informante: Thayse)

Como em outras práticas de linguagem, o leitor precisa apropriar-se da linguagem literária, não só para responder às situações imediatas dos processos avaliativos institucionais, mas porque é esse tipo de discurso materializado na escrita ficcional que revela a complexa universalidade da condição humana. Essa realidade é permeada de sonhos, desejos, fantasias, e caracterizada pela singularidade das experiências individuais ou coletivas das personagens que compõem as narrativas desveladas por formas ficcionais que discutem as variadas facetas das experiências humanas, o que, de alguma forma, ajuda os escolares a construírem e expressarem seu ponto de vista.

Outra questão relevante é que em muitos lugares no Brasil, ainda não se democratizou, de fato, o acesso aos livros de qualidade e a criação de bibliotecas. Um bom livro de literatura não tem preço inferior a quinze reais, ao contrário de algumas adaptações muito empobrecidas nos livros que circulam nas lojas de importados, e custam de noventa centavos a cinco reais. O conjunto de frases que resumem a narrativa nesses livros adaptados não contempla a dimensão estética e discursiva da linguagem, prejudicando a fruição artística da obra, isso se estende aos resumos veiculados pela internet.

Ler resumos e adaptações resumidas tiram do leitor e dos escolares o direito de perceber a literariedade presente em verdadeiros clássicos da cultura brasileira. Em *Vidas Secas*, narrativa modernista de Graciliano Ramos, há ocorrências do tipo *menino mais velho* e *menino mais novo* e ainda o fato de a mãe dos garotos se chamar *Vitória*. Em vez de atividades de identificação do tipo “como se chama a esposa de Fabiano”, se poderia questionar o porquê do nome *Vitória*, que efeitos de sentido esse nome provoca no texto e no leitor, naquela situação comunicativa emoldurada pelo gênero (BAHKTIN, 2003) romance, cuja temática é o semiárido no início do século XX; quanto ao processo de adjetivação, ao referendar os meninos por ‘mais velho ou mais novo’, em vez de limitar a materialidade linguística apenas ao aspecto gramatical da frase, faz-se necessário compreender os processos dessa enunciação.

Desse modo, os enunciados perdem seu caráter de dispositivo de comunicação, porque se perde de vista a relação que integra enunciador, o discurso que constitui a narrativa

ficcional, o público (ouvinte/leitor para quem é endereçado), o suporte, enfim todos os elementos que constituem esses textos antes de os mesmos circularem socialmente.

O mais intrigante é que esse efeito de sentido, provocado pela materialidade verbal e não verbal, muitas vezes, passa despercebido pela escola, mas é abordado nas questões do vestibular e do ENEM. Portanto, faz-se premente uma abordagem do discurso literário na perspectiva dos letramentos literários, multissemióticos e multiculturais nas escolas não só para cumprir as orientações da LDB em vigor, das DCNEM e das OCEM, mas acima de tudo para que o discurso literário possa fazer parte do universo de leitura das classes mais empobrecidas como um saber necessário para o seu sucesso acadêmico. É necessário que essa escrita circule na escola, na perspectiva do letramento ideológico, dando vez e voz aos alunos, no exercício da leitura, e oportunizando a constituição de leitores proficientes, que dão continuidade ao elo desse discurso na infinita cadeia de vozes sobre questões inerentes a nossa condição humana.

Na realidade não existe uma teoria específica sobre o letramento literário. O acréscimo do adjetivo ‘literário’ ao termo letramento foi feito por Paulino (1998), que o coloca no bojo dos conceitos já existentes, pois, assim “como os outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p. 16). Acrescenta a autora que o conceito de letramento literário ainda está focado mais nas práticas de leitura literária.

Pesquisas nesse sentido começaram a desenvolver-se no CEALE – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, no início dos anos 1990 e tem sido divulgada pelos estudos do Grupo de Pesquisas do Letramento Literário GPELL, filiado à mesma universidade. Concentrando suas pesquisas em torno da importância da leitura literária, da formação de leitores – professores e alunos –, da leitura literária na escola, em bibliotecas, etc., o GPELL focou seus estudos no discurso literário. Segundo essa autora, a prática de leitura literária ainda dá-se em um campo muito pessoal e individual porque:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

Referimo-nos tanto à leitura de textos impressos quanto daqueles que têm por suporte os multimeios e finalidades como informar, seduzir, convencer, manter e/ou romper com comportamentos e valores, posicionar-se criticamente perante a sociedade com seus desmandos e atrocidades humanas (descrição singular em *Navios Negreiro*, de Castro Alves; *As vítimas algozes*, de Joaquim Manoel de Macedo; *Quarup*, de Antonio Callado), mas também cultivar a fruição estética e o entretenimento.

O efeito dessas leituras na vida do leitor, entre outras coisas, é assegurar a construção da autonomia que se dá em vários campos da atividade humana e nas diferentes esferas sociais, inclusive, diante da própria leitura. Essa autonomia ocorre quando o leitor desenvolve sozinho ou com ajuda de outros, técnicas ou estratégias individuais e durante a leitura vai "relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela, pulando parágrafos... uma leitura íntima, e por isso individual" (SOLÉ, 1998, p. 43) ou quando passa a selecionar e cultivar o hábito da leitura, independente da situação escolar.

Percebemos durante a preparação do sarau que, independentemente da escola, que os escolares participantes desse estudo vivenciam eventos de letramento quando assistem aos filmes e mesmo quando jogam videogame, narrativas ficcionais em que eles têm a liberdade e a autonomia para interagir na construção e no destino das personagens; selecionam, leem suas narrativas e produzem uma contrapalavra com elas, quando indicam leituras para os colegas. Conforme nossa coleta de dados, mais de 85% dos alunos leram *Senhor dos Anéis*, *Crepúsculo*, *Lua Nova*, *Eclipse e Amanhecer*; 95% leram o *Código da Vinci* e também viram ao filme e desses, 45% leram reportagens sobre a polêmica das seitas. Afirma um dos os escolares:

Nós lemos sim. Lemos, mas não gostamos muito de ler aquilo que a escola manda. Não sei por que essas faculdades não indicam livros do nosso tempo, ou ainda por que não nos pedem para a gente interpretar as histórias dos jogos de vídeo game. Para redação poderiam pedir para a gente se posicionar diante da história do Counter-Strike ou do GTA, que são jogos de videogame que nós gostamos (Informante: Felipe).

Ao contrário dos discursos veiculados pela mídia e também pelo senso comum que afirmam que o brasileiro, especificamente o jovem, não lê, constatamos que os jovens participantes deste estudo são letrados de acordo com o modelo de letramento ideológico, tão desejado pela escola. Essa busca se faz necessária, posto que a leitura abriga o desenvolvimento da potencialidade política que se desdobra no desenvolvimento da

autonomia intelectual e do pensamento crítico, na educação para a sensibilidade e exercício da cidadania.

Logo, formar leitor proficiente, na escola, implica a necessidade de ler as linhas, as entrelinhas e além das linhas (SILVA, 2008a ) e a prática de leituras acuradas pelo contato direto com o discurso literário sempre que possível com suas fontes de referência: o livro. No entanto outros gêneros do discurso podem compor uma série enunciativa (FOUCAULT, 1972), no sentido de garantir mais possibilidades de enunciações a fim de oportunizar a construção da memória discursiva desses escolares e que pode ser acionada durante as condições de produção da leitura.

A série enunciativa é construída para que se realize o gesto teórico-metodológico de interpretação, assim, a constituição das mesmas diz respeito ao conjunto de enunciados efetivamente ditos ou escritos, em sua dispersão de acontecimentos. Ela permite “compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de seu acontecimento, de determinar as condições de sua existência [...] de estabelecer relações com outros enunciados que pode estar ligado” (FOUCAULT, 1972, p. 39). A série enunciativa constitui-se de recortes sobre um acontecimento (saga do nordestino vitimado pela seca, por exemplo) e dá origem ao arquivo (sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares), isto é, o regime de enunciações, formação e transformação do que foi e pode ser dito ou escrito. Esses ditos podem materializar-se de diferentes formas: charges, texto imagéticos fixos ou em movimentos, textos impressos, letras de canção, outros. Uma vez organizada a série, isola-se a instância do acontecimento para relacioná-la não apenas ao autor, aos estilos de uma época, mas a outros enunciados; depois se recorta uma série (selecionando aqueles que interessam). Por exemplo, sobre a saga ocasionada pelo fenômeno natural da seca e pelo fenômeno da falta de políticas públicas no semiárido, pode-se organizar uma série com as seguintes materialidades: telas de Portinari da coleção *Os Retirantes*, poemas de Cordel, Xilogravuras, excertos de *O Quinze* e de *Vidas Seca* e reportagens de Jornal sobre a seca da década de 1915, 1970, para verificar as relações entre os elementos dessas séries e o modo como elas produzem sentidos sobre o acontecimento.

A formação e o desenvolvimento do leitor implicam a formação da compreensão responsiva que gera uma reação do leitor diante das leituras realizadas. O autor, ao criar sua obra, estabelece um diálogo com um leitor imaginário de quem espera uma compreensão responsiva, provocada pelo efeito que a leitura lhe causou (BAKHTIN, 2003). Reflexão, humor, suspense, terror, conhecimentos, lirismo, afeto e ludismo são alguns desses efeitos (AGUIAR, 2001), além da recusa e do aceite dessas leituras ou do discurso ali desvelado. É

essa compreensão que inicia e dá continuidade ao processo dialógico, uma “vez que toda compreensão é preme de uma resposta, pois cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 271-272).

Portanto, oportunizar momentos de leitura é promover o encontro dialógico entre a tríade leitor-texto-autor, sem perder de vista os aspectos externos à obra (a cultura e a sociedade) e os internos (a organização da linguagem). A compreensão responsiva do discurso literário deve priorizar as práticas de leitura emancipatória, favorecendo significativos momentos de leituras com a leveza e poeticidade inerentes à literatura. Não se justificam, aqui, avalanches de exercícios que ofuscam a beleza e organização dessa linguagem artística e silenciam seus efeitos no leitor, porque “uma única obra literária encerra um infinito cultural que engloba ciência, história, religião, ética” (GENEVIÈVE MARTINS apud MORIN, 2005, p. 49).

No século XIX, enquanto o individual, o singular, o concreto e o histórico eram ignorados pela ciência, a literatura, e particularmente, o romance – de Balzac a Dostoievski e a Proust – restituíram e revelaram a complexidade humana. [...] Todas as obras primas da literatura foram obras-primas de complexidade: a revelação da condição humana na singularidade do indivíduo (Montaigne), a contaminação do real pelo imaginário (Dom Quixote, de Cervantes), o jogo das paixões humanas (Shakespeare). (MORIN, 2005, p. 91).

Partindo desse pressuposto, a leitura do discurso literário remete o leitor a situações, conflitos e espaços (reais ou imaginários) por vezes desconhecidos, mas também pode levá-lo às situações com as quais há uma identificação. As narrativas ficcionais tratam de temáticas ligadas ao universo da complexa condição humana. Portanto, a leitura não pode mais ser considerada pelo prisma da abstração, tampouco tratada como ato mecânico de decodificação.

Chama-se mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesmas são estranhas umas as outras (BAKHTIN, 2003, p. XXXIII).

“A maneira como o texto se institui materialmente é parte integrante de seu sentido” (MAINGUENEAU, 2006, p. 212), logo a metáfora do ‘todo’ faz remissão aos dispositivos de comunicação (MAINGUENEAU, 2006) que geram os discursos literários e se o que a escola almeja diante das práticas de leitura é o processo da produção de sentidos, é a gratuidade possibilitada por esse tipo de escrita, e se esse tem ganhado força material pela produção, circulação e recepção a partir dos artefatos eletrônicos, precisamos, pois, inserir esses recursos

nos processos iniciais da leitura dos leitores no ambiente escolar, como já mencionamos anteriormente, contribuindo para a ampliação de um letramento não apenas literário, mas multissemiótico (ZAPPONE, 2010), posto que os multimeios já fazem parte do cotidiano dos escolares.

Não afirmamos com isso que essas linguagens devam substituir o material impresso, mas sim que podemos promover diálogos com elas, a depender dos objetivos que delineamos para a realização dessas leituras. Se este for apenas a fruição estética, a escola pode promover apenas sessões de filmes com fins de entretenimento. Se a meta for tomar a obra como objeto de estudo sistemático para relacionar com os aspectos sociológicos, psicológicos e antropológicos, a sugestão é que sejam negociadas tanto as estratégias usadas nas atividades de leitura, como o processo da avaliação, sempre formativa, das atividades que os escolares vão realizar.

Durante a exibição, o filme pode ser pausado, podem ser feitas previsões, inferências e explicações pelos escolares ou convidados (se for o caso). Pode-se fazer, após o filme, um debate com um cinéfilo e pessoas da comunidade que conheçam a temática abordada; pode ser realizada uma mesa redonda entre outras atividades. Quanto às práticas de escrita, podem ser feitos registros sobre os principais acontecimentos relacionando-os, transdisciplinarmente, às temáticas sugeridas ou mostradas pelo filme a partir de resenhas para divulgação do filme em outras escolas, na comunidade ou no mural e jornal da escola ou da comunidade. O importante é que a atividade tenha a co-participação dos interessados, os escolares co-enunciadores, desde a escolha do filme, a preparação das estratégias até a avaliação final. Portanto, a produção de atividades deve seguir um roteiro prévio.

Com fins didáticos pode-se, por exemplo, assistir ao filme *Germinal*, baseado na obra realista/naturalista *Germinal* (1885) do escritor francês Zola. Após o filme, pode-se promover um debate sobre os elementos estruturais da narrativa cinematográfica, comentando as cenas que chamaram atenção dos alunos (que eles expliquem o porquê de suas escolhas). Em seguida, podem ser lidas algumas passagens do livro e comentadas à luz do que foi visto no filme. Ou pode-se realizar a leitura integral da obra sempre mediada pela reflexão, pela exposição de idéias, num clima de cooperação e colaboração entre os pares e, ainda estabelecer um diálogo com os discursos de Aluisio Azevedo a partir dos livros *O Cortiço* e *o Mulato*, ambos naturalistas.

Ao professor, mediador desse processo, compete assumir também uma postura dialógica de escuta atenciosa às enunciações dos alunos, de monitoramento das interlocuções e da criação de um ambiente favorável às condições de produção da leitura. É importante o

professor ficar atento para auxiliar no processo de construção da compreensão responsiva sem, contudo, silenciar a interpretação do aluno em nome do argumento de autoridade dos críticos de cinema ou da literatura.

Durante essas leituras, sugere-se um momento de contato individual do aluno-leitor com o texto, para que as informações se acomodem em sua mente, provoquem desestabilizações a partir das inferências, da interdiscursividade, produzam um confronto com o mundo, transformem-se em opinião do aluno-leitor; a partir da palavra alheia do autor, o leitor produzirá também a sua palavra (BAKHTIN, 2003).

A leitura literária é realmente um trabalho. É uma atividade complexa que demanda a evocação de memória de curto e longo prazo. Esse ato de abrir o livro, agir sobre aqueles discursos, acionar memória, articular saberes, entre outras atitudes, tudo isso torna tanto o livro quanto a língua vivos. Pela leitura do discurso literário, podemos refutar a atitude do mau caráter Cassi Jones, o preconceito de sua mãe diante da menina negra e pobre e, ainda irritar-nos com a subserviência de Clara, a mocinha apaixonada do romance *Clara dos Anjos* (LIMA BARRETO, 1992).

Podemos experimentar a dramaticidade do cenário horrendo, pelas discursivizações sinestésicas que nos levam aos porões dos *Navios Negreiros* (CASTRO ALVES, 1981). Podemos, ainda, compreender a rudeza de Fabiano, um pai sem alma, como sem alma é o sistema desumano e desigual do governo nordestino que cria Fabianos, meninos *mais velho e mais novo* (GRACILIANO RAMOS, 2009), meninos sem nomes com suas vidas *severinas* (MELO NETO, 1994).

É pelo viés desse discurso literário que o sujeito-criador, pela sua idiosincrasia, dá vida a suas criaturas como a cachorra Baleia e a Sinhá Vitória, em um contexto do semiárido nordestino. Como sabemos, a opção lexical que nomeia essa mulher não é aleatória e nem meramente linguística, mas discursiva. Conseguir chegar à maior idade e constituir família em um ambiente tão hostil e subumano do semiárido nos anos de 1945 era realmente uma “vitória”.

A leitura literária nos leva a questionar se as mulheres machadianas correspondem ao fenômeno mimético de Aristóteles ou se, de fato, ainda está muito longe de os homens realizarem uma leitura proficiente acerca do misterioso, sedutor e envolvente universo feminino. Esse, frágil diante de Ceci e Iracema, de Alencar; forte em Diadorim, de Guimarães Rosa; alienado em Macabéa, de Clarice Lispector; infiel em *Madame Bovary* de Flaubert e em Rita, personagem machadiana no conto *A Cartomante* entre tantos outros perfis produzidos pela literatura.

É pelo viés de uma narrativa fantástica e poética de *O último vôo do flamingo* que podemos perceber a importância dos flamingos para o povo moçambicano que vive um momento de reestruturação social e, de repente depara-se com a inexplicável explosão de soldados da ONU (COUTO, 2005) que provoca uma reviravolta naquela pequena vila africana.

Enfim, a linguagem literária apresenta-se com um discurso particular que possibilita uma reeducação para a sensibilidade e para o exercício da criticidade, necessários porque:

[...] num piscar de olhos, [...] as mudanças impuseram-se: o rápido desenvolvimento das técnicas, a determinação do mercado, da mídia e centramento no indivíduo (em detrimento do coletivo) provocaram a derrubada dos valores, um a um, enquanto outros foram erigidos para logo tombarem por terra. Hoje assistimos à exacerbação de todos esses axiomas (o mercado, a eficiência técnica e o foco no indivíduo) sobre os quais a modernidade se sustentava, configurando assim ‘os tempos hipermodernos’, isto é, uma ‘modernidade elevada à potência superlativa’, caracterizada pela ‘cultura do mais rápido e sempre mais’ (LIPOVETSKY, 2004, p. 51-57 apud BRASIL, 2008, p. 52).

Assim, como a maioria dos escolares precisam se apropriar do letramento, também os educadores precisam se permitir a essa apropriação. Silva (2008b) em seu livro *Leituras Aventureiras: por um pouco de prazer(de leitura) aos professores*, conduz o leitor a uma reflexão acerca dos prazeres proporcionados pela pescaria ecologicamente correta. Por lazer ou sobrevivência, o pescador, nessa atividade, deve firmar uma relação de respeito ao cenário natural, às singularidades da espécie, ao período da piracema, etc.

Chamou-nos atenção o capítulo 3, no qual o autor discorre sobre a pesca esportiva sustentável, alternativa promissora de o ser humano se relacionar com natureza através da atividade que chegou ao Brasil sob o rótulo de Pesque & Pague (dentre os peixes fígados, ele come e paga alguns, e os demais voltam para a água) e que hoje tem cedido lugar para a prática do Pesque & Solte.

O autor valoriza esse tipo de atividade pela forma como ela estabelece uma relação com a natureza, pela beleza e liberdade, por evocar processos de aprendizagem, por transformar o pescador em artista, por exercitar a tolerância e valorizar o espírito de liberdade na estética do pescar e soltar:

[...] o pescador, pelo ato de soltar, louva o direito à liberdade, de ter obtido o prazer por meio do embate com os peixes. É certo que nesse nível residem os valores relacionados ao *fair play*, com o uso dos equipamentos e técnicas que permitem o equilíbrio de forças (do pescador e dos peixes). Ao despojamento do pescador une-se a dimensão estética do ato de soltar. Ou seja: há uma beleza muito especial no ato de segurar o peixe, prestar ajuda solidária na recuperação de suas forças e depois

abrir as mãos, construindo o caminho para o retorno seguro ao seu habitat nos misteriosos fundos das águas. (SILVA, 2008b p. 59).

A essa nova roupagem estética do ato de pescar deve assemelhar-se o ato de educar, no qual se deve primar pelo direito à liberdade e à aprendizagem. Aqui não falamos da relação aluno-professor apenas, mas do professor consigo mesmo. Aquele sujeito que precisa se permitir experimentar a estética da vida que, mesmo girando na contramão da alegria, do entusiasmo, permite ao professor, pela sua condição de leitor crítico (SILVA, 2008b) das mais diferentes discursos, inclusive a ficcional, exercitar a compreensão responsiva diante de sua condição humana. Tornar-se educador é como tornar-se também um pescador de sonhos, metas e de uma vontade política de transformação, possível apenas quando se sabe o que se quer transformar e se sabe como fazê-lo. Quando não sabemos, podemos ousar e arriscar, assim como fazem as baleias durante o inverno.

Semelhante aos embates entre peixes e pescadores precisam ser também os embates entre educador com a apropriação e a produção do conhecimento; com a relação entre seus pares nos diferentes espaços e discursos. Portanto, assim como há uma magia em soltar as mãos, conduzindo o peixe aos mistérios das águas, também após os embates com os saberes, possibilitados pela prática intensa da leitura crítica, poderemos também nos lançar ao mar misterioso e agitado da sociedade contemporânea e da produção do conhecimento.

## 6 RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE TEORIA E PRÁTICA

### 6.1 A PESQUISA

Como professora de Literatura no Ensino Médio, tanto na rede pública quanto na particular, temos acompanhado de perto as dificuldades encontradas por professores e alunos durante o processo de leitura do discurso literário na escola. Ao refletir sobre nossa própria prática, constatamos a dificuldade de envolver o aluno nos processos de leitura inerentes a esse componente curricular, seja porque são muitas as leituras necessárias a alunos e professores, seja porque essa escrita é materializada, muitas vezes, por uma linguagem erudita produzida espaço-temporalmente em uma realidade distante dos escolares. Uma terceira razão para essa dificuldade é o caráter monológico das aulas, centradas no professor, que apresenta toda a caracterização e contextualização histórica das escolas literárias. Com apenas duas aulas semanais, não resta um tempo hábil que favoreça o dialogismo (BAKHTIN, 2003).

Além disso, a interação entre alunos e professores mediada pelos discursos literários que circulam na sala de aula está fortemente relacionada à formação do professor, ao significado que esses textos têm para ele e ainda a sua função social docente. Não podemos esquecer que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 1999, p. 42).

Pela apropriação das concepções de ensino, linguagem, leitura e literatura, ocorrida em nosso processo de formação acadêmica e também pela opção política direcionada a uma práxis emancipatória, não podemos nos enquadrar mais nos parâmetros de um ensino tradicional pautado em uma visão imanente da linguagem e dos discursos que dela advém.

Portanto, compreendemos que o estudo do discurso literário deveria estar muito além de um sentido utilitarista dos objetivos da escola, notoriamente do vestibular, uma vez que ela estabelece uma íntima relação com o processo de humanização necessário aos sujeitos. Os fios sinestésicos tecem, por meio de gêneros como romance, filme, telenovela, poesia, minissérie, vídeo clipe esses discursos ficcionais e literários põem à mostra as complexas relações do ser humano com o outro, consigo, com a sociedade e com o mundo (MORIN, 2005).

Logo, esse discurso literário e a arte em geral nos possibilitam um enfrentamento mais tênue com a complexa rudeza da realidade. De alguma forma, nos oportunizam vivenciar sensações de perdas, ganhos, sucessos, delírios, paixões e sonhos, entre outras. Enfrentar a complexidade do real significa perceber as inter-relações, interações e implicações mútuas de fenômenos multidimensionais e de realidades que são, ao mesmo tempo, solidárias e conflitantes (MORIN, 2005). Para muitos estudantes, especificamente, os mais empobrecidos, é a escola o único espaço de interação com esses gêneros e suportes que oportunizam experiências estéticas e poéticas com a linguagem de uma forma mais sistematizada. Cabe à escola cumprir sua função docente, no que diz respeito ao trabalho com a leitura literária na sala de aula.

Os dez anos de docência nos permitiram construir uma visão panorâmica da realidade do ensino de literatura no Ensino Médio, impedindo que nos satisfizéssemos em apenas ir às escolas, entrevistar professores e alunos, coletar registros nos diários, para analisar como se dava a interação dos alunos e professores com os discursos literários. A mera quantificação de dados deixava escapar a oportunidade de perceber a subjetividade inerente às crenças e às emoções que desenham o perfil dos investigados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Era preciso, então, explorar o fenômeno, interpretá-lo e, a partir da reflexão, realizar uma interferência no sentido de buscar alternativas para uma prática mais significativa e produtora da leitura do discurso literário na escola, porque, intuitiva ou sistematicamente, as pessoas estão buscando melhorar seu desempenho nas atividades que realizam. Sempre avaliam e questionam o porquê de as coisas terem ou não dado certo, e nós estamos incluídas nesse processo de reflexão sobre a ação pedagógica.

Foi neste sentido que optamos, neste estudo, por uma investigação com caráter de *pesquisa qualitativa explicativa* desenvolvida a partir da prática metodológica da pesquisa bibliográfica, a fim de apreendermos melhor os caracteres que permeiam a prática da leitura do discurso literário na sala de aula. Entendemos que, assim, conseguiríamos vislumbrar o arcabouço teórico que norteava o evento e as práticas de letramento vivenciadas durante o processo de produção e execução do sarau literário, objeto deste estudo. Como educadora, podíamos vivenciar com mais propriedade as etapas desse tipo de investigação, uma vez que já estávamos inteiramente imersas naquele cenário.

Triviños (1987, p. 128-130), ancorado em Bogdan, indica como características básicas da abordagem qualitativa:

- a) centrar sua atenção no ambiente natural e no contexto onde serão obtidos os dados da observação, vendo a escola e a sala de aula, foco da investigação, como um todo na rede de suas relações;
- b) descrever os fenômenos observados, acrescidos e impregnados de significações que o ambiente transmite. Essa descrição é permeada de subjetividades por parte de quem descreve, ainda que procure fazê-lo da forma mais objetiva possível; logo, é necessário ter uma percepção sofisticada de tudo o que ocorre no entorno da sala de aula;
- c) preocupar-se mais com o processo do que com o resultado. Pressupõe, portanto, o conhecimento da estrutura que envolve o fenômeno, para entendê-lo;
- d) analisar os dados de forma indutiva. Não parte de hipóteses já elaboradas, mas do conhecimento teórico que se tem;
- e) buscar essencialmente o significado que o fenômeno tem para seus pesquisadores, pois o sentido que as pessoas lhes dão é produto de sua vivência cotidiana, de sua experiência de vida e dos componentes culturais próprios do ambiente onde se originam.

Sumariamente, poderíamos dizer que a abordagem qualitativa envolve a descrição de dados obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, além de enfatizar mais o processo do que o produto (BOGDAN; BIKLEN apud LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa de natureza *explicativa*, segundo Gil (1991), tem como objetivo identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Busca aprofundar o conhecimento de uma dada realidade e explica as razões de as coisas serem ou acontecerem daquela forma. Esse tipo de pesquisa prima pela observação.

A *pesquisa bibliográfica*, por sua vez, caracteriza-se como um estudo teórico e abrange uma intensa prática de leitura. Essa modalidade de pesquisa é elaborada a partir do material já publicado, constituído de livros, teses, dissertações, monografias, artigos, periódicos, e recentemente com o material disponibilizado pela Internet (GIL, 1991). Era preciso explicar quais teorias embasavam teoricamente o sarau literário a fim de tornar essa experiência de letramento literário uma atividade cientificamente situada, e a partir dela, outras ações dessa natureza passassem a integrar a rotina não só do colégio que nos serviu de cenário, mas de outras escolas da região.

## 6.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para coletar informações junto aos alunos, empregamos a *aplicação de um questionário e ateliês* (FREINET, 1979), que nos garantiriam uma percepção maior e mais significativa sobre a interação dos escolares com o discurso literário, a partir dos desafios apresentados durante o processo de produção do sarau. Ressaltamos que não construímos previamente as hipóteses, mas fomos incorporando novas questões, reflexões e ações, à medida que a intervenção ia sendo realizada. Tudo isso, sem perder o foco da investigação, que era buscar teorias que explicitassem toda a prática realizada antes e durante o sarau.

Os questionários aplicados aos alunos e ex-alunos (APÊNDICE A) apresentavam questões fechadas e abertas. As fechadas, mais facilmente tabuláveis, ofereceram-nos indicações sobre o efeito de nossas atividades de leitura no cotidiano dessas pessoas. As abertas possibilitaram aos investigados explicitarem, exemplificarem e tecerem seus comentários sobre o tema em discussão.

Aplicamos o questionário a dez ex-alunos, durante uma conversa informal, na casa de cada um. Isso foi possível graças à relação de confiança construída ao longo dos três anos de interação durante o Ensino Médio e pelo contato mantido com os ex-alunos via redes sociais, que rompem as barreiras de tempo e de espaço. Os questionários aplicados a ex-escolares e a escolares da 3ª Série do Ensino Médio, turma de 2009 possibilitaram-nos perceber, pela expressão e gestos que os investigados deixavam escapar, marcas de suas subjetividades e em alguns casos, certa aversão a determinadas leituras, ponto de reflexão para os próximos saraus.

Durante a aplicação do questionário, observamos falhas na elaboração de algumas questões, especificamente na de número 6, embora a questão anterior contemple as questões alusivas às leituras pela internet, deixamos como opção para os entrevistados apenas a prática de leitura de materiais impressos. Mas, como realizamos pessoalmente as entrevistas, fizemos as observações e obtivemos as respostas satisfatórias, até mesmo porque um dos ex-escolares graduado em Ciência da Computação e fazendo intercâmbio no Canadá, ao ler o questionário, logo afirmou sorrindo que a escola só pensa em livro:

Acho ainda muito complicada a relação da escola com as novas tecnologias. Nesses tempos de redes sociais, as escolas ainda inibem o uso da Internet em sala. Pela Net desenvolvemos nosso raciocínio para nos resolvermos. Lemos durante horas as armadilhas e estratégias para vencermos uma partida de videogame. Isso é desenvolver a inteligência e, o melhor, de uma forma que nós, jovens, gostamos. Outra coisa: li muito resumo, comentários e até passagens de textos com análises de

livros indicados pela escola. Tive acesso a muitos blogs e assim conheci muitos artistas plásticos. Usei muitos no sarau. Isso é leitura e pesquisa, mas a escola não valoriza muito não. (Informante: Lucas)

Após aprofundarmos os estudos sobre letramento e os modelos autônomo e ideológico, constatamos que nosso questionário, embora tenha atendido aos objetivos que definimos no início deste estudo, se aproxima muito do modelo autônomo de letramento, ou seja, não deixamos margens para que os escolares falassem de suas experiências leitoras. Entretanto, nosso estudo não ficou prejudicado, pois as atividades do sarau permitiram uma interação longa e bem significativa com os participantes desse estudo. Foram também analisados depoimentos de mães de ex-alunos, de ex-alunos, da equipe gestora, da coordenadora do Ensino Médio e de uma professora que acompanhou todas as edições do sarau. Assim uma mãe depoente posiciona-se:

Eu confiei a educação de meu filho ao CSA. No início me preocupei porque achei que eles liam muito pouco. Depois vi meu filho procurando revistas para levar para a escola, trazendo como lição de casa a tarefa de assistir ao noticiário da Globo e da Record para saber e registrar como cada uma noticiou determinado acontecimento. Em outra ocasião, vi meu filho lendo e comentando sobre o perfil das mulheres com as quais Brás Cubas se envolveu em Memórias Póstumas de Brás Cubas, do Machado. E quando cheguei no sarau lá estava meu filho, representando o Brás Cubas. Foi lindo! Isso ajudou meu filho até hoje. Ele lê muito (Informante: Mariza).

A interação *in loco* para a coleta dos dados nos permitiu não apenas visualizar o fenômeno, mas entendê-lo dentro das relações que acontecem e envolvem o contexto da sala de aula, porque fora do ambiente escolar, o entrevistado sentiu-se mais à vontade para falar. Também os outros informantes, mesmo sendo filmados quando davam seus depoimentos, sentiam-se mais tranquilos e deixavam transparecer o que realmente pensavam sobre as atividades de leitura que o CSA vinha realizando. Dessa forma, não foi aleatória a opção pela *pesquisa qualitativa*, pois essa modalidade de investigação nos permitiu:

[...] desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever ações e representações dos atores sociais. [...] suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano de seu fazer pedagógico (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41)

### 6.3 CENÁRIO DO SARAU

Para validar os resultados do Sarau Literário, verificamos seus efeitos sobre a turma que, em 2009, cursava a 3ª série do Ensino Médio, turno matutino do Colégio Seu Amado (CSA), instituição privada que oferece Ensino Médio no distrito de Pilar, pertencente ao município de Jaguarari, localizado no semiárido baiano, no bioma caatinga. Geograficamente, o distrito fica a 180 km das cidades de Juazeiro – Bahia e Petrolina – Pernambuco, lugares em que ocorrem, com muita frequência, seminários, fóruns de ciência e tecnologia, feiras de negócios, festivais de música, dança e cordel, entre outros eventos artísticos, científicos e culturais. Lá estão os cinemas, teatros, museus, bibliotecas, universidades e outros espaços de acesso aos bens culturais e sociais como shoppings, bancas de revistas e livrarias que facilitam o acesso e a compra de periódicos, livros, filmes, dvd etc.

Bem distinta é a realidade do Distrito de Pilar, localidade organizada, especificamente, para acolher os trabalhadores da Mineração Caraíba, cuja atividade é a extração e beneficiamento do cobre, fonte de renda de 60% dos moradores. Os demais vivem do pequeno comércio local, do funcionalismo público municipal e da agricultura familiar, ainda muito primária, artesanal e precária.

O Núcleo Residencial de Pilar tem dois clubes de esporte e lazer, um pequeno comércio, um hospital para urgências e apenas uma escola privada que oferece Ensino Médio, o CSA, e outra pública. Ambas possuem biblioteca e sala de multimídia. O CSA, *lócus* desta investigação, vem implantando, desde o ano de 2002 algumas políticas de leitura, hoje bem consolidadas e com resultados positivos em diversos aspectos. Nesse distrito, situado a 140 km do cenário da chacina de Canudos que inspirou Euclides da Cunha a escrever o clássico romance modernista *Os Sertões*, as iniciativas de eventos culturais focados na formação e desenvolvimento do leitor, principalmente, voltados para o discurso literário tiveram início apenas em 2005. O poder público promove os folguedos tradicionais e o *Rotary Club* promoveu até o ano de 2004 muitas gincanas culturais e Festivais de Primavera. Consultando os organizadores constatamos que, nesses eventos, não fora solicitada nenhuma tarefa relacionada a qualquer tipo de leitura, matéria de jornal ou algo que envolvesse literatura.

O CSA funciona nos três turnos. Oferece Educação Infantil por meio da organização Amadinho, que tem estrutura própria e funciona ao lado do Colégio Seu Amado; oferece Ensino Fundamental I de 9 anos e Ensino Fundamental II do 6º ao 9º Ano; Ensino Médio; Ensino de Graduação à Distância pela Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR- em Pedagogia, Administração de Empresas e Serviço Social. Recentemente passou a oferecer

Cursos de Pós-graduação em nível *lato sensu*, em parceria com a equipe Realiza, na modalidade presencial, com o curso Gestão de Pessoas e Relacionamento Humano.

A escola possui uma infra-estrutura impecável. É ampla, arejada, arborizada e possui uma decoração minimalista e adequada a cada ambiente. Tem, em ótimo estado de conservação e higiene, sanitário masculino e feminino para os alunos e para funcionários, em espaços separados. Possui também uma cantina, explorada por uma empresa terceirizada, um pátio coberto e uma quadra poliesportiva, sem cobertura, mas bem conservada e com arquibancada.

Essa organização escolar está estruturada em oito salas de aula, equipadas com quadro branco e ventiladores; um laboratório de Química; um laboratório de Informática climatizado; uma sala interativa climatizada e com acesso a internet; um auditório climatizado com cadeiras estofadas, computador, projetor multimídia e equipamento de som; uma biblioteca com computadores e um excelente acervo, inclusive com literatura contemporânea; uma sala toda equipada e própria para os eventos de letramento literário direcionada para o Ensino Fundamental I chamada de *Abracadabra*; uma sala acolhedora, decorada, climatizada e equipada com um computador com acesso à internet para os professores; três salas confortáveis, climatizadas, para a equipe gestora e as duas coordenadoras e outra sala para encontros personalizados com pais e alunos; uma sala climatizada e equipada com computadores, impressoras, acesso a internet, estantes em gesso, para os serviços de secretaria, uma sala onde ficam duas recepcionistas e, por fim, uma acolhedora praça arborizada, com bancos sempre limpos, que é o coração da escola, pois as sala estão todas a sua volta.

Os atores sociais envolvidos diretamente nesta pesquisa foram, além dos 30 alunos do Ensino Médio de 2009, dez ex-alunos que participaram de outras edições do sarau. Dentre esses, dois fazem graduação e estão fazendo intercâmbio em Dubai e no Canadá, três estão em cursando graduação e três fazem pós-graduação.

De forma mais indireta, participaram do estudo, com depoimentos avaliadores dessa prática de letramento, a equipe gestora do Colégio Seu Amado, a coordenadora do Ensino Médio, a coordenadora do Ensino Fundamental, a professora de Artes e Literatura do Ensino Fundamental, a bibliotecária, quatro ex-alunas e duas mães de ex-alunos.

Nesse contexto vêm sendo realizadas, há quase uma década, práticas de letramentos literários, multissemiótico e multicultural que culminam com um Sarau literário, que tem se constituído como um evento cultural na comunidade. Sempre estiveram claras para nós as razões da implementação do Sarau: sanar ou ao menos minimizar a aversão dos alunos em

relação à literatura . Para atingir esse objetivo, nunca medimos esforços e sempre tivemos respaldo dos responsáveis pela administração escolar, de pais e alunos.

Contudo, ainda que os resultados tenham estado sempre acima das expectativas, faltava lançar as luzes da teoria sobre o trabalho realizado e, dessa forma, dar-lhe autoridade. Foi o que fizemos no trabalho de pesquisa que ora relatamos. Basicamente, podemos afirmar que: 1) analisamos as atividades realizadas, ao longo desses anos, e os resultados declarados por alunos e ex-alunos, durante as entrevistas, à luz de teorias de cunho sociointeracionista (VIGOTSKY, 1984), abordando questões alusivas aos gêneros de discurso (BAKHTIN, 2003) considerando o aspecto pragmático da linguagem, a partir do estudo do discurso literário, tomado como um discurso constituinte (MAINGUENEAU, 1996, 2001, 2006), refletimos sobre questões referentes ao letramento enquanto práticas sociais de linguagem que trazem a escrita e a leitura como forma e lugar de interação e comunicação (SOARES, 2000; KLEIMAN, 1994, DEMO, 2006); 3) enfatizamos a importância da aprendizagem significativa (AUSUBEL; HANESIAN, 1978) da linguagem como uma das formas de se exercer a cidadania em uma sociedade muito centrada na escrita.

Buscamos, com este relato, contribuir com estudos já existentes, bem como sinalizar reflexões e práticas pedagógicas que contribuam para ampliação do letramento social dos estudantes, pela apropriação dos mais diferentes discursos, inclusive o literário, dada a sua dimensão estética e humanizante.

## 7 O SARAU: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Etimologicamente a palavra *sarau* vem do latim *seranus*, e significa reunião festiva em casa particular, teatro ou clube entre pessoas amantes das letras, para se expressarem artisticamente (MICHAELLIS, 1998).

Podem fazer parte de um sarau danças temáticas, recitação de poemas, leitura de livros, músicas acústicas, teatro e exposição e leitura de telas. Evento bastante comum no século XIX, hoje vem sendo retomado por algumas organizações escolares, por causa do seu caráter lúdico e descontraído. Dessa forma, tem ressignificado os modos de acesso à leitura dos textos literários promovendo uma interação significativa dos estudantes com os bens culturais clássicos e contemporâneos (livros, canções, vestuário, filmes, pinturas e artes plásticas em geral).

O sarau literário realizado no Colégio Seu Amado pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio filia-se também a esse conceito. É um evento de leitura acompanhado de manifestações e expressões artísticas produzidas pelos alunos e está em sua IX edição. Seu processo envolve leitura literária em uma perspectiva dialógica e pragmática com outras linguagens como fotografia, filmes, música, pintura, poesia e teatro. São oportunizadas aos alunos leitura crítica e análise de livros de literatura indicados pelas universidades da região (Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Vale do São Francisco e Universidade de Pernambuco), nas quais os alunos mais frequentemente se submetem ao concurso vestibular.

Essas práticas de letramento foram iniciadas a partir da realização do I Sarau promovido pelo Colégio Seu Amado, em 2001. A escola pública está começando a implantar uma política, ainda tímida, de formação de leitores, inclusive dos textos literários. No núcleo residencial de Pilar, as escolas públicas têm desenvolvido algumas sequências didáticas (SCHNEWULY; DOLZ, 2007) em nível de sala de aula, enfatizando os discursos publicitários impressos e informativos, pelo estudo de rótulos e boletos bancários. Apenas quatro escolas do município têm realizado pequenos projetos de leitura com o gênero poemas e contos, a exemplo da Escola Municipal de Pilar, que realizou, em 2009, o I Sarauzinho de Pilar. Esses dados foram fornecidos pela Coordenadoria Municipal de Educação com sede em Jaguarari, a 70km do distrito de Pilar. Diante desse cenário, e sabedores da aversão dos alunos a algumas práticas de leitura literária, sobretudo as canônicas, preocupamo-nos em oferecer aos estudantes do Ensino Médio atividades lúdicas e significativas que pudessem oportunizar

uma maior interação e convívio com o universo científico, cultural e artístico, e que extrapolassem o espaço da sala de aula.

Assim, o CSA tem promovido, além das comemorações clássicas abertas ao público (dia da poesia, das mães, dos estudantes, semana da Pátria, entre outras.), eventos que estimulam o processo de formação e desenvolvimento da leitura, a partir de diferentes linguagens, tendo como foco o discurso literário e seus desdobramentos. Iniciamos sempre com os meios multissemióticos para motivar os escolares a partir de algo que faz parte de sua realidade cotidiana, para depois interagir com o material impresso. Entre esses eventos estão, já consolidados no calendário acadêmico do CSA, o *Liter'art*, realizado pela 1ª Série, o Seminário Temático, da 2ª série e o Sarau Literário, realizado pela 3ª série.

## 7.1 ANTES DO SARAU: O PLANEJAMENTO

Ao assumirmos as aulas de Literatura em 2001, precisávamos saber o que os estudantes pensavam sobre essas aulas e o que nelas acontecia. Era fundamental sabermos mais sobre a relação deles com o discurso literário que circulava na sala de aula, e qual o significado dessas aulas e desse tipo de texto para eles.

Por isso, aplicamos um questionário, na sala de aula, que buscou responder a essas indagações nossas, de professores. Tabulamos os resultados, apresentamos aos alunos de cada turma (1ª, 2ª e 3ª séries ) no retroprojetor e fizemos algumas interlocuções sobre os resultados. Eis alguns dos dados obtidos pelo questionário e pelas interlocuções face-a-face:

### 1. Do gosto pela leitura:

- Gostam de ler sobre diversos assuntos interessantes para eles;
- Lêem pela internet sobre moda, comportamento, vida de celebridades;
- Lêem notícias e textos informativos;
- Lêem blogs interessantes

### 2. Dos impressos que lêem:

- Revistas teens (Capricho, Carícia, Gloss, outras.)
- Bíblia

- Livros: *Senhor dos Anéis*, *Crepúsculo*, *Eclipse*, *Amanhecer*, *Código da Vinci*, *Herry Potter* e todas as publicações de Paulo Coelho.
- Revistas de Esportes
- Revistas Veja, Isto é, Bravo
- Livros de Literatura Brasileira apenas quando exigidos pela escola.

### 3. Das outras leituras e mídias:

- Site nas redes sociais
- Videogame (saber as estratégias do inimigo, montar armadilhas)
- Filmes, vídeos do *Yutube*, vídeo clipes

### 4. Das preferências sobre as atividades de leitura oferecidas na escola:

- Leitura de reportagens
- Leitura de filmes

### 5. Das preferências entre filme e livros:

- 80% filmes
- 20% livros

### 6. Da reação às aulas de Literatura:

- Não gostam, porque são chatas e cansativas;
- Os textos são difíceis, principalmente os poemas;
- A linguagem dos autores é incompreensível e deixa a história difícil;
- Não conseguem relacionar as características das escolas literárias com os textos lidos.

Realizamos, em seguida, um seminário, no qual apresentamos os conteúdos para o I e o II bimestre, cabendo aos escolares decidirem, conjuntamente, qual era a melhor forma de trabalharmos. Foi a partir dessa iniciativa que surgiram as Rodas de Leitura, o Liter'Art, os Seminários temáticos, o Sarau Literário e depois os Ateliês, para responder às exigências do Sarau e do Liter'Art. Neste estudo focaremos apenas as atividades relacionadas ao Sarau.

A partir da análise dos resultados, constatamos que os estudantes realmente não gostavam das aulas de Literatura. Segundo eles, era muito difícil interpretar poemas e

identificar as características dos autores nos textos, mas sinalizaram que liam e que gostavam de filmes.

Gosto quando a professora fala sobre os livros e os poemas. Mas eu sinto muita dificuldade de entender o que os autores dizem, principalmente quando são os poemas. Aí quando chega na prova, eu não consigo acertar a resposta, que é sempre de marcar. Se fosse só para curtir os poemas, eu até gostava. Uso alguns no meu Orkut. (Informante: Érica)

Resolvemos, então, transformar as aulas de Literatura do Ensino Médio em aulas de leitura que passaram a acontecer em diversos espaços da escola: o pátio, a biblioteca, a própria sala de aula (APÊNDICE B) a sala interativa com acesso à internet e o auditório, contemplando as atividades de livre expressão (FREINET, 1979).

Essas aulas não tinham a total liberdade postulada pela pedagogia freinetiana, posto que era cerceada pelo tempo e pelo conteúdo. Só tínhamos duas aulas semanais e necessitávamos estudar muitos títulos de autores listados pelas universidades nas quais os estudantes prestariam o concurso de vestibular. Mesmo assim, esse tipo de aula que privilegiava a voz dos estudantes, o intercâmbio entre as turmas, a organização de mural com resenhas, poemas, indicações e sinopses de filmes, entre outras atividades fez surgir o sarau literário e seus desdobramentos, como os ateliês.

Dessa forma, o sarau literário realizado no CSA é fruto da empiria. Não fomos nós que decidimos realizá-lo, ele surgiu a partir das reflexões dos próprios alunos sobre a necessidade que eles têm de se apropriarem do discurso literário por meio de atividades mais lúdicas e significativas. Foi preciso, portanto, fazer uma pesquisa bibliográfica para situar teoricamente as ações desenvolvidas durante esse evento de letramento literário, multissemiótico e multicultural.

Os objetivos específicos do sarau literário são decididos a cada edição e alguns *folders* estão anexos a este trabalho (APÊNDICE D). Apresentaremos aqui apenas os objetivos gerais: oportunizar momentos de leitura; contribuir para a formação e o desenvolvimento da leitura do leitor do discurso literário; favorecer uma interação com os mais variados gêneros desse tipo de escrita na ordem do narrar, do descrever e do argumentar.

As estratégias metodológicas se constituem pelas interlocuções com professores e alunos na sala de aula, com palestrantes, nas mesas-redondas; pela Rodas de Conversa dirigida sobre os títulos lidos. Nessas, sob a coordenação das professoras, a cada semana um grupo apresenta e promove uma discussão sobre a narrativa que estava lendo. Nós ouvimos,

anotamos aquilo que não ficou muito claro e não foi compreendido pela turma, e em uma postura de respeito à leitura dos alunos, auxiliamos e estimulamos as reflexões e orientamos o grupo a comprovar seus argumentos, a partir de fatos narrados pelos escolares.

Costumam ser promovidas as seguintes ações-reflexões: sessões de filmes alusivos às temáticas estudadas; pesquisas na Internet sobre comentários, resenhas, resumos de livros para enriquecer a Roda de Conversa; leitura de telas e fotografias; mesas-redondas para embasar teoricamente as discussões e polêmicas presentes nos discursos dos autores em evidência; comunicações e seminários temáticos com conteúdos dos livros a fim de os alunos estabelecerem um diálogo com outras linguagens (imagética fixa: foto, charge, iluminuras, telas, caricaturas, etc. – imagética em movimento: charges eletrônicas, filmes, telenovelas, documentários etc.) e áreas do conhecimento.

Quanto ao conteúdo, além do desenvolvimento das habilidades psíquicas (reflexão), motoras (teatro, pintura, dança) sociais e linguísticas (oralidade, expressão artística, desenvolvimento das relações interpessoais, desinibição, etc.), o sarau contempla os livros de literatura listados pelas universidades; as correntes literárias, os aspectos linguísticos, estéticos e sociais que permeiam a linguagem desses discursos; o estudo dos aspectos que compõem os dispositivos de comunicação “que são aqueles integram ao mesmo o autor, o público e suporte material do texto, que não separam o a vida do autor do estatuto de escritor, que não pensem a subjetividade criadora independentemente de sua atividade escrita” (MAINGUENEAU, 2006, p. 45).

O sarau caracteriza-se com um projeto feito em co-participação com os alunos e professores de literatura. Constitui-se como uma sequência coordenada de ações-reflexões que vai se ampliando à medida que se processa. Como a ênfase é no processo dessas ações-reflexões que promovem as práticas leitoras, assim também é a forma de avaliação, sempre de caráter formativo, e os critérios são negociados com os maiores interessados: os alunos.

Com caráter transdisciplinar, o sarau envolveu até a IX edição disciplinas de História, Língua Portuguesa, Redação e Artes. Tivemos a participação de uma professora de Geografia, que contribuiu sobremaneira com reflexões teóricas na ocasião da sessão do filme *Mississippi em chamas*. No que diz respeito ao planejamento do sarau, pelo limite espaço-temporal deste trabalho, de forma sucinta, poderíamos dizer que são contemplados os aspectos acima repertoriados a partir da organicidade de ações que compreendem:

- Interloquções que definem os livros a serem lidos por eles durante o ano (a 1ª e a 2ª séries leem algumas obras para fazer intercâmbio com a 3ª série);

- Rodas de Leitura e Conversas que se constituem em momentos lúdicos e intensos de leitura, ocorridos no horário das aulas;
- Coletâneas de excertos organizadas a partir das leituras dos textos literários lidos pelos grupos;
- Leituras verbalizadas dos excertos selecionados pelos alunos com mostra em multimídia para efeitos de interlocuções;
- Interlocuções com professores e alunos com argumentos embasados nos autores e sua filiação nas estéticas literárias;
- Definições de todas as atividades em co-participação com os alunos e professores (seminários, ateliês, rodas de leitura e conversas, resenhas, comunicações internas – na sala – externas, no auditório ou sala interativa para outros colegas e, também as formas de contemplar a nota livre, no valor de 5,0 Pontos, definida pelo CSA).
- Escolhas de outras linguagens que se agregam aos temas repertoriados pelos textos literários selecionados para cada atividade a exemplo de filmes, vídeos, fotografias, pinturas em telas ou afrescos, esculturas, letras de canção etc.
- Avaliações formativas e processuais, porque nesse evento o processo sempre se sobrepõe ao produto. O CSA exige três notas que somadas equivalem a 25 pontos distribuídos em Av1, Av2 e Nota Livre. As atividades desenvolvidas no processo de construção do sarau abarcam a Av1 e a Nota Livre, assim, ficam disponibilizados quinze pontos. A Av2 é obrigatoriamente mensurada por uma avaliação escrita sistematizada com valor de dez pontos. Os alunos sempre sabem quais os autores e os livros a serem cobrados, bem como o modelo de questão (proposição múltipla, múltipla escolha e questões discursivas). Na data marcada, além da prova de Literatura, o aluno faz mais duas outras de componentes curriculares diferentes, com a presença de um fiscal e tudo com horário pré-estabelecido, simulando uma situação próxima ao do concurso vestibular.

### 7.1.1 Especificidades do discurso literário

A dinâmica do sarau literário nos afasta das práticas mais tradicionais de leitura dos discursos literários, que desconsideram no processo de produção dessas leituras sua relação com a exterioridade. Além disso, tais práticas se espelham em produtos como: a) dramatizações espontâneas de responsabilidade apenas dos estudantes; b) avaliações quantitativas, calcadas em fichas de leitura, cujos interlocutores são apenas os professores; c) exercícios extraídos de manuais didáticos e provas escritas coletadas de bancos de dados das universidades e nos manuais de Literatura. O modelo de questões é sempre pautado nos modelos das universidades federais e estaduais do Brasil, contemplando, portanto, questões de múltipla escolha, proposições múltiplas, somatórias e questões discursivas. Os alunos do Ensino Médio sabem qual o modelo de prova antecipadamente.

Como a realização do sarau prevê uma avaliação formativa, consideramos que a elaboração de atividades escritas, a partir do trabalho realizado na sala de aula, permite alcançar resultados mais positivos. Com foco no processo de produção de conhecimento envolvendo o literário, entendemos que tanto professores quanto estudantes devem ler:

[...] para entender o mundo, pra viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode nem deve encerrar-se nela (LAJOLO, 1994, p. 7).

Nessa perspectiva de leitura, desde o início, ficou decidido que não teríamos aulas *sobre* Literatura. Essa posição foi tomada após um seminário de sensibilização, que permitiu uma interação maior com os textos literários, e se encerrou com um Café Literário (APÊNDICE E) na biblioteca do CSA. Tínhamos clareza de que não pretendíamos apenas seguir o esquema das características dos autores e da estética literária apresentado didaticamente pela apostila modular do sistema de ensino adotado pelo CSA.

Nossas aulas seriam *de* leitura do discurso literário. A compreensão da forma como as marcas de cada escola literária se materializavam pelo código de linguagem de cada autor só seria possível a partir de uma leitura mais acurada, uma vez que essa escrita é caracterizada por uma interlíngua produzida pelas variedades languageiras (MAINGUENEAU, 2006). O escritor durante a escritura de suas narrativas ficcionais não precisa, necessariamente, usar sua

língua natural, posto que sua posição de escritor permite-lhe fabricar seu estilo a partir de linguagem e códigos coletivos próprios de determinados gêneros discursivos:

O escritor não enfrenta uma língua, mas uma interação de línguas e usos, aquilo que denominamos *interlíngua*. Vamos entender por isso as relações que entretêm, numa dada conjuntura, as variedades da mesma língua, mas também entre essa língua e as outras passadas ou contemporâneas. É a partir do jogo dessa heteroglossia profunda, dessa forma de “dialogismo” (Bakhtin), que se pode instituir uma obra. A depender do estado do campo literário e da posição que ele ocupa, o escritor negocia por meio da interlíngua um código de linguagem que lhe é próprio (MAINGUENEAU, 2006, p. 282).

O fato de Jorge Amado valer-se de termos considerados chulos e pornográficos para construir as personagens *Tereza Batista, Tieta e Gabriela*. Isso não significa que este seja o linguajar do autor. Ele apenas assume o posicionamento de escritor, e a língua é o meio pelo qual ele constitui os seus discursos, portanto, a interlíngua não é externa à obra, mas, ao contrário, lhe é constitutiva (MAINGUENEAU, 2006). Eis um excerto de *A pena e a lei* na peça teatral de Ariano Suassuna (2005, p. 111): “pois foi essa pedra, mesmo que desgraçou você [...] Sua cara lascou-se pelo meio, rasgou-se o pano dos fígados, os peitos se abriram, a espinhela arriou”.

Essa interlíngua é constituída pelas variantes internas (diatópicas, diastráticas e diafásicas) e que são marcadas por diferentes contextos de uso social em diferentes unidades (FERREIRA; CARDOSO, 1984). São intensamente evidenciadas nos romances regionalistas a exemplo de Érico Veríssimo, Ariano Suassuna, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Aluisio Azevedo. Abarca ainda o indianismo de José de Alencar e aos neologismos de Guimarães Rosa. Eis um excerto de *A pena e a lei* na peça teatral de Ariano Suassuna (2005, p. 111): “pois foi essa pedra, mesmo que desgraçou você [...] Sua cara lascou-se pelo meio, rasgou-se o pano dos fígados, os peitos se abriram, a espinhela arriou”.

As variantes externas são marcadas pela presença de idiomas estrangeiros, como o latim em Pe. Antonio Vieira e Joaquim Manuel de Macedo ou o inglês, o francês e o latim que aparecem esporadicamente na escrita ficcional de Machado de Assis, como podemos perceber no seguinte excerto extraído do seu romance *Quincas Borba*:

Os vendilhões serão expulsos do templo; ficarão os crentes e os puros, os que põem acima dos interesses mesquinhos, locais e passageiros a vitória indefectível dos princípios. Tudo que não for isto ter-nos-á, contra si. **Alea jacta est.** [A sorte está lançada].(ASSIS, 1971, p. 144.)

O mesmo se aplica à linguagem científica, considerada por alguns críticos de literatura como e apoética, singular, de Augusto dos Anjos como demonstra um dos seus poemas intitulado “Psicologia de um vencido”: “o verme — este operário das ruínas — Que o sangue podre das carnificinas /Come, e à vida em geral declara guerra,/Anda a espreitar meus olhos para roê-los, /E há-de deixar-me apenas os cabelos.”.

A questão é que os alunos não tinham acesso às informações sobre o aspecto diacrônico da linguagem e dessas variantes dialetais, bem como as possíveis razões de a forma e o conteúdo serem apresentados daquela forma e não de outra.

Oportunizamos algumas reflexões nesse sentido, porque a coleta de dados resultantes da aplicação de dois questionários (um que antecedeu a primeira edição do sarau e outro que norteou o relato deste estudo) nos mostraram que a linguagem usada pelos autores clássicos na produção dos discursos literários é um dos fatores que dificulta o processo de produção de sentidos e o gosto pela leitura, conforme atestaram 95% dos escolares entrevistados:

Eu gosto das historias contadas nos livros de literatura. O problema é que temos de ter um dicionário na mão e isso quando encontramos o significado. Tem algumas que não existem mais nem no dicionário. Quando a gente volta para a história, já perdeu a graça e muitas vezes nós temos que voltar tudo que já tínhamos lido, principalmente, se for um livro de Machado de Assis. (Informante: Ruan).

Acho a Iracema do José de Alencar bem moderna para o tempo dela. Ela trai sua tribo pelo amor de um homem, depois ela tem um filho, sozinha, lá na mata. É uma história de amor um pouco triste, mas mostra a coragem da mulher. O problema é que o autor descreve demais o cenário e as personagens com palavras que muitas vezes não tem no dicionário. Fica uma leitura cansativa por causa da linguagem que a gente não conhece. (Informante: Thaise).

Os leitores iniciantes reclamam do intenso uso do vocabulário indígena e o tom descritivista em José de Alencar (Iracema) e Gonçalves Dias (I Juca-Pirama). Afirmam, ainda, que a linguagem “pornográfica” de Jorge Amado também afasta boa parte do público feminino e atrai uma pequena parcela do público adolescente masculino, porque a sensualidade e sexualidade ali desveladas são intensas, colocando em circulação, segundo algumas alunas, certos sentidos de vulgaridade acerca do universo da mulher baiana:

A mulher desde sempre parece que é motivo de grosseria por parte dos homens. Hoje as pessoas falam das músicas que falam de “tapar a calcinha” e “só as cachorras”, mas se a gente pegar os livros de Jorge Amado vai ver como aparece uma linguagem vulgar. Um dia vinha lendo no ônibus, para o meu seminário, o livro Tenda dos Milgares e um senhor do meu lado toda hora olhava, bem discreto, a página que eu lia. De repente lá estava “ xibiu de aço”, eu quase morri de vergonha. Lá no seminário eu falo sem problema. Mas, diante de outros, Deus me livre! E a

história é boa, porque trata do preconceito que a academia tem com o saber popular, principalmente porque nesse popular está nossa gente negra. (Informante: Mayara).

Contudo, para os estudantes, as histórias são boas. Polemizam questões da vida cotidiana que são atemporais como o amor, a morte e o poder. A conscientização das questões sociais da colônia pela corrupção do governo baiano (Gregório de Matos) ou o seu contrário com a valorização do herói medieval (Gonçalves Dias) e a instituição de uma memória mítica de país tropical, exótico e perfeito (Gonçalves Dias e José de Alencar); a decadência de instituições burguesas, como o casamento, pela prática do adultério consumado ou apenas desejado (Machado de Assis e Eça de Queirós); a malandragem carioca, o gosto pela vida suburbana, preconceitos e um nacionalismo fanático (Lima Barreto); o jogo de poder e interesse em Aurélia, que se vingava comprando o marido (José de Alencar); os pecados da Igreja Católica por assassinato e promiscuidade sexual (Basílio da Gama, Aluisio Azevedo, Machado de Assis, Joaquim Manuel de Macedo, etc.); a eutanásia (Adonias Filho), o menor infrator (Jorge Amado); a zoomorfização e a decadência humana no início do século XIX como a implantação das indústrias (O Cortiço); as sagas regionais (Rachel de Queiros, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo); a brutalidade das metrópoles (Rubem Fonseca, Marcelo Mirisola), entre tantos outros.

Ao longo desses nove anos de produção do sarau no CSA, diversas personalidades mediarão com seus discursos as nossas reflexões e interlocuções, durante as leituras literárias que permearam o processo e nos proporcionaram uma identificação e um afastamento (JAUSS, 1972 apud ZILBERMAN, 1989) com as personagens e as histórias ali produzidas. As reflexões partiam sempre do discurso dos autores. Em seguida, relacionávamos a bio/grafia, para verificar se havia intersecção entre a gênese da obra e a vida do autor nos termos de Maingueneau (2006) já arrolado nesse estudo. A preferência do simbolista Cruz e Souza por palavras que expressam luminosidade é um exemplo disso, assim como o desencanto amoroso de Alphonsus Guimarães, a descrição quase fotográfica de Castro Alves, em Navio Negreiro etc. Ou seja, por vezes, a vida do autor imprime certas marcas em sua obra. E cabe a nós, professores, levarmos essas informações aos escolares ou solicitar previamente que respondam algumas questões sobre isso, para, na hora da predição sobre a escrita ficcional a ser lida, acontecer uma exposição de idéias que colabore com o processo de produção de sentidos para essas leituras.

Tanto os alunos quanto os professores emitiram pareceres, uma vez que era importante para os escolares essa partilha de informações e opiniões sobre as narrativas que estavam sendo lidas. Evidentemente, era necessário realizar a leitura completa do livro. A partir das

interlocuções feitas por colegas e professores sobre essas narrativas, aos poucos, os alunos iam desmistificando e se familiarizando com a linguagem dos autores, com seu estilo e, assim, iam construindo significados e produzindo sentidos para aquelas leituras.

Essas interlocuções favoreciam as condições de produção de sentido para as leituras e eram organizadas com a transcrição de excertos dos livros no projetor multimídia, conjugados a vídeos-clipe, fragmentos de filmes, pinturas, fotografias e letras de canções relacionadas às temáticas apresentadas pelo autor. Isso só era possível porque todos conheciam o livro na íntegra. Esses fragmentos serviam para enfatizar algum aspecto em estudo naquela reflexão.

A organização da coletânea dessas narrativas ficcionais possibilita aos leitores a percepção do que se mantém e do que se dispersa em relação às temáticas apresentadas. Isso facilita a produção não de um único sentido, muitas vezes autorizado pelo manual didático ou pelo professor, mas a possibilidade de produção de sentidos vários, bem como favorece a produção histórica do arquivo pela sociedade. Esse exercício metodológico foi inspirado no conceito de descrição-interpretação (ORLANDI, 1999), a partir das séries enunciativas (FOUCAULT, 1972), ainda que não tenhamos seguido rigorosamente todos os seus passos.

Tivemos sempre o cuidado de apresentar os textos aos alunos, dando-lhes tempo para familiarização, identificação da temática e de conflitos, o “jeito” de o autor contar essas histórias. O significado das palavras desconhecidas era investigado em consultas ao dicionário impresso ou eletrônico. A segunda opção permitia que eles fossem até os links e fizessem novas descobertas, posteriormente socializadas na plenária, sempre receptiva se considerarmos o percentual geral da turma. Durante esses nove anos, apenas 3 ou 4 alunos de um total de 35 a 40 se desviavam das reflexões realizadas em sala de aula.

Dessa forma, cooperando com os estudantes, ajudando-os a acionarem sua memória social (ACHARD, 2007), trazendo novos dados para ampliá-la, possibilitávamos a eles o preenchimento das lacunas inerentes aos textos e criávamos condições de produção favoráveis para as leituras literárias feitas em sala e em casa. À medida que os escolares compreendiam e interpretavam aquelas histórias, eles passavam a apreciá-las, quer fosse para concordar ou para refutar os comportamentos, valores e perfis das personagens.

O evento de letramento relatado neste estudo filia-se a um conceito de literatura que não apenas expressa e mantém um discurso sobre o mundo, mas produz sua própria presença no mundo (MAINGUENEAU, 2006). Existe, portanto, uma instituição literária com seus rituais de escrita, produção e meios de circulação social próprios, que inscreve esse tipo de discurso na sociedade. O autor é, portanto, um sujeito que constrói sua escrita ficcional a partir de várias vozes, porque “ele atravessa e é atravessado por vários discursos, porque não

se relaciona mecanicamente com a ordem social da qual faz parte, porque representa vários papéis, etc” (ORLANDI, 1988, p. 11).

No processo de tessitura destas escritas ficcionais apresentam-se em intersecção o autor, o público, o suporte material do texto e seu meio de divulgação social (MAINGUENEAU, 2006), porque o contexto de produção não é externo, mas gerador, constitutivo da produção:

As obras falam de fato do mundo, mas sua enunciação é parte integrante do mundo que se julga que elas representem. Também a literatura [...] produz sua própria presença no mundo. Em vez de relacionar as obras com instâncias bastante afastadas da literatura (classes sociais, mentalidades, eventos históricos, psicologia individual etc.) refletir em termos de discurso nos obriga a considerar o ambiente imediato do texto (seus ritos de escrita, seus suportes materiais, sua cena de enunciação) (MAINGUENEAU, 2006, p.44).

Diante disso, sugere o autor que a interação seja efetivamente *com os* textos literários e não *sobre* eles. É preciso, pois, considerarmos as condições de produção da leitura desses textos no ambiente escolar, o processo de constituição dos mesmos e seus modos de difusão. Nesse sentido, para os escolares compreenderem por que os autores produziam seus trabalhos de determinada forma, foi preciso tecer reflexões acerca do aspecto midiático. Este pode ser sumariamente traduzido como

[...] o estudo das mediações através das quais uma idéia se torna força material [...] conjunto de material, tecnicamente determinado, dos suportes, relações e meios de transporte que lhes asseguram em cada época, sua existência social (DEBRAY, 1991 apud MAINGUENEAU, 2006, p. 212-213).

Constatamos que os alunos reclamavam do excesso de uso da tipologia descritiva típica nos textos literários de José de Alencar, Machado de Assis e Eça de Queirós. Após leitura de *O primo Basílio*, o grupo responsável pela interlocução sobre essa obra chegou a afirmar que Eça de Queirós podia ter contado toda a narrativa em 20 linhas, no máximo. Foi necessário, então, explicarmos aos alunos que tanto o conteúdo quanto a forma de produção dos textos literários estão vinculados com os processos de produção e circulação da literatura em determinado tempo e espaço, ou seja, é importante ao escritor observar como a obra será difundida na sociedade, para chegar até os leitores. Um aluno assim se expressava sobre a obra de Eça de Queirós:

Não entendo porque as pessoas não vão logo direto ao assunto. O livro de Eça de Queirós, *O primo Basílio*, eu gostei mais do que o filme, achei o livro mais emocionante. Também eu gosto e leio bastante. Não gosto muito de sair aqui em Pilar, por isso prefiro ler. Mas acho chato em *O primo Basílio* tantas páginas só para descrever o cenário. A história do adultério, a emoção dos encontros às escondidas é bem interessante. Também a chantagem que Juliana faz deixa a gente solidário com a pobre Luiza. A história toda, mesmo sendo literária, poderia ser contada em 20 páginas, mas, sei lá, naquele tempo parece que o escritor para ser bom tinha que escrever muito (Informante: Caique)

Fomos tecendo reflexões e levando os alunos leitores a compreenderem a necessidade de os autores clássicos recorrerem à tipologia descritiva para permitir ao leitor criar imagens para desvelar todo o cenário no qual habitavam aqueles personagens envolvidos na trama ficcional.

A tipologia descritiva funcionava para criar uma imagem, uma espécie de fotografia para ajudar o leitor a produzir seu imaginário diante da cena lida (MAINGUENEAU, 2001) a partir das palavras ali impressas.

O escritor desta época só dispunha da grafia para produzir aquele mundo ficcional. Logo, suportes como voz dos menestréis, acompanhada das liras, fizeram circular, no período medieval, as cantigas e novelas de cavalaria nas festividades de rua e nos palácios; os folhetins e romances impressos eram lidos em tavernas e saraus, às vezes às escondidas, em casa, a partir do final do século XVIII, com o advento da imprensa de Gutenberg; no século XX o cinema e a TV cumpriram o papel de divulgação dessa dimensão estética da linguagem, e hoje as novas mídias, como o dvd, a internet e o e-book, assumem concomitante com o material impresso, a função de fazer circular essas narrativas.

O uso da imagem ou do não-verbal ou de ambos implica outras condições de produção na constituição desses discursos, principalmente, se sua veiculação se der pelos multimeios, que disponibilizam mais recursos sinestésicos. Como o leitor iniciante não tem esse conhecimento, foi preciso promover essas reflexões visando inibir as ações de críticas e desprezo dos alunos leitores por esses autores. Assim, o leitor tem condições de dizer algo ao texto. Mas também é o próprio texto que vai tecendo os caminhos que o leitor deve percorrer e, assim, o texto diz muito mais ao leitor, do que esse ao texto.

Por isso, parafraseando Geraldi (1999), para quem o texto é o ponto de partida e chegada do ensino-aprendizagem, poderíamos afirmar que a materialidade da escrita ficcional (impresa ou multissemiótica) pode ser ponto de partida e de chegada para a formação e desenvolvimento da leitura crítica dos leitores desse gênero, ainda inacessível a muitos escolares.

Fez-se necessário, no processamento da leitura dos discursos literários, estabelecer uma relação mais profunda entre os leitores e esses gêneros discursivos, porque era preciso que o leitor lesse as linhas, as entrelinhas e além das linhas, o que teórico-metodologicamente corresponde às etapas de constatação, cotejo e transformação (SILVA, 2008a).

A primeira diz respeito ao processo inicial de decodificação; a segunda incide sobre o processo de reflexão possibilitado pelo cruzamento dos saberes e experiências dos leitores construídos ao longo de sua vida, e a terceira etapa é a possibilidade de transformação das ideias e informações ali apresentadas.

Nossas atividades embasadas no conceito de eventos e práticas de letramento ideológico perseguiram o propósito de formação e desenvolvimento do leitor dos textos literários em uma dimensão crítica, por isso podemos afirmar que centrar os escolares na materialidade dos discursos não foi uma tarefa muito tranquila. Eles queriam que falássemos logo as características dos autores e da escola literária. A etapa do cotejo que para nós era imprescindível, era para eles um tormento e pairava um silêncio assustador na sala de aula.

Percebemos que isso ocorria porque eles não tinham muitos subsídios para fazer o cruzamento entre seus saberes e aqueles que os textos exigiam. Por isso, passamos a organizar ateliês de leitura, com base no dispositivo das séries enunciativas, conjuntos de enunciados efetivamente ditos ou escritos, em sua dispersão de acontecimentos (FOUCAULT, 1972, p. 39), a fim de produzir um arquivo para ampliar o repertório dos escolares, tornando o processo de produção de sentidos mais justo e participativo. Justo, porque os professores trazem consigo toda uma experiência de interação com os textos literários apresentados durante aulas, já trabalhados anteriormente e revisados, durante a preparação da aula. Mas o jovem leitor estava diante daqueles textos pela primeira vez. Isso exigia uma intervenção e uma cooperação mais significativa por parte dos professores.

Um dos aspectos importantes para o percurso que os leitores precisavam fazer era a temida etapa do cotejo. Organizamos, então, as séries enunciativas e começamos as leituras literárias com ênfase na temática, na abordagem feita pelos autores nos livros que seriam lidos e na análise dos enunciados presentificados nas séries enunciativas apresentadas.

A linguagem dos autores tornou-se foco de reflexão; sem a pretensão de descrever a materialidade lingüística, fomos conduzindo os escolares à percepção das metáforas ou recursos estilísticos e poéticos, o uso padrão formal requintado, as expressões estrangeiras ou vulgares, a interdiscursividade, o tipo de abordagem, entre outros aspectos presentes nos enunciados.

Assim, durante todas as atividades desenvolvidas com vistas ao sarau, nos filiamos à concepção segundo a qual a literatura não apenas fala do mundo ou sobre ele, mas produz sua própria presença no mundo. A literatura consagra-se, assim, como uma instituição permeada pelos dispositivos de comunicação, nos quais todos os aspectos do entorno precisam ser considerados: o autor, o público e o suporte material que viabiliza a sua difusão social (MAINGUENEAU, 2006).

Dessa forma, o uso das múltiplas linguagens para a organização das séries enunciativas nos foi de muita serventia para cooperar na evidência desses dispositivos e no processo de produção de sentidos dessas leituras junto aos alunos.

### **7.1.2 Multiplicidade de linguagens**

Sabemos que a organização escolar exige dos alunos níveis sofisticados de leitura e de escrita, entretanto, historicamente, a escola não possibilitou aos estudantes esse aprendizado, de forma que eles precisam reaprender o que nunca lhes fora ensinado. Considerando que o ambiente natural e cultural do distrito de Pilar não é tão favorável ao desenvolvimento cultural mais valorizado socialmente, e reconhecendo que os alunos são dinâmicos, criativos e capazes de aprender, embora avessos às práticas de leitura, resolvemos possibilitar-lhes o acesso às diferentes linguagens que circulam socialmente, para seduzi-los rumo às interações com os discursos literários definidos pelas universidades, e dos quais os escolares não podiam mais escapar.

O uso das diversas linguagens na sala de aula favoreceu melhores desempenhos aos estudantes, em suas atividades. Ainda que consideremos importantes todas as inteligências, neste estudo demos destaque à inteligência linguística, à cinestésica, à interpessoal e à intrapessoal, dentre as elencadas por Gardner (1994).

A inteligência linguística apresenta uma sensibilidade das pessoas para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma sensível percepção para as diferentes funções da linguagem. Incide sobre a habilidade de usar a linguagem para produzir efeitos no outro, convencendo, agradando, estimulando, argumentando, enfim, agindo sobre o outro, a partir das enunciações. Isso ficava muito claro quando, nos grupos, os alunos tomavam as decisões, porque nesse momento percebíamos o espírito de liderança de alguns e a subserviência de

outros. Quando isso acontecia, íamos até o grupo e estimulávamos o debate, o uso do voto, entre outros mecanismos de exercício de democracia e participação de todos.

A inteligência cinestésica refere-se à habilidade de recorrer aos sentidos, a partir do uso das partes do corpo a resolver as situações-problema. Fazem parte dela o uso da coordenação motora fina ou grossa em esportes, artes cênicas e plásticas, controle dos movimentos do corpo e manipulação de objetos com destreza.

Durante todo o ano letivo os estudantes foram submetidos ao uso dos mais variados sentidos, pois é próprio do discurso literário produzir efeitos de suspense, tranquilidade, riso, choro, ira, apreensão, tensão entre outras senções. Eles também usaram os sentidos e o corpo para produzir manifestações artísticas, através de danças e encenações teatrais; usaram a coordenação motora fina, porque após a leitura das telas pela Internet, precisaram selecioná-las e, com a ferramenta apropriada, emoldurá-las, inserir fundo musical e produzir a vernissage que foi apresentada na sala e também durante a culminância do sarau literário.

Eu gosto quando nas aulas de leitura são apresentados vídeos do youtube. Quando li Felicidade clandestina achei meio cansativo, mas quando vi e ouvi a narração pelo vídeo no youtube achei legal, Foi quando percebi que a menina era realmente perversa com a outra que só queria um livro emprestado. Sei lá, vendo a imagem, o som e ouvindo a história a gente se emociona. Por isso gosto de participar das peças teatrais na escola. Traz mais sensibilidade (Informante: Suelen).

A inteligência interpessoal pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos do outro, com quem estabelecemos algum tipo de relação. O desenvolvimento dessa inteligência é crucial para os nossos dias, posto que a necessidade de se trabalhar em equipe é uma prática cada vez mais recorrente e nas organizações escolares, é imprescindível.

Por fim, a inteligência intrapessoal é correlata à interpessoal, uma vez que para se relacionar com o grupo, é preciso ter certo domínio e reconhecimento de si, ou seja, é preciso ter consciência sobre os próprios sentimentos, metas, sonhos e limites de tolerância. Essa inteligência diz respeito ainda ao desenvolvimento da capacidade de autoconhecimento, à produção de uma imagem precisa de si, que será usada durante as interações, nas diferentes esferas sociais.

Essas duas últimas inteligências foram importantes na realização das atividades, antes e durante o sarau, porque os alunos precisavam ter domínio de si para se envolver nas atividades de teatro, danças temáticas, produção de vídeos ou com a exposição oral dos conteúdos, optando por aquela que lhes proporcionasse prazer e satisfação. Cada aluno

participou de atividades de acordo com suas afinidades e habilidades; entretanto todas elas envolviam e exigiam atitudes individuais decisivas para o desenvolvimento de sua função no grupo, bem como a capacidade de se relacionar com outro, posto que a culminância das atividades era sempre da ordem do coletivo.

Sendo assim, em todo o processo de produção do sarau, usamos aspectos dessas quatro inteligências. Fizeram parte de nossas ações a leitura de poemas para efeitos de recitais, leitura e releitura de pinturas, organização de danças temáticas, produção de peças teatrais, audição de letras de canções, sessões de filmes, documentários, seleção de pinturas (telas) para a produção de vernissages virtuais, organização e produção de slides para posterior projeção com uso de multimídia, produção de seminários para explicação oral das escritas ficcionais lidas.

## 7.2 EXECUÇÃO DO SARAU

Desde o ano de 2001, o sarau literário vem se consolidando como uma atividade importante e necessária para o Ensino Médio, pela sua co-participação na implantação da política de formação e desenvolvimento da leitura de leitores no CSA. Outro aspecto relevante é a oportunidade de favorecer uma interação desses alunos com a escrita ficcional e a experiência estética que esse tipo de discurso proporciona.

A partir da 1ª série, os alunos começam a ler os livros indicados pelas universidades, os quais mudam a cada dois anos. Com exceção da primeira edição de 2001, quando entramos para o quadro docente do Ensino Médio do CSA, todas as atividades de leitura constituem-se como uma espécie de exercício, sistematicamente organizado, para culminarem com o sarau, que só acontece na 3ª série.

Na 1ª série, é dada uma ênfase aos processos artísticos e criativos por meio de danças, leitura de pinturas e leitura e apresentação de peças de teatro. Em cada bimestre os alunos optam por um tipo de apresentação elaborada de acordo a temática discutida pelos autores dos livros que leram. Acontecem também os ateliês para a preparação das performances.

Na 2ª série, a preocupação maior é com a formação e desenvolvimento da leitura do leitor. Por isso, acontecem os seminários temáticos a partir dos assuntos abordados pelos autores, mesas-redondas, comunicações internas (para a própria turma) e externas (para a 3ª série), atividades distribuídas ao longo do ano letivo. É um tempo em que eles lêem de forma

mais significativa, porque os eventos exigem certo domínio daquilo que eles falam e que se desvela na ocasião das sessões de comunicação, nos debates e seminários.

Ressaltamos que, em todas as apresentações, são lidos os excertos do livro fonte e, para favorecer a leitura do interlocutor, esses fragmentos são, simultaneamente, apresentados em slides nos quais os alunos, ao produzi-los, brincam com a linguagem verbal e não-verbal.

Faz-se necessário expor as realizações anteriores ao sarau, porque esse evento é resultado de um processo de leitura que demanda tempo e desenvolvimento de habilidades necessárias ao uso das diversas linguagens.

No primeiro bimestre da 3ª série, ocorrem as etapas de sensibilização, integração e socialização, porque o CSA sempre recebe alunos novatos. Fazemos um estudo comparativo entre todas as estéticas literárias, pontuando as semelhanças e rupturas, a partir da leitura de excertos das narrativas ficcionais, extraídas dos livros que serão objeto do trabalho. Sempre que possível esses livros estão presentes nas mãos dos alunos. Quando não temos livros, ao menos para os grupos, recorreremos aos textos impressos produzidos por nós, nos quais trazemos imagens para compor parte da produção de sentidos.

A partir do segundo bimestre, organizamos os títulos solicitados pelas universidades e que serão lidos por nossos escolares. Às vezes, esses são selecionados por eixos temáticos; outras, pela organização didática das escolas literárias. O critério temático foi utilizado no II e no IV Sarau. O II discutiu o universo feminino a partir da análise das mulheres discursivizadas pela voz de José de Alencar, Machado de Assis, Jorge Amado e Helena Parente. O IV incidiu sobre Literatura e a diversidade étnico-racial, dando voz a Lima Barreto, João Ubaldo Ribeiro e aos poetas anônimos e afro-descendentes, que produziram *Cadernos Negros*. Esse livro tem uma importância histórica singular, pois se configura como um espaço de resistência cultural afro.

Em 1978 surgiu o primeiro volume da série *CADERNOS NEGROS*, contendo oito poetas que dividiam os custos do livro, publicado em formato de bolso com 52 páginas. A publicação, vendida principalmente em um grande lançamento, circulou posteriormente de mão em mão, sendo distribuída para poucas livrarias, mas obteve um expressivo retorno. Desde então, e ininterruptamente, foram lançados outros volumes - um por ano - alternando poemas e contos de estilos diversos. É preciso assinalar que não existem outras antologias publicadas regularmente com textos de autores afro-brasileiros, em grande parte devido às dificuldades financeiras inerentes às publicações deste tipo.

Sendo assim, os *Cadernos* têm sido um importante veículo para dar visibilidade à literatura negra. No campo estético ou enquanto forma de resistência cultural, os *Cadernos* têm tido importância inegável e, proporcionando oportunidade para o exercício de criação literária diferenciada, possibilita que os descendentes de africanos passem de objeto a sujeito da escrita, enriquecendo ainda a discussão a respeito da questão racial (SANDRO, 1999,p.2).

Para execução do sarau, os alunos liam o livro em uma dimensão crítica, ou seja, realizavam uma leitura plena que atingisse os níveis de compreensão (constatação), interpretação (cotejo) e extrapolação (SILVA, 2007), em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003) e pragmática (MAINGUENEAU, 1996, 2001, 2006), a fim de facilitar

[...] a socialização das experiências que resultam da fruição dos textos. Uma postura honesta e sinceramente preocupada com o crescimento intelectual e linguístico dos leitores. A postura dialógica dos professores reclama por um conhecimento crítico dos alunos-leitores. Um conhecimento decorrente do estudo de diferentes fontes de convivência concreta com aqueles que conversam com os livros. Um respeito que implica principalmente ouvir e escutar as vozes dos leitores (SILVA, 2007, p. 8).

A convivência com os professores permitiu aos leitores realizarem uma leitura literal, seguida de atividade que intercalavam aspectos presentificados na narrativa lida com aqueles da vida prática. O conhecimento proporcionado por essa leitura extrapolou o universo do livro e da sala de aula e ganhou nuances no cotidiano desses escolares. Tanto é assim que um dos ex-alunos afirmou, em uma conversa, por ocasião da aplicação do questionário, que, após o estudo do poema *O Bicho*, de Manuel Bandeira, do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e da leitura de algumas telas da coletânea de *Os Retirantes*, de Candido Portinari, fica impossível não se sensibilizar com as questões de exclusão social e o nível de pobreza que se percebe nas cidades.

Vi um catador de lixo rompendo a madrugada e revirando latões de lixo, pegando e experimentando um resto de perfume do lixo, resto dos outros, e fiquei pensando no menino mais velho de Fabiano. Ali estava um sem nome, sem teto, quase um bicho. Tinha muitos meninos e meninas nessa situação (Informante: Raphael).

À proporção que o sarau ia sendo editado, conversávamos com as novas turmas sobre o que tinha sido avaliado pela turma anterior como um aspecto negativo e, dependendo do desenvolvimento dessa nova turma, alguns ateliês iam sendo implantados. Os ateliês deram um caráter teórico, técnico, artístico e humano ao sarau literário. Podemos comprovar isso pelo desenvolvimento da leitura, especificamente em relação: a) ao nível de profundidade nas interpretações e a criticidade ao relacionar as leituras com a vida cotidiana; b) à organização e a qualidade de argumentação na escrita; c) à desinibição no palco; d) à utilização da voz; e) à elaboração das cenas enunciativas para as performances; f) à criatividade na produção de vídeos e dos slides.

### 7.2.1 Leitura dos discursos literários: responsividade

Até bem pouco tempo, para muitas pessoas, a leitura e a escrita bem como seus desdobramentos eram consideradas ações tipicamente escolares. Ledo engano. Após compreenderem as mais variadas manifestações de linguagem dos mais diferentes campos do saber (jingles, homilias, argumentações em audiência pública, petições, notificações da Receita Federal, telenovelas, letras de canções) as pessoas reagem responsivamente. Nas relações pais/mães/filhos e/ou escola com os pares professores/alunos/discursos ali instituídos (em linguagem verbal ou não verbal) isso se torna evidente.

Durante a preparação do sarau literário, algumas vezes, os alunos queriam sair da sessão dos filmes ou trocavam o livro que estavam lendo, porque não concordavam com a forma como o autor e roteiristas conduziam o gênero discursivo que estava diante deles. Essa atitude foi muito evidenciada na leitura de alguns livros, entre eles: *Macunaíma*, pois eles diziam que não conseguiam acompanhar o raciocínio de Mário de Andrade; *O primo Basílio*, *Iracema* e *O guarani*, pela intensificação da tipologia descritiva; *O Uruguai* e *I Juca Pirama*, pelos termos indígenas, desconhecidos; *Navio negreiro*, de Castro Alves, agradou no tema e no tom declamatório, mas não obteve a compreensão desejada; *O último voo do flamingo* desagradou devido às intensas digressões e a ausência de linearidade. A recusa ocorrera também durante a exibição do filme *A Missão*, por causa do massacre aos indígenas indefesos.

Também demonstraram responsividade imediatamente ativa diante dos textos literários como: *Cadernos Negros* (vários autores); *A poesia baiana* (org. Assis Brasil); *Vidas secas*, de Graciliano Ramos<sup>4</sup>; *Rios turvos*, de Luzilá Ferreira porque fizeram uma relação com a violência contra a mulher e com a Inquisição; *Equador*, de Miguel Sousa Tavares que tratava de adultério e disputa de poder; *Memória do cárcere*, de Graciliano Ramos por tratar da dificuldade de adaptação do ex-presidiário diante de uma sociedade diferente daquela que ele vivera antes de sua reclusão no presídio; *Capitães da areia*, de Jorge Amado pelo tom leve ao narrar a história de Dora e Pedro Bala, e “sem esses palavrões”, observaram as alunas:

---

<sup>4</sup> Nesta obra, foi interessante eles comentarem que hoje já não se tem tanta fome, e aquela saga era cruel como a do tempo de seus avós e bisavós.

Confesso que tinha um preconceito contra Jorge Amado. Sei que é baiano e que tem muitos livros traduzidos no mundo inteiro, enfim, é um ícone da literatura. Mas não gosto como ele escreve. Parece pornografia. Não sei se a literatura precisa ser assim, dizer tudo do jeito que uma parcela da população fala. Por isso quase desisti do meu grupo, porque fomos sorteados com *Capitães de Areia*. Mas foi uma surpresa. O autor contou a história de um jeito tão leve, tão comovente que, quando percebi, eu estava torcendo pelos meninos do trapiche. Eu não queria que nada acontecesse a eles, mesmo sabendo quem eles eram. O episódio da primeira noite de Dora e Pedro Bala, e depois a morte dela me emocionaram demais. Hoje sou professora, já fiz duas pós-graduações, mas confesso que a emoção de dramatizar aquela história na noite do sarau foi uma das emoções inesquecíveis. O meu jeito de trabalhar na escola municipal, onde atendo crianças bem empobrecidas é pautado na visão daqueles meninos. Sei que não posso deixá-los com baixa autoestima e devo estimulá-los a estudar para que não se transformem em um daqueles meninos que sofreram tanto na vida. Jorge Amado me surpreendeu. (Informante: Raianne)

O sarau literário realiza uma interação com essas diversas narrativas e se insere nos preceitos de Bakhtin (1995), pelo dialogismo, porque suas ações-reflexões-ações recorrem aos processos de interação, contemplando a responsividade e seus desdobramentos, pela conclusibilidade, alternância dos sujeitos e exauribilidade, etapas da interação que asseguram a participação dos interlocutores. Também a produção escrita é contemplada nos registros manuscritos das resenhas, nas sinopses, nas peças teatrais, artigos para comunicações e seminários temáticos, nos folders entre outros. Por fim, eles manifestam a compreensão responsiva dessas leituras por meio de performances que envolvem artes cênicas, organização e montagem de coreografias, recitais de poemas e vernissages. E isso, conforme o depoimento apresentado, extrapola os limites da sala de aula e do sarau, e se reflete na vida das pessoas que participaram desse evento.

A palavra veicula ideias, sonhos, desejos e produz interdiscursividade. Após a interação com os leitores e interlocutores, esses realizam a responsividade em alguma de suas formas. A palavra passa, então, a ser deles, como resultado da interação da palavra com a realidade concreta em situações (reais ou ficcionais) também concretas (BAKHTIN, 2003). Os leitores tornam-se, portanto, co-autores, porque aquele discurso agora já está transformado, não é mais o mesmo. Isso acontece também com os leitores como resultado das práticas de letramento que permeiam todo o sarau, desde a elaboração até a sua culminância. A forma como foi proposta a relação dos escolares com a escrita, isto é, a prática de letramento ideológico instituída por nós, permitiu que eles desenvolvessem uma sensibilidade para compreender e interpretar as narrativas apresentadas. Eles tinham a liberdade de ‘curtir’ a narrativa, sem a preocupação com preenchimento de fichas de leitura. Nossas atividades eram voltadas para o exercício da reflexão; por isso queríamos que eles falassem sobre as histórias lidas, as personagens, os cenários, a linguagem usada pelos autores:

Não gostava muito de ler os livros de literatura brasileira. Gosto de literatura internacional. Li *Senhor dos Anéis*, Harry Potter, *Código da Vinci* entre outros. Sobre os livros brasileiros leio apenas os resumos, os comentários nos blogs e nas revistas *Língua e Literatura*. Mas depois que fiquei participando do sarau, percebi que algumas colegas tinham tanta coisa para dizer sobre a história, mostravam no slide algumas passagens interessantes, falavam da linguagem do autor e eu comecei a gostar. Fui, então, lendo e marcando as passagens que eu achava mais fortes (li *As vítimas algozes*, de Joaquim Manoel de Macedo); as que me chamavam atenção. Eu levava para o grupo e ia com os colegas e a professora analisando aquelas falas dentro do livro como um todo, relacionando com a questão da escravidão e quando eu vi, estava já buscando em História algumas informações para entender o livro. Ler para o sarau me ajudou a aprender a ler e a gostar de ler também. (Informante: Alda)

Na verdade só comecei a gostar do sarau depois que o meu já tinha acontecido. Li muito para fazer a apresentação do meu livro. Mas naquela época eu lia a literatura brasileira só para as atividades de escola. Fui acostumada a ler só para fazer prova, antes de entrar no Ensino Médio. Na época do meu sarau, ainda via muito a leitura do livro como se fosse só para fazer uma apresentação. Mesmo assim eu adorei porque a gente aprendia nos ateliês a usar a voz, a professora dizia que a voz tinha de ser didática, pausada e com emoção para seduzir os convidados. Desenvolvi muito a minha oralidade. Mas só nos outros saraus, quando eu era apenas uma convidada, foi que percebi como os livros falavam coisas da nossa vida. Amor, casamento, traição, assassinatos. Os grupos falavam da ironia usada pelos autores ou de suas linguagens de difícil entendimento. Hoje, penso que, se voltasse o tempo, eu teria aproveitado muito mais. É que no sarau a gente não lê apenas para fazer uma prova. A gente precisa entender o tema, aí são muitas atividades que ajudam a gente a entender as histórias (Informante: Gizélia)

Durante o sarau, as atividades todas que fazemos desde o começo ajudam na hora do entendimento do texto. Cada dia nós lemos um capítulo, conversamos sobre ele ora na sala, ora na biblioteca, ora só nosso grupo com a professora. Nós preparamos slides e discutimos com os colegas sobre o que comunicamos na sala sobre o livro. São tantas as atividades que na hora do sarau o livro já está todo entendido na nossa cabeça. Tanto é que nós começamos a pensar na seleção da imagem, da trilha sonora do clipe que vamos usar, porque ele precisa ter alguma coisa a ver com a história e o tema que está no livro. Então, na hora de ir para a Net, nós já precisamos ter entendido o livro. Depois tem os ateliês que deixam a gente desinibida e ainda os ensaios onde consertamos o que ainda não está bom. Quando chega na hora da apresentação, mesmo dando um friozinho na barriga, nós já sabemos direitinho o que vamos dizer aos convidados (Informante: Caroline)

Durante o sarau, nós visualizamos o resultado dos três anos de trabalho. O uso de documentários, de slides sempre criativos, a inserção de trechos de filmes, vídeo clipes, músicas, pinturas de diversos artistas plásticos compondo o processo da leitura das narrativas; o poder de argumentação, a capacidade crítica durante as apresentações orais, as encenações, a polidez e segurança ao usar na linguagem oral, a capacidade de seduzir a platéia para uma aula de um assunto que as pessoas não estão acostumadas são indícios que o evento cumpriu sua função social. Temos registradas a 1ª edição do sarau de 2001, em vídeo cassete, e a 4ª edição, em dvd.

Atingimos, dessa forma, um dos propósitos do evento, qual seja permitir a constituição de um sujeito leitor ativo e crítico, a partir de atividades desenvolvidas e realizadas na escola. A palavra tornou-se dos escolares quando, agindo responsivamente, concluíram também o seu discurso, no momento em que elaboraram suas performances e as apresentaram para os interlocutores, numa alternância de papéis. Eles, de leitores do discurso do outro (autor), agora são co-autores, porque aquele espetáculo de dança, teatro, recital, assim como as ações dos seminários, sessões de comunicação ou produção dos vídeos são marcas da responsividade desses escolares. Isso se clarificará melhor no próximo item, sobre a realização dos ateliês.

### 7.2.2 Interação nos ateliês ou oficinas pedagógicas

As ações que antecedem o Sarau Literário justificam-se teórico-metodologicamente na pedagogia de Freinet (1979), com seus ateliês. As teorias desse autor sinalizam ações centradas no laboratório ao ar livre, na liberdade de expressão e no intercâmbio pela prática da escrita. Em linhas gerais, os ateliês levam em conta:

- a) a capacidade de análise crítica sobre livro lido. Os estudantes vivenciam um intenso laboratório até chegar o dia da apresentação final para que sejam feitas as correções, os ajustes, a familiarização com o palco e o processo de desinibição;
- b) a criatividade durante a apresentação do livro aos convidados;
- c) a coerência entre a performance e recursos multimidáticos utilizados durante a exposição da narrativa;
- d) a clareza, o embasamento teórico e a argumentação durante a exposição e na produção da resenha e da sinopse entregues aos colegas, como o objetivo de subsidiar os estudos para o vestibular. Também os convidados recebem um bloquinho ilustrado com o tema da edição dos saraus e com as sinopses, produzidas pelos alunos, de todos os livros apresentados naquela edição;
- e) a organização e produção do material usado durante o sarau literário: vídeos, apresentação em *power point*; *o real player*; a elaboração do cenário e a produção e encenação da peça teatral.

Até a III edição do Sarau Literário, eram realizados os ateliês de leitura e escrita. Depois surgiu a necessidade de implantarmos também os de informática, teatro e dança, porque a cada edição surgiam inovações nas performances. Assim, durante as aulas, dentro da carga horária de duas horas semanais e também dentro das horas extras liberadas pela coordenação, íamos realizando os ateliês com o conteúdo dos livros estudados. A cada bimestre que antecedia a culminância desse evento, os ateliês iam sendo trabalhados. Não havia um tempo mínimo de duração para os ateliês, mas eles não poderiam ultrapassar a doze horas-aula, para não comprometer a agenda dos estudantes.

Realizamos os ateliês de escrita da resenha e da sinopse, já no II bimestre, quando eles produziam textos escritos de acordo com os livros que estivessem lendo. Nas aulas que antecediavam o evento, aconteciam os encontros personalizados, em que nós fazíamos entrevistas sobre o assunto com cada grupo, individualmente. No grupo, há uma Roda de Conversa sobre a obra e o nível de embasamento teórico. Avaliamos toda a situação de enunciação que aconteceria na noite do Sarau Literário envolvendo a *cenografia*: o jeito de o autor contar a sua história, o período de sua produção, o ambiente, o espaço, o suporte, a mídia que o fez circular na sociedade (MAINGUENEAU, 2006) e a relação daquele determinado texto com outras linguagens.

Cada grupo ensaia a apresentação, a fim de que possamos avaliar e fazer as correções necessárias. Essa etapa é muito importante para os alunos, pois eles se sentem mais seguros para a sequência das duas apresentações: uma na sala de aula feita para os colegas só com as questões teóricas alusivas ao estudo realizado (obra, autor, relações com outras linguagens, leitura dos poemas ou excertos dos livros no *power point*); outra apresentação na noite festiva, na culminância do evento com o sarau literário.

No dia da apresentação, pela manhã acontece um ensaio com cada grupo, em horários agendados com antecedência. Os grupos só têm acesso à performance dos outros grupos à noite. Ressaltamos que em momento algum, nesses nove anos, foi cultivado algum sentimento de competição. O propósito sempre foi a turma realizar um espetáculo para seus convidados, as famílias, professores e a comunidade.

Para fins didáticos de visualização do conjunto de atividades, apresentaremos as atividades realizadas nos ateliês da edição do IV Sarau, de 2005, cuja temática era Literatura e Diversidade Étnico-Racial: em busca da Identidade. O tema foi escolhido a partir da sensibilização no I Bimestre, quando foram apresentados todos os títulos listados pelas universidades. O tema não é necessariamente o título da edição do sarau. Essa edição recebeu como título *Literatura e cotidiano: o povo em verso e prosa*.

Antes da realização dos ateliês, para efeito de sensibilização, realizamos uma mesa-redonda intitulada *Tolerância e Identidade: a serviço de quem?* Participaram um historiador com foco nos estudos sobre o afro-descendente, um sociólogo e uma professora de Literatura, debatendo os fenômenos da intolerância em seus diferentes aspectos da vida cotidiana, em relação à diversidade étnica e racial, religiosa e cultural.

O ateliê de leitura tinha como objetivos: a) dialogar sobre o cotidiano, a partir dos textos literários; b) desenvolver as habilidades de leitura crítica a partir das etapas de compreensão, interpretação, extrapolação e retenção, possibilitando a formação e o desenvolvimento da leitura. Foram contemplados diversos gêneros discursivos do campo da literatura brasileira, às vezes portuguesa, e também outros produzidos a partir da responsividade institucionalizada como as resenhas críticas e sinopses.

O ateliê de produção de texto, por sua vez, objetivava: a) familiarizar os alunos com os discursos literários impressos e outros que a eles se remetiam; b) exercitar a prática da escrita como um trabalho derivado da organização dos conteúdos a serem registrados e da apropriação da formatação própria de cada gênero discursivo, isto é, de suas condições de produção e circulação. Foram esses trabalhos, a partir de leituras e análises, que geraram produções escritas com os gêneros resenha, peça teatral, sinopse e folder informativo e propagandístico, entre outros.

O ateliê de Informática contribuiu para o desenvolvimento do letramento digital. Até o ano de 2003, apenas alguns alunos tinham computadores em casa, e pouquíssimos tinham acesso à internet. Para realizar suas pesquisas, eles contavam apenas com o Laboratório de Informática do CSA e com a ajuda dos pais que pesquisavam e coletavam imagens no Laboratório da Mineração Caraíba. Nessa época usavam-se os disquetes, substituídos pelos CDs e DVDs e hoje pelo *pen drive*.

O ateliê de teatro conjugou-se ao de dança, com objetivos de desinibição, descontração e apropriação de técnicas de expressão oral e corporal. Eram contemplados exercícios de voz; uso do espaço no palco; postura ao se expressar; contato com coreografia a partir de shows em dvd, que eram reproduzidos pelos alunos, a fim de servir de inspiração para a produção da coreografia deles, mostra e sugestões de cenários e figurinos.

O ateliê de Leitura foi realizado a partir de uma sequência didática que trouxe alguns discursos organizados em uma série enunciativa sobre o afro-descendente. Iniciamos a conversa a partir do que fora apresentado na Mesa-redonda *Tolerância e Identidade: a serviço de quem?* Ao se expressarem livremente com relação ao que pensavam sobre as minorias na sociedade no caso do negro, indígenas e homossexuais, mulheres, os escolares foram

discursivizando sobre a intolerância. Segundo eles, a sociedade é preconceituosa e intolerante com quase tudo que foge aos padrões de interesses de uma época.

O foco, no entanto, permanecia sobre as ações afirmativas em relação ao negro. Os alunos focaram a questão das quotas raciais nas universidades. Fizemos um breve histórico oral sobre a presença do negro na formação do povo brasileiro. Surpreendeu-nos o fato de os escolares não concordarem com as quotas. Para eles, a condição social e econômica é que deveria ser considerada, e não a cor da pele.

No encontro seguinte, apresentamos uma série enunciativa composta por textos imagéticos fixos, tematizando situações do negro no século XIX e XXI (fotografias, pinturas) e outros apenas verbais (anúncios e classificados publicados em jornais do século XIX) coletados em *bolgs* da internet. Em seguida, eles receberam uma cópia do poema Navio negreiro, de Castro Alves, mas a leitura do poema foi feita a partir do livro fonte. A escola dispunha de dois e as professoras levaram mais três exemplares, que foram sorteados entre os grupos para acompanharem a leitura. Ressaltamos que a cópia (APÊNDICE E) entregue aos alunos foi produzida por nós, e nela o verbal e o não-verbal espelhavam a dramaticidade do texto em um conjunto de imagens remissivas ao século XIX e os seus reflexos na contemporaneidade.

Por meio da leitura silenciosa, os escolares se familiarizam com o texto, acionaram sua memória e realizaram o monólogo interior, pelos processos de constatação e cotejo necessários ao exercício da responsividade. Compreendendo que esse pode ocorrer de diversas formas, íamos realizando interlocuções, para auxiliá-los a chegarem, pelo cotejo, fruto da mediação leitor-texto-autor-interlocuções com os pares, até a etapa da extrapolação e retenção do discurso ali objetivado e assim, realizassem a fase de transformação.

Os leitores reclamaram das metáforas sofisticadas e da dificuldade para saber a quem o autor remetia sua oratória. Para eles, Castro Alves usou muitas figuras de linguagens: *Era um sonho dantesco/ No turbilhão de espectros arrastados em ânsia e mágoa vãs/ E ria-se a orquestra irônica, estridente/ Senhor Deus dos desgraçados/ E existe um povo que a bandeira empresta/ Pra cobrir tanta infâmia e cobardia!/ Auriverde pendão da minha terra/ Que a brisa do Brasil beija e balança/ Estandarte que a luz do sol encerra [...]*.

Fizemos interlocuções explicando-lhes a remissão ao poeta Dante Alighieri, à bandeira brasileira, aos porões do navio, à oratória e à linguagem de Castro Alves. Reapresentamos a vernissage e pedimos que eles estabelecessem uma relação das imagens apresentadas como os versos do poeta. Sugerimos que selecionassem os versos preferidos e que produzissem imagens com giz de cera no papel ofício branco. Depois, que imaginassem a postura da

escultura de Castro Alves declamando e reproduzissem a cena mostrando para os colegas o desenho, verbalizando os versos e a explicação sobre o desenho e os argumentos por eles produzidos. Ainda não tínhamos feito os ateliês de teatro e nem o de produção de texto, mas o resultado foi positivo. De um total de trinta, apenas três alunos quiseram somente ler os versos, sem fazer a performance, opção que foi respeitada por nós e por toda a turma.

Encerramos essa etapa com a audição de *Navio negreiro*, na voz de Caetano Veloso, a partir de um CD. Em cada etapa das ações-reflexões-ações das leituras apresentadas, íamos construindo o módulo seguinte das sequências didáticas, a fim de garantir a organização dos conhecimentos que iam sendo apropriados e também produzidos pelos alunos leitores.

O módulo seguinte originou o ateliê de Produção de textos, que começou pela remissão aos conteúdos vistos no ateliê de Leitura. Falamos de questões sociais, políticas étnicas, éticas e religiosas que giravam em torno do povo brasileiro, na época da ocupação e colonização européia, e seus reflexos na contemporaneidade. Inicialmente, foi apresentada no projetor multimídia uma série enunciativa constituída de enunciados verbais e não verbais, a exemplo de anúncios de venda de escravos, um excerto do discurso literário extraído do romance *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães e imagens (APÊNDICE F). Os alunos exercitaram a leitura, de acordo com os princípios teóricos já apresentados neste trabalho.

A coletânea, quer dizer, a série enunciativa, favoreceu a atualização da charge sobre a escravidão na contemporaneidade. Com já fora anunciado, o texto seguinte foi extraído do romance escrito na segunda metade do século XVIII e trazia como tema a escravidão. Ressaltamos que os livros sempre foram lidos na íntegra, no entanto, na composição dessa série extraímos um capítulo para que os alunos compreendessem melhor a relação entre Malvina (a sinhá) e Isaura (a escrava mestiça), que ao cantar uma de suas canções preferidas é repreendida por sua senhora. Pelo contexto de sua produção, foi um livro inovador pela temática, mas que provocou muitas críticas negativas, por causa da abordagem discursiva sobre o negro. Embora o capítulo estivesse transcrito no slide, fizemos a leitura pelo livro fonte. A seguir, pedimos que uma aluna lesse. Depois sugerimos uma leitura dramatizada apenas pela voz. Uma aluna faria o papel da Sra. Malvina e outra seria a Isaura. Pedimos que, em um tom rude, a Sra. Malvina falasse com Isaura, que deveria continuar falando com sua voz delicada e subserviente. Fizemos várias interlocuções sobre as questões que se evidenciavam a partir das leituras.

Concluída essa fase lúdica, avaliamos com eles todas as etapas realizadas até então. Eles continuavam reclamando da linguagem dos autores, mas participaram de todas as etapas. A compreensão responsiva era sempre ativa.

Entregamos-lhes uma resenha crítica sobre o livro *A escrava Isaura*, para que lessem em casa. No encontro seguinte, fizemos uma Roda de Conversa, para saber o que eles haviam observado na resenha. Eles concordaram com o autor da resenha que o problema do romance foi o jeito como o autor falou sobre a mulher escrava, personificada por uma mulher branca, na pele e nos costumes, embora negra no espírito de subserviência. Para os escolares, a família de Malvina não estava redimida do pecado da escravidão apenas porque acolhera Isaura, que tinha consciência de sua condição de escrava e retrucava mesmo de forma delicada sobre isso. Depois, passamos a refletir sobre a constituição estrutural da resenha: o uso do itálico para escrever o título do livro na redação da ficha técnica; um breve resumo da narrativa; a descrição de passagens importantes da narrativa; algumas citações curtas e a opinião do autor da resenha.

Nós, professoras, fizemos as interlocuções sobre o livro, pois poucos conheciam a narrativa. Contamos a história, ilustramos com excertos (nos slides) para que os alunos compreendessem responsivamente as questões abordadas pelo autor da resenha. Adotamos nesse estudo a escrita na perspectiva pragmática e discursiva, portanto, era preciso criar as condições de produção da escrita da resenha para que essa não fosse artificial. Como eles tinham assistido ao filme *Mississippi em Chamas*, sugerimos que lessem na Internet, avaliassem e produzissem, para o encontro seguinte, uma resenha sobre esse filme, para ser tema da nossa Roda de Conversa.

Eles trouxeram e fizemos as interlocuções. Solicitamos, então, que eles escolhessem um objeto ao seu critério (um programa de tv, filme, vídeo-clipe ou telenovela) e fizessem uma resenha crítico-descritiva para ser exposta no *Mural do Fera*, fixado na parede principal do pátio. Pedimos também aos alunos da 1ª série que lessem e avaliassem as resenhas, nas aulas de Redação. Todos fizeram a tarefa solicitada. Organizamos duplas e solicitamos que um lesse o texto do outro e o avaliasse quanto ao nível de informação e descrição crítica do objeto. Do total de alunos, 80% fizeram sobre *Malhação*, o programa da rede Globo que vai ao ar a partir da 17h. Isso facilitou a leitura, porque os alunos gostavam desse programa. Observamos aqui, que o Programa *Malhação* é uma escrita ficcional que pertencia ao universo do aluno, comprovando, assim, que eles são portadores do letramento literário como já havia sido comprovado quando eles se posicionaram como leitores de texto literários, apenas diferentes daqueles solicitados pela escola. Um dos alunos ressaltou (depoimento apresentado em uma das sessões anteriores) que aquilo que está no seu universo cultural (letramento literário construído pelas interações com vídeos, videogame, romances, letras de canções, programas televisivos) não é valorizado pela escola. Portanto, a liberdade que nós

concedemos aos escolares para que escolhessem o objeto a ser resenhado ainda não é uma prática recorrente, precisamos, pois, pensar nisso.

Nessa atividade, eles temiam que os colegas avaliassem a questão gramatical. Pedimos que evitassem deixar o colega em situação constrangedora e propusemos que conversáramos com a professora de Gramática e de Redação sobre os problemas com a língua escrita para saber o que poderíamos fazer para aprimorar esse uso da linguagem, ou seja, à medida que o revisor do texto percebesse no texto do colega algum problema de ortografia, concordância, acentuação, entre outros, apenas grifasse, sugerisse como fazer a correção e, em outro momento a professora de Gramática e Redação iria fazer uma aula sobre esses principais problemas apresentados nos textos. Eles aceitaram. Após a leitura, em dupla, eles socializaram oralmente as avaliações feitas na perspectiva apenas do conteúdo. Quando discordavam, interagíamos com eles até que entrassem em um acordo. Terminada essa etapa, eles receberam uma folha timbrada para registrar as avaliações sobre o texto do colega.

Essa atividade materializa de forma concreta a responsividade também nos processos de escrita. O aluno é, no primeiro momento, autor do seu texto; depois passa a ser leitor e avaliador do texto do outro. Interage com o colega, avaliando o texto do outro e tendo o seu texto também avaliado. Passa a ser novamente leitor e avaliador de seu próprio texto e, por fim, faz sua reescrita.

Nesse momento, aconteceu a etapa mais difícil para o professor da maioria das escolas, a avaliação formativa. Nesse ateliê há um processo de construção da escrita como um trabalho didaticamente organizado (BAQUERO, 2001). Nesse caso, o processo é mais importante do que o produto final, porque a escrita é um construto social.

Expusemos essa metodologia aplicada à 3ª série para a Coordenadora, e solicitamos uma parceria com a professora de Gramática e de Redação, para que fizéssemos, juntas, a análise dos textos dos alunos. Reunidas, listamos os problemas relacionados ao uso da língua formal para veicular as resenhas, porque elas seriam expostas no *Mural do Fera*.

Constatamos que as dificuldades dos alunos estavam na repetição das palavras, no uso da concordância verbal e dos operadores argumentativos, o que prejudicava a coerência textual. Em relação às finalidades do texto que era de convencer e informar seus interlocutores a despeito do Programa Malhação, os textos não apresentavam problema algum.

O trabalho cooperativo entre nós e a professora de Gramática e Redação trazia uma consequência produtiva, pois os conteúdos eram trabalhados novamente e a partir de excertos dos textos dos alunos, embora eles não soubessem e não identificassem os autores. Dessa

forma, as professoras de Gramática e de Redação seguiam seu planejamento normal, mas deixavam duas aulas reservadas para a análise linguística e discursiva dos textos produzidos pelos escolares no componente curricular de Literatura.

Paralelamente, fazíamos um atendimento personalizado e individual a cada aluno, no contraturno, a fim de pontuar os problemas e ajudar na reescrita. Aos poucos, isso foi ficando desnecessário, pois eles diziam, após avaliarem seus textos que sabiam aquilo que tinha de ser melhorado, quer dizer, o sarau, pelo uso dos ateliês, oportunizou também o desenvolvimento de um olhar crítico dos escolares sobre sua própria escrita.

As produções escritas, em sua maioria, eram feitas em sala de aula. Nessa perspectiva teórico-metodológica trabalhamos com todos os gêneros que fossem se evidenciando no processo de produção do sarau literário. O resultado dessa prática se refletia no concurso vestibular. Evidentemente, temos muito que caminhar, mas já vislumbramos alguns resultados positivos. O CSA tem conseguido aprovar em média 70% dos alunos. Em 2009 a aprovação foi de 95%, inclusive em cursos bastante concorridos como Medicina, Odontologia, Fisioterapia e Direito, entre outros.

Também o ateliê de Informática que realizamos, com a participação da assistente de Coordenação e do coordenador de Informática do CSA, mostrou-se muito significativo. Nesse ateliê, muitos alunos puderam interagir, pela primeira vez com o computador e a internet. A escola criou também um horário para que eles pudessem repetir essas atividades. O CSA ficou muito movimentado, porque quando os alunos não estavam na biblioteca, estavam conectados à Internet. Hoje esse quadro foi alterado, porque o acesso ao universo multimidiático está bastante democratizado e eles podem conectar-se em suas próprias casas. Foi nesse ateliê que os alunos descobriram a importância da comunicação virtual, ficavam seduzidos com o e-mail e as redes sociais. A inclusão nessas redes sociais por meio de convite era algo que mexia com a cabeça dos alunos.

Nesse contexto, a leitura dos textos literários e as pesquisas pela internet eram tudo que esses escolares queriam, porque, caso a produção deles fosse a contento, nós liberávamos alguns minutos para que eles usassem livremente a Internet, com ressalvas para alguns sites. Esse ateliê tinha como objetivo promover o acesso do estudante ao computador e a todos os serviços que ele disponibilizava. Além das pesquisas, eles aprendiam a copiar dados e a produzir slides, usando a fonte adequada; aprenderam, ainda, a produzir fichas para não lerem o slide na ocasião das apresentações.

Conforme os alunos interagiam com o computador e a internet (hoje, 95% deles já têm computador conectado à rede, em casa), foram empregando essa ferramenta a seu favor,

coletando vídeos e inserindo em suas apresentações, produzindo seus próprios vídeos, usando os efeitos nos slides, que têm ficado cada vez mais sofisticados. Como produto desse uso, temos arquivados slides das apresentações que servem de material didático usado nas Aulas Show durante a revisão do vestibular ou no ano seguinte.

O laboratório de teatro e dança foi outro momento bastante significativo cujo mérito é da professora de Artes e Cultura que, com talento e simpatia, envolvia os alunos em atividades expressão artística corporal, artesanal e teatral. Os alunos não só aprendiam e interagiam com essas artes, mas se apropriavam e produziam saberes teóricos com aplicação prática sobre cada um desses aspectos da cultura.

Para o IV Sarau, eles tiveram acesso à história da arte africana e seus ritos e mitos. Conheceram o artesanato, a vegetação (perceberam semelhanças como o semiárido nordestino) e as vestimentas. Quanto às danças, assistiram a muitos shows musicais nacionais e internacionais por meio de dvd e vídeos do youtube. Treinaram e produziram também suas coreografias. Exercitaram a inteligência auditiva, por meio da identificação de sons do berimbau, atabaque, flauta, piano etc. Quanto ao artesanato, produziram com sucatas (papelão, cabos de vassoura, garrafas pet, latinhas de cerveja e retalhos) indumentárias e peças para serem usadas durante o espetáculo do sarau literário.

Em relação ao teatro, foram realizados exercícios de uso da voz e de domínio de espaço do palco. Aprenderam a não dar as costas para o público e utilizar a voz expressivamente, para dar vida ao personagem que eles produziam e apresentavam para o público na noite do Sarau. Os ateliês de teatro e dança além de acrescentar ao evento um caráter técnico e profissional, favoreceu, ainda, os processos de desinibição, expressão, segurança e desenvoltura para que eles pudessem interagir com o auditório.

Como as atenções do IV Sarau Literário estavam focadas na questão da afro-descendência, os alunos produziram um show acústico e uma coreografia com esses ritmos abarcando a África em sua essência e os aspectos da África no Brasil. Como essa turma era bem coesa e havia muita cumplicidade e carinho entre eles, tudo foi pensado no coletivo. Eles produziram as performances juntos, um grupo apoiando o outro e entre as apresentações, eles cantavam com temáticas alusivas ao livro que seria apresentado, resultado de uma pesquisa musical empreendida por um grupo de escolares e as professoras organizadoras do sarau e responsáveis pela disciplina de Literatura Brasileira. Até mesmo o cenário e o serviço de buffet (oferecido pelo colégio) contaram com a participação dos alunos. Isso está registrado em um dvd.

Com isso, concluímos que não basta inserir as múltiplas linguagens nas atividades de sala de aula, como sinalizam os livros didáticos e as apostilas modulares. Trazer para o ambiente da sala de aula a arte cênica, a pintura, a linguagem cinematográfica, o recital de poema, a dança demanda um rico laboratório para que as habilidades exigidas por essas linguagens sejam trabalhadas com os alunos.

Não é fácil fazer uma comunicação em público, declamar um poema ou atuar em uma peça teatral. Sabemos que são apenas duas aulas de Literatura nas escolas. Entretanto, precisamos propiciar ações-reflexões-ações nesses espaços. Ou desenvolvemos as atividades, sem causar constrangimento aos alunos, ou é melhor usar apenas uma das linguagens a cada bimestre. Ainda podemos fazer uma aula, mesmo monológica, conforme os princípios tradicionais, bem feitas e produtivas. O aluno não pode ser prejudicado em nome das inovações pedagógicas que não encontram terreno fértil e nem vontade política para serem efetivadas.

### 7.2.3 Culminância

O sarau literário nesses seus nove anos percorreu alguns espaços no Distrito de Pilar. A primeira edição foi tímida e não contou com muitos recursos midiáticos; entretanto, foi gravada em fita de vídeo cassete. Aconteceu no pátio da escola, no dia 9 de dezembro de 2002. Estiveram presentes os dirigentes da escola, professores, alunos e alguns convidados. Outras aconteceram no *Hotel La Nona* e as últimas tem acontecido no *Clube Pilar*.

A partir do IV sarau literário, a escola passou a disponibilizar uma verba própria para o evento, que ficou consolidado com uma das festas de despedida dos alunos; eles tinham o sarau, no dia seguinte um churrasco e semanas depois, a festa de formatura. Com a disponibilização de um recurso próprio, o colégio passou a distribuir convites para organizações escolares públicas estaduais, municipais e particulares, além de instituições como CDL, Rotary Club, Secretaria Distrital (uma extensão da prefeitura municipal) entre outras instituições.

As edições do II ao V aconteceram na área da piscina do *Hotel La Nona*. Após as manifestações artísticas produzidas pelos escolares, a escola patrocinava um serviço de *buffet*. Outra inovação foi a abertura para os pais e para a comunidade. A partir da II edição, cada aluno tinha direito a dez convidados que ficavam na mesa do anfitrião. Também a equipe

diretiva, funcionários e professores eram convidados e havia uma mesa grande reservada para esse público.

Da edição VI até a IX, as apresentações têm acontecido no Clube Pilar, porque a escola passou a promover uma festa temática para encerramento do sarau literário. O evento passou a ser uma aula pública de Literatura e um espetáculo de manifestações artísticas e culturais, que congrega escola, pais e mães e a comunidade em um clima de alegria e confraternização.

O sarau literário é um momento de culminância das leituras e reflexões realizadas na biblioteca, na sala de aula, na sala interativa, nos ateliês e no laboratório de informática. Nessa noite festiva, os alunos manifestam suas subjetividades e todo o conhecimento produzido ao longo dos três anos de Ensino Médio, com ênfase aos estudos realizados na 3ª série.

Um sarau é o bocado mais delicioso que temos, de telhado abaixo. Em um sarau todo o mundo tem que fazer. O diplomata ajusta, com um copo de champanha na mão, os mais intrincados negócios; todos murmuram e não há quem deixe de ser murmurado. O velho lembra-se dos minuetes e das cantigas do seu tempo, e o moço goza todos os regalos da sua época; as moças são no sarau como as estrelas no céu; estão no seu elemento; aqui uma, cantando suave cavatina, eleva-se vaidosa nas asas dos aplausos [...] nós estamos num sarau: inúmeros batéis conduziram da corte para a ilha senhoras e senhores, recomendáveis por caráter e qualidade: alegre, numerosa e escolhida sociedade enche a grande casa, que brilha e mostra em toda a parte borbulhar o prazer e o bom gosto (MACEDO, 1972, p.93).

Assim como no sarau descrito por Macedo (1972) no romance *A Moreninha*, também os nossos saraus são encontros agradáveis com a cultura, com a música, com a poesia e romances até então silenciados nas estantes da biblioteca ou nos boxes didaticamente organizados nas apostilas dos alunos. Nas atividades do sarau, esses autores ganham vida pelas danças, cantos, filmes, encenações, entre outras manifestações produzidas pelos alunos.

Embora todas as apresentações que fizeram parte do sarau literário, ao longo desses nove anos, mereçam destaque, citaremos apenas algumas para que o leitor do nosso trabalho visualize um pouco esse evento.

Na edição de 2002, uma equipe surpreendeu a todos: foi quando uma aluna saiu de um canto da casa (cenário) e quebrou no palco um espelho, por ocasião da dramatização de *A mulher no espelho*, após uma fala sobre a necessidade de por um fim a todo tipo de violência sofrida pelas mulheres. Após quebrá-lo, ela ficou em silêncio, enquanto o retroprojetor mostrava dados estatísticos sobre o índice de violência doméstica no semiárido nordestino e, em coro, toda a equipe recitava a letra da canção *Maria, Maria*, composição de Milton Nascimento e Fernando Brant.

Na edição de 2003, todos se surpreenderam com a produção do enterro de *Brás Cubas*, apresentado por outra equipe que, vestida de preto, e com a participação de colegas e convidados da comunidade, adentrou o palco com um caixão, velas acesas, terço na mão, cantando um fúnebre bendito nordestino. De repente, a personagem de Brás Cubas levantou-se e começou um discurso sobre a corrupção, a hipocrisia e as mazelas sociais do nosso tempo.

Emoção similar provocou a aluna que personificava *Pedro Bala*, um dos *Capitães da areia* de Jorge Amado, quando, em desespero, sai do meio da platéia, gritando por causa da morte de Dora. Ela para, silencia e começa a provocar reflexões sobre os menores infratores já presentes na comunidade de Pilar, revelando o encontro entretecido entre vida e arte.

Na edição de 2004, outro grupo fez, usando o gênero discursivo *repente e embolado*, uma cantoria com desafios em versos rimados contando a saga do nordestino de uma forma bem humorada, inspirada no romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos e *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Mello Neto. Esses discursos são retomados, em 2006, quando uma aluna introduz, pela primeira vez, um vídeo do *Yutube* contando a passagem de Fabiano em conflito com o soldado amarelo e o capítulo dramático da morte de Baleia, seguido do vídeo clipe da Elba Ramalho recitando *Morte e Vida Severina*.

O sarau de 2005 foi muito especial, pois além da temática sobre a *Literatura e diversidade étnico-racial: em busca da identidade*, todas as equipes cooperaram e se envolveram. Essa turma esperou com ansiedade desde a 1ª série para participar do sarau, porque esse evento era algo que eles, de fato, queriam fazer. Nessa edição, a plateia ficou encantada com duas alunas que, entre as apresentações, faziam um show de voz e violão antecedendo, pela canção, a temática do livro que seria apresentado por todos os grupos. Em um dos momentos no espetáculo, ouvia-se apenas o som leve e alternado de um atabaque e um berimbau. De repente, um aluno saiu do meio da platéia, anunciando o que é o povo brasileiro, a partir das reflexões do romance de João Ubaldo Ribeiro. Em seguida, outra aluna nos surpreende ao fazer em forma de discurso político, com direito a um pequeno *jingle*, o drama do jovem Leonardinho, personagem de *Memórias de um sargento de milícias*. Essa edição está gravada em dvd, embora o *jingle* tenha sido silenciado pelo editor do dvd.

Nesses espetáculos consagrados pelas produções dos alunos do CSA, três de nossas meninas deram vida e voz para *As meninas* de Lígia Fagundes Teles; Drummond se fez presente por meio dos recursos da internet, o *Real Player*; Macabéa foi reproduzida em vídeo pelas ruas de Pilar, onde morreu, na *Hora da estrela*; Manuel Bandeira teve sua *Irene* e seu *Recife* revisitados pelo Recital de Poesia; Tarsila do Amaral, Anita Malfatti e Candido

Portinari foram apresentadas ao público de Pilar a partir de uma Vernissage Virtual que tinha como fundo musical as *Bachianas brasileiras*, de Heitor Villa Lobos.

Os alunos chegam ao Ensino Médio sabendo que vão viver essa experiência estética com a linguagem, e bem diferente da realidade encontrada em 2001, hoje são eles que, no início do ano, já querem organizar esse evento de letramento. Assim, desde o ano de 2001, a cada ano em meados de novembro até início de dezembro, o CSA, cumprindo a função social de assegurar a apropriação e a produção de conhecimentos científicos e culturais, realiza mais uma edição desse evento, que rompe com as discursivizações de uma cultura artística e musical massificada pela mídia. Sendo assim, a comunidade do Distrito de Pilar tem a oportunidade de interagir com a literatura e a arte, bens culturais ainda restritos para uma grande parcela da população.

#### 7.2.4 Avaliação processual

Desde as primeiras Rodas de Leitura, passando pelos ateliês até a culminância com o sarau literário para a comunidade, os alunos são constantemente avaliados; a propósito, a ficha de avaliação foi construída em co-participação com eles. Nas atividades que antecedem o evento, os critérios de avaliação formativa e processual levam em conta:

- a) a participação em todas as atividades propostas (roda de leitura, resolução de exercícios, oralização do texto com explicações, posicionamentos do grupo diante da postura do autor etc.);
- b) a produção do material: vídeo, slides, resenhas etc;
- c) o embasamento teórico nas argumentações (escola literária, linguagem usada pelo autor; tipo de argumentação do autor e a relação com o contexto de produção dos discursos etc.);
- d) a segurança ao expor, comentar e contar a narrativa aos colegas.

Após a realização do sarau, acontece a Roda de Conversa, na qual os estudantes avaliavam todos os aspectos e as atividades que envolveram o sarau. Expressam emoções, opiniões e sugestões para o próximo, que será realizado por outra turma. A fala dos alunos é registrada em um relatório que é apresentado à turma do ano seguinte, no segundo bimestre.

Em relação ao aspecto quantitativo da avaliação, o CSA trabalha com três notas distribuídas em Av1, Nota Livre e Av2 que somadas chegam até vinte e cinco pontos. O sarau agrega notas da Avaliação1 (10,0 pontos) e Nota Livre (5,0 pontos) e Av2 (10,0 pontos). A primeira contempla o processo de realização do evento; a segunda, o processo de produção da resenha (reescrita após mediação personalizada com as professoras) que é entregue aos convidados e, por fim, a última é uma Avaliação formal escrita, constituída inicialmente por dez e agora por quinze questões contemplando proposições múltiplas, múltiplas escolhas e questões discursivas.

As notas de História e de Língua Portuguesa são contempladas em um único relatório, entregue às professoras das disciplinas que participaram do processo de produção do sarau. Esse documento escrito contém os aspectos gerais e particulares desses componentes curriculares.

Em História, cobra-se o contexto histórico, social e cultural da época; em Língua Portuguesa, os aspectos inerentes ao gênero relatório e o uso da variante culta da linguagem; em Artes são avaliados os aspectos teóricos trabalhados nos ateliês e contemplados na performance da culminância do evento.

Em Redação, são avaliados os aspectos relacionados ao gênero Resenha e Relatório. Em Literatura, são observados todos os aspectos negociados previamente com os estudantes, com ênfase nos elementos da narrativa e na habilidade do grupo em ler as linhas, as entrelinhas e além das linhas, estabelecendo um diálogo com a vida real e com a nossa condição humana.

O Quadro abaixo, produzido pelas professoras em co-participação com os alunos da 3ª série, revela o processo democrático e participativo de avaliação, em que cada grupo sabe o que será avaliado.

CRITÉRIOS AVALIATIVOS	VALORES ATRIBUIDOS	VALORES CONQUISTADOS
1.Organização Geral da Equipe	2.0	
2.Criatividade e Performance	2.0	
3.Capacidade de Persuasão	2.0	
4.Embasamento Teórico	4.0	
TOTAL GERAL	10,0	

Quadro 1 – Quadro produzido pelas professoras de Literatura em co-participação com a 3ª Série, Ano 2004.

### 7.3 APÓS O SARAU: CONSEQUÊNCIAS INTERNAS E EXTERNAS

Pretendemos, com o sarau, despertar o gosto pela leitura dos discursos literários, bem como desenvolver a sensibilidade para compreender a complexidade humana (MORIN, 2005), o senso de criticidade, a desenvoltura na oralidade, o poder de análise e síntese das situações conflitantes do cotidiano. Por fim, objetivamos desenvolver competências para realização da leitura ampla e do exercício da responsividade dos escolares diante desse tipo de discurso que contempla não só o material impresso (romances, poemas, literatura de cordel), mas também os semióticos veiculados pelas modernas mídias digitais (filme, telenovelas, minisséries, vídeo clipe, charges, poemas pelo Real Player) e ainda os imagéticos fixos (xilografuras, fotografias, pinturas etc.) dentro e fora dos espaços escolares.

É difícil mensurar os efeitos desse evento na vida dos estudantes. Primeiro, porque os alunos são da 3ª série e a escola não tem como acompanhar esse processo de formação e desenvolvimento de leitor proficiente desse tipo de discurso, embora alguns ex-alunos, em depoimentos, revelaram o impacto dessa prática de letramento em sua vida fora da escola; segundo, porque, muitas vezes, as pessoas só percebem o valor e o significado da literatura e da arte em sua vida tempos depois. Alguns nos relatam isso em depoimentos pelo *Orkut* e *Msn*.

Entretanto, podemos afirmar, após esses nove anos de acompanhamento do sarau promovido pelo Colégio Seu Amado, que a consequência interna mais significativa do trabalho não foi a festa da culminância, mas o desenvolvimento de uma política séria de formação e desenvolvimento de leitores, inclusive do discurso literário. Hoje constatamos que os alunos chegam ao Ensino Médio com um nível de compreensão, interpretação e extrapolação em uma dimensão crítica de leitura (SILVA, 2008a) dos textos literários bem superior ao que se tinha há mais ou menos cinco anos.

O número de empréstimos na biblioteca e a qualidade dos Seminários e do Liter'Art comprovam que os alunos não leem apenas os resumos facilmente encontrados na Internet. Eles são capazes de pontuar questões que só podem ser afirmadas por um leitor maduro, após leitura mais significativa e profunda das obras. Prova disso foi o desempenho de todas as equipes por ocasião de uma das edições da Mostra Cultural promovido pelo CSA que acontece a cada dois anos.

Nesses eventos, que assumem uma perspectiva transdisciplinar, uma das tarefas é sempre baseada nos discursos literários dos mais variados autores, a depender das temáticas definidas a cada ano. No ano de 2005, o tema da Mostra Cultural foi a *Descoberta do fogo e a influência na civilização*. Uma das tarefas solicitava que as equipes criassem e apresentassem, em 20 minutos, sem auxílio de professores, uma peça teatral de alguma obra literária que remetesse a um conceito de fogo.

Imediatamente, cada grupo organizou suas apresentações a partir do *Auto da barca do inferno*; do *Auto da compadecida* com a cena do julgamento e aparição da Compadecida; a narrativa do incêndio do romance *O Cortiço* e o ritual do fogo da obra *As brumas de Avalon*. Segundo o júri, foi muito difícil atribuir uma nota para as equipes, devido à criatividade e ao nível de profundidade de cada encenação. Os jurados, em sua maioria, residentes fora do distrito de Pilar, ficaram surpresos, porque os alunos dramatizaram o texto, a partir do cotejo e transformação autorizados e de maneira coerente com o discurso dos seus respectivos autores.

Dentro da política de formação e de desenvolvimento da leitura desses escolares, percebemos que a bibliotecária tem assumido um papel relevante. Ela tem colaborado com iniciativas para dinamizar a biblioteca, que agora tem vida: está sempre cheia de alunos e os empréstimos tem crescido significativamente. Atualmente, Tia Isaura, como gosta de ser chamada, está desenvolvendo o “Viajando na sacola mágica da leitura”, projeto de leitura dos textos literários voltado para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I que mobilizam a participação de pais e mães, solicitados a ler e contar história para seus filhos.

Outra iniciativa interessante foi emprestar um livro de literatura a cada aluno do Ensino Fundamental I para ser lido durante o recesso de julho. Quando os alunos voltaram, foram apresentando semanalmente, em suas turmas, seminários (orientados pela professora de Língua Portuguesa) sobre o livro e com liberdade para dizer se gostaram ou não da história, durante a atividade “Hora do Conto”, que tem 50 minutos de duração.

Chamou-nos bastante atenção dentro dessa política de leitura implantada no CSA o programa de leitura com os pequeninos de dois aninhos, que estudam na organização escolar Amadinho. Eles são levados até o auditório, onde Tia Isaura apresenta o livro de Literatura Infantil pelo projetor multimídia. As crianças vão fazendo atividades de predição e validação de suas hipóteses e, assim, participam da “contação” da história. Ao voltar para sala, registram, por meio de desenhos coloridos com guache ou aquarela e esculturas em massinha de modelar, a história. Também lhes é oportunizado emitir, oralmente, parecer sobre a narrativa.

Dentro desse programa de política de leitura, o Ensino Fundamental I e a Educação Infantil promoveram uma feira de livros com a presença da escritora paulista Rossana Ramos, que fez uma palestra para os pais e mães sobre a importância da formação de leitores. A seguir, as crianças apresentaram dramatizações de histórias que leram no bimestre. Foi montado um stand de livros de Literatura Infantil, os alunos conversavam com a autora, compravam o livro e ela autografava (APÊNDICE G).

A partir do questionário aplicado e da voz dos ex-alunos em seus depoimentos, constatamos, como um desdobramento externo das atividades realizadas com os estudantes do Ensino Médio, que alguns alunos perceberam a importância da literatura imediatamente após o término da 3ª série. Contou-nos uma ex-aluna:

Vimos a Literatura logo no vestibular e fora do lugar dela, como as professoras falavam, que tudo aparecia, assim, misturado, uma disciplina com outra. A UNIVASF fez uma questão de Biologia sobre amebíase. Botou a gente para ler fragmentos de Vidas secas, do poema O Bicho e a tela do homem enterrado na rede, de Portinari, daquela coletânea Os Retirantes. Nós tínhamos que pensar o que tinha a ver a amebíase com aqueles textos para poder marcar as alternativas. A gente já estava acostumado com o jeito das provas do CSA [...] aí ficou fácil (Informante:Ingrid).

Outros ex-alunos nos falaram que, em sua vida prática, as influências do tipo de interação que tiveram com os textos literários, com as pinturas, com os filmes, documentários e letras de canção despertaram reflexões sobre a vida, a morte, as paixões, o preconceito, enfim, a condição humana (ALDA; GIZÉLIA). Com isso, passaram a compreender melhor algumas realidades que não viam no Distrito de Pilar, mas que nas cidades em que estavam morando se evidenciavam a todo o momento, como a violência, a pobreza e as disputas de poder. Outro aspecto propiciado pelo evento foi a oportunidade de se exprimirem oralmente, através dos exercícios dos seminários e das comunicações, o que desenvolveu a desinibição, a segurança para falar para um auditório e a sistematização dessa oralidade. Isso se refletiu na universidade, lugar onde tais práticas são rotineiras.

Pelos depoimentos de outros ex-alunos (ALDA; VICTOR) constatamos que alguns professores, na universidade (UNIVASF e FACPE), ficaram surpresos com o domínio de informática (decorrente dos ateliês) demonstrado por alguns ex-alunos do CSA durante as apresentações de trabalhos acadêmicos. Esses alunos, além da organização para apresentar os trabalhos orais, ainda no primeiro semestre, já demonstravam desenvoltura nas exposições orais em suas argumentações, produziam slides com inserção de imagens em movimento, com efeitos gráficos e sonoros. Um professor da UNIVASF ainda comentou haver estranhado os

alunos usarem nas epígrafes dos trabalhos escritos excertos de textos literários, poemas e letras de canções. Os ex-alunos dizem que esses são alguns reflexos das aulas de literatura e artes vivenciadas no CSA.

Sumariamente, podemos afirmar que a iniciativa do sarau literário provocou algumas mudanças não só no CSA. Acontece que a idéia foi ganhando proporções e contagiando outros professores, que passaram a realizar atividades semelhantes. Podemos afirmar que esse evento sensibilizou um número significativo de pessoas que estiveram presentes durante suas edições e, hoje, talvez um dos maiores méritos do sarau tenha sido a implantação de uma política de formação e desenvolvimento de leitura, incluindo a leitura literária fora do CSA.

Esse evento influenciou algumas políticas públicas de educação no município de Jaguarari. Por isso, fomos convidadas para apresentar um Programa de Leitura para o município. Entre as propostas apresentadas, já se consolidou, desde 2009, a implantação do *Programa Leitura, Ludicidade e Aprendizagem Significativa para a Educação Infantil*. Esse programa assegura não só a aquisição do material pedagógico do Sistema Apostilar da Coleção Gira Mundo da UNINTER, mas promove uma Formação Continuada para professores e acompanhamento das atividades interdisciplinares, com vistas à formação de leitores críticos.

Outra proposta nossa está em fase de análise. Trata-se da criação da *Sala de Leitura Itinerante*, adaptação e montagem de uma biblioteca dentro de uma van que seria equipada com projetor de mídia, computador, caixa de som amplificada com quatro microfones e um acervo de livros de Literatura Infantil, Infanto-juvenil, histórias em quadrinhos e material pedagógico. A van da cultura, a princípio, atenderia dez escolas de Educação Fundamental da zona rural, em regiões próximas ao distrito de Pilar. Não seriam apenas visitas esporádicas, mas seria oportunizado o acesso à cultura letrada, à formação e desenvolvimento da leitura crítica desses leitores mirins no semiárido baiano, de uma forma sistematizada.

Chamou-nos atenção, também, o fato de uma das alunas do CSA (aprovada nos três vestibulares que prestou para os cursos de Fisioterapia, Comunicação Social e Odontologia), junto com sua mãe, professora do Ensino Fundamental I, e colegas da Escola Municipal de Pilar, planejarem e realizarem o I Sarauzinho Literário, em dezembro de 2009.

Os alunos do Ensino Fundamental I daquela organização escolar, após as leituras literárias, apresentaram musicais, poemas, danças e teatro. Como um dos musicais tratava de brinquedos, ao se apresentarem, eles soltavam bolinhas de sabão para o público. Esse grupo foi convidado pela Secretaria de Administração Pública para fazer uma apresentação na Praça no dia do aniversário da cidade.

Outro fato interessante foi a inclusão de uma professora que se fez presente como convidada em todas as edições do sarau literário, no quadro de docentes do CSA, para lecionar as disciplinas Literatura (Ensino Fundamental II) e Artes. A primeira foi criada como uma ação da política de estímulo à leitura, implantada a partir das reflexões sobre a necessidade de formar leitores na escola. Tal reflexão começou a ganhar força, a partir das edições do I Sarau. Essa professora foi recentemente aprovada no curso de Artes Visuais do Programa de Formação de Professores do Estado da Bahia, promovido pela Universidade do Estado da Bahia.

Podemos dizer que o sarau literário é uma atividade bem simples, organizada e pensada coletivamente, e construída em co-participação com alunos, equipe gestora, a coordenadora do Ensino Médio, com a participação de alguns professores e funcionários. Tal evento busca, entre outras coisas, ofertar uma oportunidade para os estudantes interagirem com o discurso literário e decidirem se gostam ou não desse tipo de leitura.

Para chegar a essa definição, é preciso viver essa experiência estética com a linguagem. Depois os alunos decidem se serão ou não leitores e apreciadores desses discursos; o que não podemos é privá-los do direito e das condições necessárias para que possam fazer sua opção.

#### 7.4 DESDOBRAMENTOS DAS REFLEXÕES E AÇÕES

Existe uma fissura entre as discursivizações sobre a necessidade e a importância da leitura na escola e as condições reais e práticas de existência da mesma nessas organizações. Mas é possível ousar, inovar e criar condições para diminuir esse hiato entre reflexões sobre leitura e ações efetivas de letramento, que sejam realmente significativas para alunos, professores, escola e a sociedade em geral.

O CSA tem desenvolvido algumas ações nesse sentido. Essa instituição sempre esteve comprometida com a emancipação das pessoas que dela fazem parte. Há um apoio aos professores que desejam continuar seu processo formação e, em relação aos estudantes, a escola enfrentou um dos desafios que emperravam o desempenho acadêmico: a competência para ler e escrever com proficiência.

Entre essas ações, temos o sarau literário, que encontrou um terreno fértil para se desenvolver, e comprovou com resultados a sua eficiência em relação à interação de alunos e professores com a cultura letrada. Entretanto, realizar o sarau não é uma empreitada fácil, porque a escola oferece um produto cultural que requer cotejo e trabalho. Essas atitudes não foram muito cultivadas e desenvolvidas no final do século XX, tempos de capitalismo avassalador que, entre outras verdades, produzia a aversão a tudo que cultivasse ao sentimento de humanização, solidariedade e cooperação.

Portanto, as aulas de leitura literária precisavam ser um espaço para resgatar questões dessa ordem. Eram apenas duas aulas de Literatura e um vasto conteúdo e habilidades que precisavam ser desenvolvidas. Surgiram, então, muitos desafios que estão sendo vencidos aos poucos. A 3ª série do Ensino Médio precisava ler muitos títulos e, mesmo com uma política que estimulava a leitura desde a 1ª série, era preciso correr contra o tempo. Por isso, foram organizadas as Rodas de Leitura, Rodas de Conversas, os seminários e as sessões de comunicação, definidas a partir das interlocuções nas quais também eram escolhidos os livros que seriam lidos a cada bimestre.

Após a leitura completa dos livros, apenas para organização de algumas séries enunciativas usávamos capítulos de livros já estudados (a exemplo de *Escrava Isaura*, *O cortiço*, *Clara dos Anjos*, outros), e a realização dos ateliês, os alunos produziam o seminário ou a sessão de comunicação com as performances. Isso podia ser feito em casa ou no laboratório de informática da escola. Em seguida, era marcado um encontro personalizado com cada grupo. Eles apresentavam suas produções apenas para nós professoras, que pontuávamos os aspectos que precisavam ser melhorados, tirávamos as dúvidas dos escolares, líamos a sinopse produzida nos ateliês e orientávamos, caso precisasse corrigir algo, para que eles pudessem realizar o evento para toda a turma. Isso era necessário para evitar constrangimentos, para que não houvesse o repasse de informações equivocadas e para que houvesse equilíbrio entre as apresentações, evitando que uma equipe se sobressaísse demais sobre as outras. O espírito do projeto é baseado na cooperação.

Outro ponto que mereceu destaque foi a pesquisa na Internet, mais presente a partir do V Sarau Literário. É próprio dos adolescentes dos CSA ouvir rock pop, pagode, música sertaneja e um grupo pouco significativo apreciava música popular brasileira. No entanto, ao selecionarem os vídeos do *youtube*, alguns traziam como fundo musical canto gregoriano e os clássicos Heitor Villa Lobos, Beethoven, Bach, Bellini entre outros. Quando eles viveram as experiências com esse tipo de audição na 1ª série, reclamavam, afirmavam ser de “música de velório”. Entretanto, ao chegarem a 3ª série, já estavam familiarizados com algumas dessas

músicas. Perguntamos aos entrevistados, por ocasião da aplicação dos questionários para a realização dessa pesquisa, quantos deles ouviam fora da escola esse tipo de música. Entre os 30 alunos, 10 deles afirmaram que aprenderam a gostar de ouvir essas melodias na escola. Com isso podemos concluir que, se esse tipo de música circulasse com mais frequência, os jovens aprenderiam a apreciá-la.

Podemos concluir, também, que não são os jovens que não gostam dos textos literários, das pinturas, músicas e da arte em geral, ainda restrita a uma elite. É a própria sociedade que produz essa aversão e oficializa essa negação, quando não estimula o acesso das populações empobrecidas a eventos dessa natureza. Isso fica evidente quando observamos que os programas sociais e culturais governamentais ou não, oferecidos para as comunidades de baixa renda investem mais nos esportes, embora esse quadro venha sendo alterado com a participação das ONG's.

Por isso torna-se cada vez mais evidente a importância de as organizações escolares fomentarem atividades de ação-reflexão-ação que promovam o acesso do estudante a essa cultura letrada e valorizada socialmente. É fundamental possibilitar o acesso à cultura local, regional e universal, a partir de vivências lúdicas, oportunizadas pelo contato com a arte e o texto literário pelas mais diversificadas mídias e de forma bem significativa. Os textos não podem apenas passar pela vida dos jovens leitores, mas devem ajudá-los a compreender melhor sua condição humana e social, e sair da condição de meros eleitores para cidadãos críticos, éticos e mais humanos.

#### **7.4.1 Uma política de leitura na escola**

A partir do I Sarau Literário, no CSA, foram implantadas algumas iniciativas no sentido de fomentar uma política sólida de leitura naquele espaço de educação escolar. Entre essas, o CSA criou o dia da leitura, realizado no dia da poesia e denominado “*Todo mundo lendo na escola*”. Nesse dia, nos turnos Matutino e Vespertino, as atividades são interrompidas por meia hora, para que todas as pessoas que estão na escola, possam fazer alguma leitura ao seu gosto, sem compromisso e cobrança: leem por entretenimento.

Nas primeiras ocorrências desse evento, houve certa resistência de alguns alunos do Ensino Médio. Eles riam, não conseguiam se concentrar, mas folheavam o material de leitura

trazido de casa, que fora solicitado previamente. Muitos trouxeram revistas especializadas, mas a presença do livro de literatura superou as expectativas dos organizadores.

Nas edições seguintes, o cenário era emocionante, porque as pessoas estavam concentradas e mergulhadas nas teias sinestésicas da leitura literária: crianças deitadas no pátio, com livro na mão, imersas em uma experiência estética com as palavras e imagens; jovens sentados no banco da praça da escola com livros na mão, atentos, silenciosos; funcionários reclinados nas poltronas embebidos pela emoção da poesia.

Quando as palmas anunciavam o término da atividade, podíamos perceber que alguns ainda continuavam lendo. Constatávamos o zunzun dos leitores, ávidos para comentar com os colegas suas leituras. Uma funcionária exclamou, após sua primeira participação: - *Meu Deus! Que coisa boa. Há muitos anos que a vida não me dava um tempo para uma leitura dessa!*

A partir desse evento, Drummond, Fernando Pessoa, Augusto dos Anjos, Manoel Bandeira, e Paulo Coelho, entre outros, tornaram-se personalidades que circulavam pelo pátio da escola, levados pelas mãos de poucos alunos e funcionários.

Também como parte dessa política de leitura estimulada pelo sarau, a Coordenadora do Ensino Médio e professora de História, valendo-se da transversalidade, criou nas dependências do CSA, o Laboratório de História e Cinema, com fins de entretenimento, acesso à cultura e à linguagem cinematográfica, e sem cobranças ou obrigаторiedades.

O laboratório funciona uma vez por mês. Um filme é escolhido pelos alunos e outro pela equipe de professores e funcionários da escola. Sempre antes ou após o filme são realizadas interlocuções sobre o filme envolvendo contexto de produção, críticas, curiosidades ou questões levantadas pelos alunos. Enfim, a escola cria as condições de produção de leitura do filme, a fim de que os alunos possam produzir os sentidos para esse tipo de leitura.

Outra atividade que passou a ser desenvolvida durante as aulas de Literatura foi a prática de Seminários Temáticos e o Liter'Art, realizados por alunos da 2ª Série e da 1ª Série Ensino Médio. É uma espécie de preparação para o sarau que só acontece com a turma da 3ª Série. Tanto os Seminários quanto o Liter'Art estão fundamentados nos livros de Literatura indicados pelas universidades, para evitar que os alunos leiam todos os títulos apenas na 3ª Série.

Esses dois eventos promovem um intercâmbio entre os alunos do Ensino Médio e estão em sua 6ª edição. Dentro dessa política de formação e desenvolvimento dos leitores há uma previsão para um intercâmbio com alunos do Ensino Médio da rede pública. O projeto, ainda em fase de reflexão e amadurecimento, propõe uma integração do Colégio Seu Amado

com as professoras de Literatura da rede pública estadual, para a organização de um programa de letramento literário para as duas escolas.

A partir dos resultados apresentados pela avaliação quantitativa e do envolvimento dos alunos nas aulas de Literatura, o Colégio Seu Amado resolveu investir em um programa de leitura cujo desdobramento foi a consolidação do sarau como um evento oficial da escola, e agora também, já esperado pela comunidade. A estrutura didático-pedagógica também foi alterada, com a implantação da disciplina Leitura e Produção de Texto, com duas aulas semanais, no Ensino Fundamental II. No CSA, hoje, todos os segmentos de ensino participam de Programas Semanais de leitura, o que tem contribuído para a formação e desenvolvimento do aluno-leitor.

A Secretaria do Estado da Bahia, só em 2008, instituiu um festival de Talentos Artísticos e Literários (TAL) que congrega atividades de leitura literária, dança, poesia e teatro. Essas atividades na escola pública estadual têm um caráter de obrigatoriedade.

Apropriando-nos do discurso do poeta espanhol, Antonio Machado, *Caminante, son tus huellas/ el camino y nada más; / caminante, no hay camino/ se hace camino al andar*. Ainda precisamos fazer um longo caminho, no sentido de construir uma política pública e séria que assegure a formação e desenvolvimento de leitores críticos, de pessoas de distintas esferas sociais e também dos excluídos. Essa política deve manifestar-se a partir das mais variadas ações-reflexões-ações. A leitura e a apropriação do conhecimento, de forma democrática e acessível a todos, são formas de se construir um país mais feliz e um mundo melhor, também para todos. Não queremos, com isso, dizer que quem não ler não poderá participar na construção de uns país melhor, mas negligenciar esse direito não é mais politicamente correto.

#### 7.4.2 Além dos muros escolares

Compreendemos que são muitas as iniciativas por esse Brasil afora, com vistas à implantação de práticas e ao desenvolvimento da leitura dos leitores do texto literário no ambiente escolar. Já são muitos os avanços em relação às políticas de fomento à leitura no Brasil; entretanto, é preciso considerar outras variáveis quando o assunto é educação escolar. Entendemos que política alguma será eficiente enquanto os governantes não considerarem:

- A ressignificação dos espaços na escola na comunidade. Não há espaços adequados (silêncio, cadeiras confortáveis, ventilação etc.) para que as leituras sejam realizadas, porque as bibliotecas (quando existem) são muito pequenas, assim como as salas de multimídia. Também o acervo é pequeno. É verdade que os aparelhos de TV pen drive chegaram ao Nordeste, mas, na maioria das escolas, estão na biblioteca ou no almoxarifado, porque as escolas não têm segurança e espaços adequados para que o seu uso seja rotineiro, como condição de aprendizagem nesses tempos de multimídias. Quanto aos espaços públicos, não há teatro e nem cinemas que garantam o acesso das classes empobrecidas aos bens culturais.
- Outro fator de ressignificação é o tempo. Pode-se observar que os professores têm uma sobrecarga de trabalho e não têm como fazer a leitura dos clássicos exigidos pelas universidades. É preciso repensar a condição técnica e humana desse profissional para que ele atenda às novas demandas sociais. Ele precisa ter tempo para tornar-se leitor, porque assim saberá o significado que tem essa atividade para vida dele, e a *posteriori*, levará seus alunos também a descobrirem tal significado.
- A organização e planejamento das atividades em co-participação com os escolares e a equipe da escola são importantes para que todos se sintam co-responsáveis por todas as ações que acontecem durante o processo de ensino e aprendizado na escola. É preciso conhecer os diferentes discursos, inclusive os literários. Se, por vezes, elas são enfadonhos e cansativos, muitos são interessantes e bem humorados, trazem histórias que provocam certa identificação e mudança para vida cotidiana. É preciso pensar o conhecimento, sua produção e apropriação para além dos espaços escolares.
- Os ateliês conjugados às práticas de linguagem oportunizam um interessante exercício da expressão oral, escrita e artística necessários ao desempenho das pessoas fora do espaço escolar.
- A ênfase ao processo ao invés do produto pode ajudar o aluno a perceber os obstáculos que vai encontrar na vida prática. É, preciso, pois, ser criativo e estar tecnicamente preparado para enfrentá-los.
- A ocorrência de atividades de arte e cultura para as classes empobrecidas tem sido silenciada. Algumas organizações escolares têm assumido essa responsabilidade

que não é apenas sua. Faz-se necessário que os órgãos públicos, dentro da pasta de educação e cultura, promovam, nas comunidades empobrecidas, eventos que assegurem o acesso aos bens culturais que não contemplem apenas o esporte, mas a dança, o teatro, a música etc. A arte e a educação são formas de inclusão social garantidas pela Constituição. Então, que se faça cumprir.

Em muitas escolas tem havido um esforço em ressignificar o processo de ensino e aprendizagem. Podemos visualizar muitas ações voltadas à formação intelectual e crítica dos escolares, em especial, com relação ao desenvolvimento da leitura e acesso a outros bens culturais. Em algumas regiões do Brasil, fora dos muros escolares, já se pode visualizar alguns pequenos efeitos dessas ações, mas é preciso que os governos cumpram o que reza a Constituição acerca da implantação de uma política eficiente, séria e emancipatória de educação escolar.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa trajetória de professoras de Literatura nos permitiu constatar que os estudantes, especificamente, do Colégio Seu Amado, tinham atitudes de aversão e de recusa às leituras dos cânones da Literatura Brasileira. Partindo desse princípio e ao mesmo tempo conscientes de que os estudantes precisam se tornar leitores também dos discursos literários, não pelo sentido instrumental do vestibular, mas para compreender melhor o seu ser e estar no mundo, fomos intuitivamente tecendo uma prática que contemplava: leituras de poemas, de romances, de contos, de peças teatrais, de letras de canções, de resenhas e resumos de livros e de filmes; organização e mostra de vernissages virtuais (pinturas); realização de recitais de poemas; leitura, montagem e apresentação de peças teatrais; sessão de filmes e documentários e produção de pequenos vídeos sempre no intuito de formar e desenvolver a leitura dos leitores do discurso literário, uma vez que esse era o componente curricular ministrado por nós. Com o passar do tempo, essa atividade foi se solidificando e influenciando uma série de outras atividades de leitura tanto dentro do Colégio Seu Amado quanto fora desse espaço. Algumas de nossas ações inspiraram práticas de letramento literário em outras escolas no Distrito e também algumas políticas públicas dentro do município. Diante disso, decidimos ingressar em um programa de pesquisa que nos ajudasse a compreender melhor esse fenômeno de empiria.

Foi neste sentido que este trabalho configurou-se como uma pesquisa explicativa e bibliográfica com abordagem qualitativa. Tratou-se de um sarau literário realizado com alunos da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Seu Amado, localizado no Distrito de Pilar, município de Jaguarari, no semiárido baiano. Priorizamos como objetivos para essa pesquisa embasar teoricamente a prática do sarau, bem como validar e autorizar cientificamente essa experiência que já acontece nessa comunidade há quase uma década. A dissertação aqui apresentada percorreu um caminho de pesquisa inverso daquelas que tematizam propostas didáticas, pois partimos da empiria para a teoria, ou seja, de uma prática pedagógica concreta para a busca de fundamentos teóricos e metodológicos.

Percebemos, a partir da pesquisa, que o sarau suscita questões embasadas no conceito bakhtiniano de linguagem como atividade dialógica, ensino da leitura que contemplam a interação em sala de aula, as especificidades da escrita ficcional, o conceito de letramento e de letramento literário. Particularmente úteis foram também os conceitos de Maingueneau sobre a pragmática aplicada ao texto literário e a pedagogia freinetiana.

Embora nosso objeto de pesquisa seja um sarau literário, não abordamos aqui questões específicas de teoria literária. Nosso foco é o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. O que nos motivou foi a constatação de que os alunos, em sua maioria, ao iniciar o Ensino Médio, consideram a Literatura apenas como um conteúdo menos relevante dentre os componentes curriculares. Talvez isso se deva ao fato de a literatura não ter grande peso para os cursos mais almejados, filiados às áreas de saúde e engenharia. Dentre as Ciências Humanas, os alunos interessam-se apenas pelos cursos de Direito e Jornalismo.

Ao final desse trabalho, podemos afirmar, ainda com mais convicção, que a prática da leitura para os estudantes dessa comunidade constitui-se como uma oportunidade de interação com a cultura letrada, valorizada socialmente não apenas pela circunstância do concurso vestibular. O objetivo de despertar o gosto pela leitura, bem como desenvolver competências para realizá-la dentro e fora dos espaços escolares vem sendo alcançado na execução dos saraus, práticas de letramentos desenvolvidas com os estudantes de Ensino Médio do pequeno distrito onde residimos. Provas disso são: o empenho dos alunos nas atividades referentes ao sarau, a elevação no índice de aprovação no vestibular e no desempenho nas disciplinas de História, Literatura e Redação no ENEM.

Podemos afirmar, após a conclusão dessa pesquisa, que a metodologia empregada na prática do sarau coaduna-se perfeitamente com as concepções teóricas em vigor, especificamente com:

- 1) a Interdisciplinaridade, que além de ser uma das prerrogativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e das Orientações Nacionais para o Ensino Médio, ambas inspiradas na Nova LDB, permite superar a fragmentação, a linearidade e a alienação do conhecimento e o individualismo do currículo focado nas disciplinas. Propicia, ainda, ressaltar a relação dialética entre teoria e prática, conteúdo e forma, ação e reflexão, homem e sociedade;
- 2) as concepções de leitura e avaliação, objetivos e ações que têm como base teórica a pragmática, conceito que, embora não seja unívoco, pressupõe interdisciplinaridade, diálogo entre diferentes linguagens, como literatura, cinema, dança, teatro;
- 3) a interação de estudantes do Ensino Médio com o universo científico, cultural e artístico, a partir de atividades de leitura literária que extrapolam o espaço da sala de aula, envolvendo toda a escola e mesmo a cidade. Essa interação entre a escola e a comunidade torna-se mais importante devido às características da localidade. Por isso, pode e deve ser intensificada;

- 4) a responsividade, no sentido que lhe confere Bakhtin, como aceite ou recusa da proposta do autor, e é parte da interação que ocorre na leitura do texto;
- 5) o conceito de letramento literário, que implica a abordagem do texto literário como forma de humanização, envolvimento e aceite ou recusa da proposta do autor, distante do viés utilitário. Essa abordagem possibilita a interação com gêneros discursivos da ordem do narrar, descrever e argumentar, com a dimensão estética da linguagem e com as variantes sociolinguísticas. As práticas de letramento literário não se restringem à leitura de textos canônicos, mas incluem a audiência de telenovelas, séries, filmes, histórias e anedotas, contemplando, assim, os letramentos multissemiótico e multicultural.
- 6) o trabalho com os ateliês, que materializa, na pedagogia das línguas, concepções teóricas de linguagem e de aprendizagem como o dialogismo bakhtiniano e o socioconstrutivismo de Vigotsky. Permitindo que os envolvidos cheguem a conclusões, a partir da observação e da formulação de hipóteses, os ateliês abrem espaço à criatividade e à curiosidade dos alunos, cabendo ao professor organizar questionamentos e aprofundar conhecimentos. O ateliê apresenta-se, assim, como uma opção para “a quebra da rotina escolar em ambientes mais espontâneos e mais ativos, mais próximos da realidade extra-escolar” (BORDINI, 1998, p.65), propicia a colaboração, a construção do próprio conhecimento e a interdisciplinaridade. Essa concepção de ateliê baseia-se em Freinet, que parte de um propósito claro e propõe atividades práticas para alcançar esse propósito. Portanto, concluímos que não basta inserir as múltiplas linguagens nas atividades de sala de aula, como sinalizam os livros didáticos e as apostilas modulares. Trazer para o ambiente da sala de aula a arte cênica, a pintura, a linguagem cinematográfica, o recital de poema, a dança, entre outros, reclama por um rico laboratório para que as habilidades exigidas por essas linguagens, sejam trabalhadas com os alunos.
- 7) o foco no processo de aprendizagem e não no ensino. Os alunos são sujeitos de seu processo de aprendizagem. Valoriza-se a troca de experiências, em lugar da competitividade;
- 8) a avaliação processual. Os alunos são constantemente avaliados, nas Rodas de Leitura, nas Oficinas, na produção de gêneros discursivos, no próprio Sarau e, após a realização deste, na Roda de Conversa;

- 9) o desdobramento das reflexões e ações referentes ao sarau em uma política de leitura, na escola e fora dela. Entre os posicionamentos internos que comprovam a adoção de uma política de leitura, podem ser mencionados: a consolidação do Sarau como evento oficial da escola (e da comunidade); a implantação da disciplina Leitura e Produção de Texto; a ampliação de uma para duas aulas de História da Arte no Ensino Fundamental; a criação do *Dia da Leitura*; a implantação do *Laboratório de cinema* para o Ensino Médio, Fundamental e Educação Infantil; a realização de *Seminários de Textos literários* e do *Festival de Literatura e Arte*. Além disso, há também iniciativas particulares, como o *Anoitecer Literário*, realizado com uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental. Por fim, está em negociação a proposta da implantação do programa *Turma Itinerante da Cultura*, pela Secretaria Municipal de Educação de Jaguarari;
- 10) o diálogo constante entre diferentes áreas do saber que se relacionam interdisciplinarmente, inclusive no processo de avaliação formativa e sistemática, comprovando que as OCEM e a DCNEM podem ser vivenciadas na prática. A interdisciplinaridade se fez presente tanto no desenvolvimento das atividades de leitura, produção escrita quanto nas exposições escritas e orais, quando os escolares apresentavam os seminários internos para os colegas e as comunicações na ocasião da culminância na noite de sarau. Além disso, no processo de avaliação formativa uma mesma atividade era analisada por diferentes componentes curriculares e cada professor captava aquilo que era mais relevante. Assim as notas de História Língua Portuguesa foram contempladas em um único *Relatório*, entregue às professoras das disciplinas que participaram do processo de produção do sarau. Esse documento escrito contém os aspectos gerais e particulares desses componentes curriculares. Em História, foi cobrado o contexto histórico, social e cultural da época; em Língua Portuguesa, cobraram-se os aspectos inerentes ao gênero relatório e o uso da variante culta da linguagem; em Artes foram avaliados os aspectos teóricos trabalhados nos ateliês e contemplados na performance da culminância do evento. Em Redação, são avaliados os aspectos relacionados ao gênero Resenha e Relatório. Em Literatura, são observados todos os aspectos negociados previamente com os estudantes, com ênfase nos elementos da narrativa.

Consideramos, portanto, que a leitura literária é “ensinável”, mas a organização escolar não pode considerá-la tão somente pelo prisma de práticas milagrosas, imediatistas e como pseudo-leituras desses discursos. Ao contrário, urge a implementação de uma política séria de letramento que permita o constante diálogo entre autor/texto/leitor, a mediação social e as possibilidades de responsividade. Essa política deve ser pautada em um modelo de letramento ideológico e as atividades não precisam ser tão rígidas e formais, mas necessitam privilegiar a ludicidade sem perder, é claro, a função social da leitura literária, porque vivemos tempos em que a sinestesia, entre outras variáveis, dão o tom das interações.

Após percorrer as trilhas sutis do letramento ideológico, apresentamos uma proposta de leitura do texto literário que, interrelacionando diferentes linguagens e gêneros de texto verbal, efetivamente concorre para formar e desenvolver leitores proficientes, críticos e reflexivos, sabedores de sua condição humana e capazes de lidar com os desafios postos pelo exercício da cidadania. A imersão na obra literária, sob a perspectiva interacionista e discursiva, é propiciada pelo sarau literário, que conjuga diferentes linguagens na abordagem da obra literária.

Vemos o Sarau Literário como um caminho, entre tantos outros, que desvela a complexa relação da leitura com a escola, inclusive a leitura literária. Sabemos que não há caminhos certos ou errados; os caminhos estão por serem feitos. Neste estudo, tratamos a leitura como uma atividade idiossincrática e dialógica, vendo o aluno-leitor como um sujeito histórico, cujos saberes linguísticos e culturais se interrelacionam, compondo o processamento da leitura dos diversos discursos, entre eles, o literário, que circulam socialmente e adentram na sala de aula. Tais discursos chegam ao aluno tanto por meio do livro didático quanto pela leitura complementar possibilitada por diferentes gêneros e suportes que constituem os eventos de leitura realizados na escola investigada, durante o processo de produção e realização do Sarau Literário.

## REFERÊNCIAS

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. et al. (Org.). *Papel da memória*. Tradução e Introdução José Horta Nunes. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 52.

AGUIAR, V. T. (Coord.) *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos ideológicos de estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ALVES, C. Navio negreiro. In: \_\_\_\_\_. *Literatura comentada*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1981.

ANJOS, A. dos. *Eu e outras poesias*. ed.40º. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

ASSIS, M. J. M. de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: FTD, 1991.

\_\_\_\_\_. *Quincas Borba*. São Paulo: FTD, 1992.

AUSUBEL, D. P.; HANESIAN, H. *Educational Psychology: a cognitive view*. 2nd ed. New York: Holt; Rinehart and Wintson, 1978.

AUSUBEL, D. P.; HANESIAN, H. *Educational Psychology: a cognitive view*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAGNO, M. *Novela sociolinguística: a língua de Eulália*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. ;VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. *Os gêneros de discurso in estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes (2003).

BARRETO, L. A. H. *Clara dos Anjos*. São Paulo: FTD, 1991.

BAQUERO, R. *Vigotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BIBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Tradução do Centro Bíblico Católico. São Paulo: Ave Maria, 1976. 1930. p. 11.

BORDINI, M. G. Praticando a arte da docência. *Proleitura*, Assis, n. 19, p. 1-2, abr. 1998. Entrevista publicada.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; Língua Portuguesa*. Brasília, DF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 2008. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as bases da educação no Brasil. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 1998b.

CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M.; GASCON, J. *Estudar matemáticas: o elo perdido ...* Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CANDIDO, A. *Formação da Literatura Brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

COSTA, M. M. de. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: IBPEX, 2007.

COURTINE, J. J. *Analyse du discours politique: Le discours communiste adressé aux chrétiens*. Paris: Larousse, 1981. Langages 62.

COUTO, M. *O último voo do flamingo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DEMO, P. *Leitores para sempre*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. ; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 149-185.

ECO, H. *Narratologia Lector in Fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FERREIRA, C.; CARDOSO, S. (1984). *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto. Paulo: Martins Fontes, 1989.

- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.
- FREIRE, G. *O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX*. Recife: Imprensa Universitária, 1963.
- FREINET, E. *O Itinerário de Célestin Freinet*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: SCHAPOCHNIK, N.; ABREU, M. *Cultura Letrada no Brasil*. São Paulo: Mercado de Letras, 2005. p.13-46.
- HONÓRIO, C. M. A. Concepções de leitura: dos caminhos possíveis. In: MENEGASSI, R. (Org.). *Leitura e Ensino*. Maringá: Eduem, 2005. p. 42-76.
- HUGO, V. *Clássicos*. Disponível em: <http://pbondaczuk.blogspot.com/2009/06/de-quem-culpa-por-victor-hugo-fostes.html>.>. Acesso em mar.2010.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: Teoria & Prática*. 6. ed. Campinas, SP: Artmed, 1998.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. São Paulo: Córtez, 1992.
- KLEIMAN, A. *Os Significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas / SP: Mercado de Letras, 1995a.
- KLEIMAN, A. *A língua escrita, cultura e sociedade. Relações dimensões e perspectivas*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 0, p. 5-16, 1995b.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.
- JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poíeses aisthesis, e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (Coord.). *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.45.
- LAJOLO, M. Texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.p.51-62.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

- LILIOS, K. *Antropóloga norte-americana*. Disponível em: <Seminário Comparativo 2006; Comparative Archeologies 2006.  
<<http://www.algarvivo.com/arqueo/arqueologos/lilios.html>>. Acesso em: 19 jan. 2009.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, J. M. de. *A Moreninha*. São Paulo: Editora Três, 1972.
- MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MAINGUENEAU, D. *O contexto da obra literária: enunciação, escritor, sociedade*. 2.ed. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso Literário*. Tradução Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.
- MENEGASSI, Renilson José. *Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental: das teorias às práticas docentes*. Maringá: Eduem, 2010. p.27-47.
- MICHAELLIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.
- MOREIRA, M. M.; MASSINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria da aprendizagem de David Ausubel*. São Paulo: Ed. Moraes, 1982.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2005.
- NETO, J. C. de M. *Obra completa*. (org) Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.p.171-202.
- OLIVEIRA, J. de. *Comunicação e educação: uma visão pragmática*. Curitiba: Prottexto, 2002.
- ORLANDI, E. P. et al. *Sujeito & Discurso*. São Paulo: Ed. da PUC, 1988b. (Série Cadernos PUC – 31).
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1996a.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e Leitura*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1996b.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- PAULINO, G.; PINHEIRO, M. P. Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento. *Revista Estudos*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2. p.23-27, 2004.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998. 1 CDROM.

PEÇANHA, G. A. *A produção de textos nas séries iniciais: desenvolvendo competências da escrita*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2005.

POSSENTI, S. Slogans que se retomam. In: TASSO, I. (Org.). *Estudos do Texto e do Discurso: Interfaces entre língua(gens), Identidade e Memória*. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2008. p.17-35.

QUINTANA, M. *A Magia da Poesia*. Disponível em: <<http://www.fabiorocha.com.br/mario.htm>>. Acesso em: 3 maio 2004.

RITTER, L. C. B. *Em busca dos produtores de sentido na leitura*. 1999. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.

RAMOS, G. *Vidas secas*. 110º ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ROJO, R. Modos de Transposição Didática dos PCNs às Práticas de Sala de Aula: progressão Curricular e Projetos. In: ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p.27-38.

SANDRO, L. *Cadernos Negros*. Disponível em: <[http://bayo.sites.uol.com.br/histórico\\_cadernos\\_negros.htm](http://bayo.sites.uol.com.br/histórico_cadernos_negros.htm)>. Acesso em: 3 ago. 2005.

SCHON, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SILVA, E. T. *Eziquiel Theodoro*. Disponível em: <[http://www.cosmo.com.br/institucionais/correio.../Palestr\\_Ezequiel\\_Silva.ppt](http://www.cosmo.com.br/institucionais/correio.../Palestr_Ezequiel_Silva.ppt)> Acesso em: 15 nov. 2008a.

SILVA, E. T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. T. *Leituras aventureiras: por um pouco de prazer (de leitura) aos professores*. São Paulo: Global, 2008b.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/Ed. Autêntica, 2000.

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

SUASSUNA, A. *A pena e a lei*. Teatro brasileiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VELOSO, Caetano. *Língua*. Disponível em< <http://www.lettras.terra.com.br/caetano-veloso/44738/> Língua> . Acesso em: 3 maio 2003.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YUNES, Eliana. *Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo*. In: YUNES, Eliana (Org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. da PUC; São Paulo: Loyola, 2002.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino da língua materna. *Acta Scientiarum*, Maringá, v.1, p. 79-88, 1999.

ZAPPONE, M. H. Y. Letramento escolar, oralidade e escrita na narrativa de ficção. In. MENEGASSI, Renilson José. *Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental: das teorias às práticas docentes*. Maringá: Eduem, 2010. p.14-37.

ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história da leitura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura e perspectiva interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998.

ZILBERMAN, R. et. al. O escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra. In: SILVA, E. T.; SMOLKA, A. L. B.; ZILBERMAN, R.; BORDINI, M. G. (Org.). *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p.10-22.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Colégio Seu Amado Projeto de Leitura Sarau Literário

---

*“O avanço desses comedores de nações obriga-nos a nós, escritores, a um empenho moral. Contra a indecência dos que enriquecem à custa de tudo e de todos, contra os que tem as mãos manchadas de sangue, contra a mentira, o crime e o medo, contra tudo isso se deve erguer a palavra dos escritores.”*

Mia Couto, 2000.

### **Apresentação**

O Sarau Literário é um evento de leitura realizado pelos alunos do 3ª Série do Ensino Médio do Colégio Seu Amado e está em sua IX edição. É um evento cujo processo envolve leitura crítica e análise de livros de literatura indicados pelas universidades UNEB, UFBA, UNIVASF e UPE nas quais os alunos se submetem ao concurso do vestibular.

### **Justificativa**

O núcleo residencial Distrito de Pilar pertence ao município de Jaguarari-Bahia e está situado no semiárido baiano, no bioma caatinga. Geograficamente está a 180 km das cidades de Juazeiro- Bahia e Petrolina-Pernambuco, lugares com mais opções de eventos que contribuem para ampliação do letramento das pessoas, uma vez que lá estão os espaços culturais como cinema, teatro, museus, bibliotecas e universidades. São nessas cidades que ocorrem, com muita frequência, seminários, fóruns de ciência e tecnologia, feiras de negócios, festivais de música, dança, teatro e cordel entre outros eventos artísticos, científicos e culturais.

Bem distinta dessa realidade é o Distrito de Pilar. Local, a princípio, organizado apenas para acolher os trabalhadores da Mineração Caraíba, cuja atividade é a extração e beneficiamento do cobre, fonte de renda de 80% dos moradores. O núcleo residencial de Pilar tem dois clubes de esporte e lazer, um pequeno comércio, um hospital para urgências, e apenas uma escola particular e uma pública que oferecem o Ensino Médio. Ambas possuem uma biblioteca e sala de vídeo. O CSA, lócus da nossa investigação, tem implantado

programas de leitura, sala interativa e bibliotecária atuante. Atualmente a bibliotecária está sendo desenvolvendo o projeto “Viajando na sacola mágica da leitura”, com atividades de leitura que mobilizam a participação dos pais que são solicitadas lerem histórias para seus filhos, entre outras atividades. A escola pública agora está começando a implantar uma política, ainda tímida, de leitura.

Diante desse cenário nos preocupamos em oferecer aos estudantes do Ensino Médio eventos que pudessem oportunizar uma maior interação e convívio desses estudantes com o universo científico, cultural e artístico a partir de atividades mais lúdicas e significativas que extrapolassem o espaço da sala de aula. Assim, o Colégio Seu Amado tem promovido além das comemorações clássicas (dia da poesia, das mães, dos estudantes, semana da Pátria e etc.), Feiras e Gincanas Culturais, os Jogos Interclasse (um dos momentos mais significativos da escola, segundo os alunos) e eventos que antecedem e preparam para o Sarau como *O Liter'art* realizado pela 1ª Série e *Seminário de leitura de textos literários*, pela 2ª série.

A partir do Sarau Literário foi criado o dia da leitura “*Todo mundo lendo na escola*”, (a escola para todas as atividades por meia hora para que todos possam ler alguma coisa ao seu gosto e sem compromisso), o *Laboratório de cinema* (funciona duas vezes por mês. Um filme é escolhido pelos alunos e outro pela equipe da escola. Seguidamente, são realizadas conversas sobre o filme) os *Seminários de Textos literários* e o *Festival de Literatura e Arte*. Os dois últimos promovem um intercâmbio entre alunos do Ensino Médio e estão em sua 6ª edição. A interação com a família, os professores, os funcionários da escola é bem intensa e com a comunidade ainda é tímida, pois só recebemos até agora os alunos do 3º Ano do Ensino Médio da rede pública, mas há previsão para um intercâmbio com alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede pública. A idéia é uma integração do Colégio Seu Amado com as professoras de Língua Portuguesa da rede pública municipal e estadual para a organização de um programa de letramento literário que envolva esses dois segmentos.

A partir desses resultados, o Colégio Seu Amado resolveu investir em um programa de leitura cujo desdobramento foi a consolidação do Sarau Literário como um evento oficial da escola, e agora também, já esperado pela comunidade; a implantação da disciplina Leitura e Produção de Texto com duas aulas semanais no Ensino Fundamental II e a ampliação de uma para duas aulas de História da Arte no Ensino Fundamental II. Uma das professoras do CSA que acompanha e apóia o Sarau Literário realizou um Anotecer Literário com uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental da rede pública e agora está fazendo graduação em História da Arte. Segundo ela, motivada por eventos dessa natureza que são realizados no CSA, escola pioneira nesse tipo de atividade. A Secretaria do Estado da Bahia, só agora em 2008, instituiu

o Festival de Talentos Artísticos e Literários com recitais de poesia, teatro e dança como atividades obrigatórias na rede pública estadual

No CSA, hoje, todos os segmentos de ensino, desde o maternalzinho, crianças a partir de dois anos de idade, até o Ensino Fundamental I participam de Programas Semanais de leitura como, por exemplo, “A Hora do Conto” e, a partir do Fundamental II são oferecidas as mais variadas atividades motivadoras de leitura literária, o que tem contribuído para a formação e desenvolvimento do aluno-leitor.

## **Objetivos**

O Sarau Literário tem como objetivos:

- ❖ Oportunizar momentos de leitura;
- ❖ Dialogar sobre o cotidiano a partir de uma relação com o passado pela atemporalidade do discurso literário;
- ❖ Oportunizar a interação sistematizada e lúdica com os títulos indicados pelas universidades;
- ❖ Contribuir para a formação e o desenvolvimento da leitura crítica do leitor de textos literários;
- ❖ Favorecer o contato com a escrita de diversos gêneros de discurso relacionados aos discursos literários ( resenhas, sinopses, entrevistas etc.)
- ❖ Favorecer uma interação com mais variados gêneros de discurso que compõem o universo dos leitores de discursos literários (resumos, resenhas, entrevista com autores, poemas, romances; textos em movimento como filmes, charges, documentários e textos fixos imagéticos como a fotografia e telas e outras linguagens como a escultura e a música.).

## **Ações**

- ❖ Interlocuções com professores e alunos em sala de aula;
- ❖ Roda de Leitura dos livros na sala, na biblioteca e nas dependências da escola;
- ❖ Roda de Conversas dirigidas sobre os livros. A professora coordena e cada semana um grupo é responsável para apresentar e promover discussões sobre a narrativa que está lendo. A professora ouve e respeita a leitura dos alunos, auxilia e estimula as reflexões e leva o grupo a comprovar seus argumentos a partir de elementos da narrativa.

- ❖ Sessão de filmes alusivos às temáticas dos livros;
- ❖ Pesquisa na internet sobre comentários, resenhas e resumos de livros para enriquecer as rodas de conversas;
- ❖ Leitura de telas e fotografias;
- ❖ Mesa-redonda (com professores e convidados) para embasar a discussão das temáticas abordadas pelos livros sempre em uma perspectiva transdisciplinar.
- ❖ Seminários temáticos com os conteúdos dos livros a fim de o aluno estabelecer um diálogo com outras artes (músicas, fotografias, telas e filmes);
- ❖ Sarau Literário para comunidade.

## **Conteúdo**

- ❖ Livros de literatura listados pelas universidades: UPE, UNEB, UNIVASF e UFBA;
- ❖ Estéticas literárias e suas relações com os livros selecionados;
- ❖ Aspectos linguísticos, estéticos e sociais que permeiam as narrativas lidas;
- ❖ Habilidades inerentes a cada ateliês escolhido pelo grupo; Contempla-se quanto ao aspectos psíquico: a reflexão; ao motor: expressão corporal, manuseio do computador e ferramentas da Internet e equipamento de filmagens (Câmeras fotográfica e filmadoras); social: o desenvolvimento da oralidade, expressividade, desinibição para falar para diversos auditórios etc.
- ❖ Estudo dos aspectos que compõem a narrativa: personagem, enredo, tempo, espaço, foco narrativo, linguagem, filiação estética e a relação de interseção entre vida do autor e sua gênese de escrita.
- ❖ Estudo dos gêneros discursivos: narrativa literária (romance), poesia, sinopses, resenha etc.

## **Áreas do Conhecimento**

Em uma perspectiva transdisciplinar, o sarau envolve diversos campos de saberes, no entanto só conseguimos envolver até agora as áreas enquanto componentes curriculares de História, Língua Portuguesa, Literatura e Redação e Artes.

# Resultados esperados

## 1. Durante o processo de produção do sarau espera-se que haja:

- ❖ Interação autor-texto-leitor;
- ❖ Percepção da leitura como uma atividade transdisciplinar
- ❖ Envolvimento dos alunos com o livro (temática, personagens, com a abordagem feita pelo autor - aceite ou recusa;); consulta a outras fontes como internet, pessoas que já leram o mesmo livro, artigos de revista para perceber as diferentes opiniões e posições de outras pessoas sobre o livro;
- ❖ Leitura do livro nas linhas, entrelinhas e além das linhas, ou seja, a produção de uma leitura plena (compreensão, interpretação e extrapolação) feita pelo próprio aluno em um processo dialógico mediado pelo professor e as fontes consultadas em uma postura, como diz Silva (1989, p.8):

[...] que facilite a socialização das experiências das experiências que resultam da fruição dos textos. Uma postura honesta e sinceramente preocupada com o crescimento intelectual e linguístico dos leitores. A postura dialógica dos professores reclama por um conhecimento crítico dos alunos-leitores. Um conhecimento decorrente do estudo de diferentes fontes de convivência concreta com aqueles que conversam com os livros. Um respeito que implica principalmente ouvir e escutar as vozes dos leitores.

- ❖ A releitura do livro estabelecendo um diálogo com outras linguagens como a música, a pintura, o cinema e que será apresentada concomitantemente à apresentação do livro durante o sarau.
- ❖ Realização de ateliês a partir do tipo de performance que o grupo vai usar no sarau a fim de desenvolver as habilidades necessárias como desenvoltura de palco, utilização da voz, construção dos personagens, produção de cenário virtual, seleção de figurinos etc. Geralmente são ateliês de teatro, dança e recital de poesia.

## 2 Durante o Sarau:

- ❖ Apresentação oral do livro com explicações sobre aspectos como personagens, enredo, espaço e tempo da narrativa, abordagem do autor sempre a partir de uma performance como recital, dramatização, interlocuções envolvendo o livro lido e filmes afins; jograis, ensaios fotográfico virtual, musicais etc.

- ❖ Leitura de excertos do texto e uso de projetor de mídia para ilustrar as exposições dos alunos e favorecer o acompanhamento da leitura pelos interlocutores (possibilita um momento de leitura para colegas, pais, mães, professores, funcionários da escola e comunidade.).
- ❖ Interação com Gêneros discursivos da ordem do narrar, descrever e argumentar; com a dimensão estética da linguagem e com as variantes sociolinguísticas (há diferenças de linguagem, mesmo literária, entre Graciliano Ramos, em *Vidas Secas*; Jorge Amado em *Capitães da Areia*; Machado de Assis, em *Memórias Póstumas*; José de Alencar, em *Iracema* ou *Guarani* etc.).

### 3 Após o Sarau:

- ❖ A atividade de leitura faz-se necessária, pois como diz Lajolo (1994, p.7):

Lê-se para entender o mundo, pra viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode nem deve encerrar-se nela.

- ❖ Neste sentido, compreende-se que a prática da leitura, especialmente para os estudantes da comunidade de Pilar, constitui-se como uma oportunidade de interação com a cultura letrada, valorizada socialmente não apenas pela circunstância do concurso vestibular, mas porque proporciona um encontro de leitores com os textos, um encontro ativo, logo de interlocutores que produzem significações para a própria leitura, para a arte e para a vida e tudo isso a partir do processo de ensino-aprendizagem vivenciado na escola. A literatura cumpre sua função social e estética e a escola sua função de formar e desenvolver leitores.
- ❖ Não dá para mensurar os efeitos do sarau na vida dos estudantes. Primeiro, porque os alunos são da 3ª série e a escola não tem como acompanhar o seu processo de formação e desenvolvimento de leitor proficiente de textos literários e, segundo, porque, muitas vezes, as pessoas só percebem o valor e o significado da literatura e da arte em sua vida tempos depois. Após o Sarau, espera-se que o aluno tenha despertado o gosto pela leitura, bem como tenha desenvolvido algumas competências para realizá-la dentro e fora dos espaços escolares.

## Avaliação

- ❖ A avaliação é processual. Desde as primeiras Rodas de Leitura, passando pelas Oficinas até a culminância com o sarau para a comunidade, os alunos são constantemente avaliados e a ficha de avaliação é construída com a participação dos alunos. Geralmente os critérios tem sido:

- **No processo de atividades que antecedem o Sarau:**

- a) participação em todas as atividades propostas (roda de leitura, resolução de exercícios, oralização do texto com explicações, posicionamentos do grupo diante da postura do autor etc.);
- b) produção do material: vídeo, slides, resenhas etc;
- c) embasamento teórico nas argumentações (escola literária, linguagem usada pelo autor; tipo de argumentação do autor e a relação com o contexto histórico etc.);
- d) segurança ao comentar e contar a narrativa aos colegas.

- **Durante o Sarau (critérios negociados com os alunos):**

- a) embasamento teórico ao expor a narrativa;
- b) clareza e capacidade de análise crítica sobre livro lido;
- c) criatividade durante a apresentação do livro aos convidados;
- d) coerência entre a *performance* e recursos utilizados durante a exposição da narrativa;
- e) clareza, embasamento teórico e argumentação na produção da resenha que será entregue aos convidados.

- **Após o sarau Literário**

- a) Roda de Conversa na qual são avaliadas todas as etapas do projeto que culmina com o sarau literário: os ateliês, as rodas de conversas, o processo de leitura do livro, os ensaios etc.
- b) A produção de um Relatório, por grupo, sobre o projeto. Nesse devem aparecer os pontos positivos e negativos e sugestões para os próximos saraus;
- c) Avaliação final do Bimestre, uma vez que o Sarau configura-se também como um Aula pública de Literatura. Devido ao processo de construção do Sarau Literário, todos têm acesso a todos os títulos trabalhados. No dia do evento oficial todos os alunos ficam em suas mesas com os convidados assistindo ao trabalho dos colegas. Saem de suas mesas apenas na hora de sua apresentação.

## Recursos

Desde a sua III Edição, o Sarau Literário tornou-se evento oficial no calendário do CSA, portanto todos os recursos são disponibilizados pela própria organização escolar. Geralmente com valores em torno de um mil e quinhentos reais para locação do clube, serviço de Buffet e contratação de uma Banda Musical para o encerramento.

## Cronograma

<b>I Bimestre</b>	Seminário de Sensibilização Mesa redonda ou Palestra
<b>II Bimestre</b>	Seminário Temático Ateliês de teatro (poemas). Sessão de vídeo com o IV Sarau (gravado em DVD)
<b>III Bimestre</b>	Ateliês de Leitura e de Escrita com gêneros do discurso: resenhas, sinopses e confecção de folders Rodas de leitura de livros para Sarau Rodas de Conversas Interlocuções sobre os livros/Entrevistas Sessão de filmes relacionados aos tópicos apresentados nos livros
<b>IV Bimestre</b>	Ateliês de teatro com os livros Ateliês de Informática (orientação para uso de slides e vídeos) Sarau Literário

## Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros de discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: editora Martins Fontes (1953-2003)

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de número 9.394/96.

CÂNDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura, v.24 no 9, 1972.

DEMO, P. *Leitores para sempre*. Porto Alegre: Editora Mediação.2006.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. ; NOVERRAZ, M;. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, São Paulo:Mercado de Letras, 2007.

FERREIRA Carlota & S. CARDOSO (1984). *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto. Paulo: Martins Fontes, 1989.

FREINET, E. *O Itinerário de Célestin Freinet*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979.

MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MAINGUENEAU, D. *O contexto da obra literária: enunciação, escritor, sociedade*. 2.ed. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, D. *Discurso Literário*. Tradução Adail Sobral. São Paulo: editora Contexto, 2006.

POSITIVO. Sistema Apostilar. Editora Positivo

OBS: Os títulos de Literatura são listados a cada ano, bem como os filmes que decorrem desses títulos ou de alguma temática por eles abordada.

Seminário Temático 2005:  
Literatura e Diversidade étnico-racial: em busca da Identidade  
III Bimestre Literatura Brasileira

---

Enunciadores: 2ª Série do Ensino Médio

Público destinado: 3ª Série do Ensino Médio

### 1 Objetivos

- ❖ Oportunizar interação dos alunos com os textos literários de forma sistematizada;
- ❖ Estimular a prática da leitura e da oralidade;
- ❖ Organizar material lúdico a partir das narrativas lidas avocando aspectos da estrutura da narrativa: temática, enredo, linguagem, contexto histórico e abordagem do autor;
- ❖ Refletir sobre a obra estabelecendo relações com outras narrativas e outras linguagens (fílmica, musical etc.)
- ❖ Apresentar seminário para a 3ª série

### 2 Estratégias

- ❖ Leitura silenciosa em sala; nas dependências da escola e em casa.
- ❖ Roda de Conversa sobre os capítulos lidos;
- ❖ Apresentação em 15 minutos sobre os capítulos lidos seguida de comentários para os colegas;
- ❖ Elaboração de material lúdico (jogo da memória, trilha e dominó) a partir do título lido;
- ❖ Organização do Seminário e dos slides sob a supervisão das professoras; Cada grupo é atendido em horário oposto ao da aula e agendado previamente;
- ❖ Apresentação prévia para as professoras (agendamento);
- ❖ Seminário para 3ª série;
- ❖ Ateliê para a 3ª série: brincando com o material lúdico confeccionado pela 2ª série. Cada grupo que elaborou o material acompanha os grupos que brincam com o material (selecionado por sorteio)

### 3 Conteúdos

- ❖ Romantismo
- ❖ Realismo/Naturalismo
- ❖ Modernismo e Literatura Contemporânea

### 4 Avaliação

- ❖ Participação durante as atividades
- ❖ Embasamento teórico durante todas as apresentações;
- ❖ Organização e criatividade na elaboração do material lúdico e dos slides;
- ❖ Segurança nas exposições durante a entrevista e as apresentações para a turma;

- ❖ Capacidade de envolvimento e persuasão com a turma durante o Seminário;
- ❖ Desempenho na avaliação formal

<i><b>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b></i>	<i><b>VALORES ATRIBUIDOS</b></i>
Organização Geral da Equipe	2.0 (Av1)
Criatividade e Performance	2.0(Av1)
Capacidade de Persuasão	3.0(Av1)
Embasamento Teórico	3.5 ( Nota Livre)
Segurança nas exposições	2.0(Av1)
Material produzido (jogo)	3.5 (Nota Livre)
Avaliação Formal (Av2)	9.0 PONTOS (Av2)
<b>TOTAL</b>	<b>25 pontos (Av1 9.0 + N.L 7.0 + Av2 9.0)</b>

**APÊNDICE B**

Entrevista com alunos do Ensino Médio Turma 2009 e ex-alunos do CSA.

---



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – PARANÁ

Departamento de Letras – DLE

Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado)- PLE

Entrevista: Conversas sobre leitura na vida e na escola com estudantes e ex-estudantes do Colégio Seu Amado – Período 2001 a 2008.

---

1. Costuma-se dizer que os jovens não lêem. Você concorda?  
( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Você gosta de ler?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

-Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Como você classifica seu contato com a leitura?

( ) Raro ( ) Frequente ( ) Muito frequente ( ) De vez em quando

-Por quê?

---

---

---

---

---

4. Sua prática leitora dá-se com mais frequência:

( ) pelo acesso a Internet                      ( ) pelo material impresso

-Por quê?

---

---

---

---

---

5. Que tipo de leitura você costuma realizar pela Internet?

---

---

---

---

---

6. Que impressos você costuma ler?

- |                        |                             |
|------------------------|-----------------------------|
| ( ) livros didáticos   | ( ) livros de auto ajuda    |
| ( ) livros literários  | ( ) panfletos               |
| ( ) revistas de moda   | ( ) Bíblia                  |
| ( ) revistas de beleza | ( ) Revistas especializadas |
| ( ) revistas de beleza | ( ) Gibis                   |

-Outros:

---

---

---

---

---

7. Que significados têm essas leituras para você?

---

---

---

---

---

8. Seu contato com as leituras deu-se:

- Pelo ambiente familiar     Pelo contato com amigos
- Pelo ambiente escolar     Pela igreja

-Outros? Quais?

---

---

---

---

---

9. Quando você se dispõe a ler, qual é a finalidade da leitura?

---

---

---

---

---

10. Você frequenta a biblioteca?

( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não

Porque \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Você faz as leituras solicitadas pela escola?

( ) Sim ( ) Às vezes ( ) Não

-Por que? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. O que essas leituras significam para você?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. Assinale apenas com o que você concorda:

- ( ) Ler textos favorece o processo de socialização;
- ( ) A escola deve estimular a leitura literária, mesmo quando os estudantes não gostam.
- ( ) Cada texto literário tem uma interpretação correta e cabe ao professor definir e ensiná-la aos estudantes;
- ( ) Dada a sua importância pela sociedade e pelas universidades, os textos literários devem ser usados intensamente na escola como aprendizagem da língua, informação e conhecimento.

14. “A leitura literária proporciona um encontro de leitores com os textos, um encontro ativo, logo, de interlocutores que produzem significações para a própria leitura, para a arte e para a vida e tudo isso a partir do processo de ensino-aprendizagem vivenciado na escola.” (s.r).

-Você concorda com essa afirmação?

( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

15. “ O romance e o cinema oferece-nos o que é invisível nas ciências humanas; estas ocultam ou dissolvem os caracteres existências subjetivos, afetivos do ser humano, que vive suas paixões, seus ódios, seus envolvimento, seus delírios, suas felicidades, suas infelicidades, com boa e má sorte, enganos, traições. [...] (MORIN, 2005).

-Você concorda com essa afirmação?

( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

16. Das atividades de leitura abaixo relacionadas, quais são oferecidas em sua escola e quais as que você gosta de participar? Assinale quantas quiser.

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Leitura na biblioteca       | <input type="checkbox"/> Pesquisa na Internet                               |
| <input type="checkbox"/> Leitura na sala             | <input type="checkbox"/> Análise de textos com a professora e colegas       |
| <input type="checkbox"/> Leitura silenciosa          | <input type="checkbox"/> Leitura de resumos                                 |
| <input type="checkbox"/> Interlocuções com professor | <input type="checkbox"/> Seminários de textos                               |
| <input type="checkbox"/> Sessões de filmes           | <input type="checkbox"/> Leitura em grupo                                   |
| <input type="checkbox"/> Leitura de imagens          | <input type="checkbox"/> Audição das narrativa por colegas e/ou professores |

17. Quantos livros você leu nos últimos 3 anos por solicitação da escola?

- Uma média de 5     Mais de 5     Menos de 5

18. Quantos livros você leu nos últimos 3 anos por vontade própria?

- Uma média de 5     Mais de 5     Menos de 5

19. Cite dois livros que você leu por indicação da escola.

---



---



---

-Você:  Gostou     Não gostou

-Por que?

---



---



---



---



---

20. A escola implantou uma política de leitura no Ensino Médio que se desdobrou na produção e realização dos eventos: Liter'Art, Seminário de Textos e o Sarau Literário.

-Você acha que tais eventos favorecem ao desenvolvimento da leitura dos estudantes?

- Sim     Em parte     Não

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

21. De todas as leituras literárias (romances, poesias e contos) que você teve acesso a partir de eventos promovidos pela escola como as gincanas culturais, seminários de textos, festival de arte e cultura, sarau e durante as aulas de literatura, seja por uma leitura feita por você ou por colegas, qual a que você gostaria de ler com mais calma e cuidado?

---

---

---

---

-Por que? \_\_\_\_\_

---

---

---

22. Pelo avanço das tecnologias, o acesso a filmes baseados em livros é uma realidade. Você prefere:

( ) o livro ( ) o filme

-Por que? \_\_\_\_\_

---

---

---

23. Que sugestões sobre o trato da leitura literária você deixaria:

a) para os professores: \_\_\_\_\_

---

---

---

b)para os estudantes: \_\_\_\_\_

---

---

---

Muito Obrigada!!

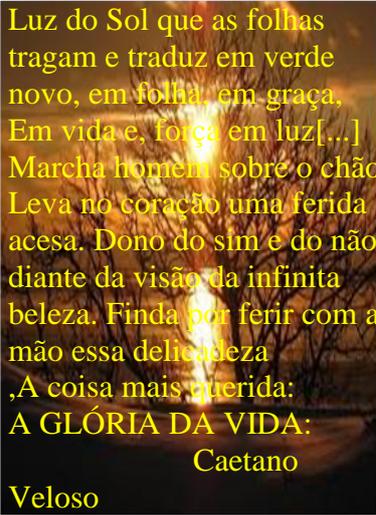
**APÊNDICE C**Leitura no Colégio Seu Amado Ano 2009

---



## APÊNDICE D

## Folder Sarau Literário

<p style="text-align: center;"><b>COLÉGIO SEU AMADO</b> <b>SARAU LITERÁRIO</b> <b>2002</b></p>  <p>Luz do Sol que as folhas tragam e traduz em verde novo, em folha, em graça, Em vida e, força em luz[...] Marcha homem sobre o chão Leva no coração uma ferida acesa. Dono do sim e do não diante da visão da infinita beleza. Finda por ferir com a mão essa delicadeza ,A coisa mais querida: <b>A GLÓRIA DA VIDA:</b> Caetano Veloso</p> <p><b>Realização:</b> Ensino Médio <b>Orientação:</b> Profa. Maria Iraides</p> <p><b>Apoio:</b> Tereza Cristina Cota <b>Local:</b> Pátio do CSA <b>Data:</b> 04 de novembro 2002 <b>Horário:</b> 19:00h</p>	<p>Oh! Bendito o que semeia o livro E livro à mão cheia e... Manda o povo pensar! O livro caindo na alma É germe – que faz a palma! É chuva – que faz o mar <i>Castro Alves</i></p> <p>1. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Realizar Círculos de leitura literária.</li> <li>❖ Fomentar a prática da leitura literária.</li> <li>❖ Interagir com a literatura brasileira</li> <li>❖ Perceber a relação entre a literatura e a vida cotidiana.</li> </ul> <p>2. Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Linguagem literária</li> <li>❖ Realismo</li> <li>❖ Modernismo</li> </ul>	<p style="text-align: center;">-Programação-</p> <p>1. Recital: Ser e estar no mundo, com Drummond de Andrade em <i>Sentimento do Mundo</i>.</p> <p>2. Musical: E o povo viu a política, com Drummond de Andrade em <i>A Rosa do povo</i>.</p> <p>3. Vernissage: O Brasil em Imagens inspirado em <i>O Cortiço</i>, de Aluisio Azevedo.</p> <p>4. Documentário: De volta ao engenho com José Lins do Rego em <i>Banguê</i>.</p> <p>5. Teatro e Música em um momento intimista com Clarice Lispector em <i>A Hora da estrela</i>.</p> <p>6. Teatro: Em que espelho ficou perdida a minha juventude: com Helena Parente em <i>A Mulher no espelho</i>.</p>
---	--	--

<p style="text-align: center;"><b>Colégio Seu Amado &amp; Delta Serviços Educacionais</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Realizam Sarau Literário 2003 Um passeio pelo onírico universo feminino</b></p>  <p style="text-align: center;">Vênus de Milo, 1482– Sandro Botticelli</p> <p><b>Realização:</b> Ensino Médio <b>Orientação:</b> Profa. Maria Iraides</p> <p><b>Apoio:</b> Tereza Cristina Cota <b>Local:</b> Hotel Lanona <b>Data:</b> 30 de agosto de 2003 <b>Horário:</b> 19h00minh</p>	<p style="text-align: center;">Olha que coisa mais linda mais cheia de graça. É ela menina Que vem e que passa Seu doce balanço.... Tom Jobim</p> <p>1. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Interagir com a literatura feminina de autoria masculina e feminina.</li> <li>❖ Analisar como os autores lidam com o universo feminino pela literatura.</li> <li>❖ Analisar como o universo feminino é apresentado pelas autoras.</li> <li>❖ Perceber como a literatura tem subjetivado a mulher ao longo dos anos.</li> </ul> <p>2. Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Literatura e universo feminino a partir das diversas estéticas literárias.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">- Programação – <u>Artes Cências:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Luzilá Ferreira – Rios Turvos</li> <li>2. Dom Casmurro – Machado de Assis</li> <li>3. Clara dos Anjos – Lima Barreto</li> </ol> <p style="text-align: center;"><u>Documentário</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Sinhá Vitória e a vitória em Vidas Secas, de Graciliano Ramos.</li> <li>5. Marcela e seu perfil imoral em Memórias Póstumas de Brás Cubas.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><u>Recital</u> Sensualidade feminina</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Dora, em Capitães da Areia- Jorge Amado</li> <li>7. Angústia e baixo auto-estima de Lúcia em São Bernardo de Graciliano Ramos.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><u>Vernissage</u> O onírico universo feminino à guisa das obras machadianas nos contos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. A Cartomante</li> <li>9. Uns braços</li> <li>10. Missa do galo</li> </ol>
--	--	--

**COLÉGIO SEU AMADO**  
promove...

**Sarau Literário 2004**



**Realização:** Ensino Médio  
**Orientação:** Profa. Maria Iraides  
**Coordenação:** Denise Martorelli  
**Local:** Hotel Lanona  
**Data:** 30 de novembro de 2004  
**Horário:** 19h00

Prepare o seu coração  
Prá coisas  
Que eu vou contar  
Eu venho lá do sertão  
E posso não lhe agradar...  
...não pude seguir  
Valente em lugar tenente  
E dono de gado e gente  
Porque gado a gente marca  
Tange, ferra, engorda e mata  
Mas com gente é diferente...  
*Geraldo Vandré*

1. Objetivos:

- ◆ Perceber como os autores nordestinos subjetivam o Nordeste
- ◆ Resignificar a literatura que tematiza o Nordeste à guisa das inovações na contemporaneidade
- ◆ Discutir o papel da literatura na constiuição da memória de um povo.

- Programação-

- ◆ Acolhida feita pela equipe diretiva.
- ◆ Voz e Violão com Joyce.

Artes Cênicas

**A saga sertaneja**

1. O Quinze Rachel de Queiroz
2. Vidas Secas – Graciliano Ramos
3. Seara Vermelha – Jorge Amado

Documentário

**A terra deve ser de todos**

4. São Bernardo- Graciliano Ramos

Recital:

**O Nordeste em verso de Cordel**

5. Cordel de Patativa do Assaré
6. Morte e Vida Severina – João Cabral de Melo Neto

Literatura e  
Diversidade Étnico-Racial:  
busca da identidade brasileira

Colégio Seu Amado  
promove...  
Sarau Literário 2005



**Realização:** Ensino Médio

**Orientação:** Profa. Maria Iraides e Talita Massena

**Coordenação:** Denise Martorelli

**Local:** Hotel Lanona

**Data:** 01 de novembro de 2005

**Horário:** 19:00h

Ninguém ouviu um soluçar  
de dor no canto do Brasil  
um lamento triste sempre  
ecoou, desde que o índio  
guerreiro  
foi pro cativo e de lá  
cantou  
Negro entoou um canto de  
revolta pelos ares  
no Quilombo dos Palmares,  
onde se refugiou  
Fora a luta dos Inconfidentes  
pela quebra das correntes  
nada adiantou  
e de guerra em paz, de paz  
em guerra  
todo o povo desta terra  
quando pode cantar...  
Mauro Duarte e Paulo C.  
Pinheiro

1. Objetivos:

- Discutir como a literatura tem apresentado a questão da formação do povo brasileiro.
- Analisar como os autores apresenta o negro na literatura brasileira.
- Analisar o drama vivenciado por Policarpo Quaresma e os reflexos de suas idéias na sociedade.

-Programação-

- Voz e Violão
- Acolhida pela equipe do CSA.

Documentário

1. Rios Turvos-Luzilá Ferreira.
2. Memórias de um sargento de Milícias – Lima Barreto
3. Em liberdade – Silvano Santiago.

Arte Cênica

4. O Pagador de promessa – Dias Gomes.
5. Viva o Povo brasileiro
6. Clara dos Anjos – Lima Barreto

Recital :Voz e atabaque

5. Cadernos Negros – poemas de poetas negros.

ô, ô, ô, ô, ô, ô  
ô, ô, ô, ô, ô, ô

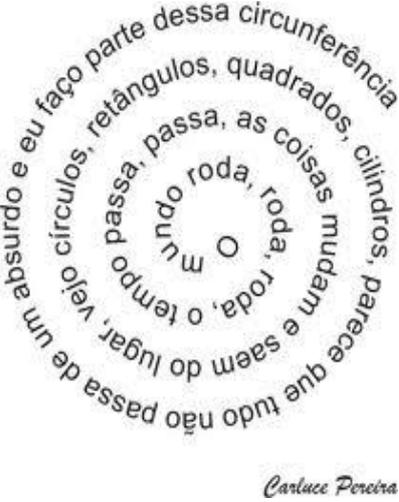
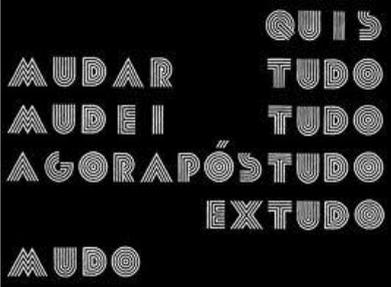
E ecoa noite e dia  
É ensurdecador  
Ai, mas que agonia  
O canto do trabalhador

Esse canto que devia  
Ser um canto de alegria  
Soa apenas  
Como um soluçar de dor  
Mauro Duarte e Paulo C.  
Pinheiro

<p><b>COLÉGIO SEU AMADO</b> <b>PRoMOvE...</b></p>  <p><b>Sarau Literário 2006</b></p> <p><b>Literatura e Modernidade</b></p> <p><b>Realização:</b> Ensino Médio <b>Orientação:</b> Profa. Maria Iraides e Tlaita Massena <b>Coordenação:</b> Denise Martorelli <b>Local:</b> Clube Pilar <b>Data:</b> 01 de novembro de 2006 <b>Horário:</b> 19:00h</p>	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Despertar o gosto pela literatura brasileira.</li> <li>✓ Perceber a atemporalidade como um princípio da literatura brasileira.</li> <li>✓ Analisar o discurso político presente nas obras de Carlos Drummond.</li> <li>✓ Perceber os conflitos femininos e familiares típicos dos tempos modernos em <i>As Meninas</i>.</li> <li>✓ Analisar a relação amor e dinheiro em <i>Senhora</i>.</li> </ul> <p>“O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos. A cobiça envenenou a alma dos homens... Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado em penúria. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que de máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido.”</p> <p>O Grande Ditador/ Charles Chaplin</p>	<p><b>Programação</b></p> <p><u>Seminário Temático</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Senhora</i> - José de Alencar</li> <li>2. <i>As Meninas</i> - Lygia Fagundes Telles.</li> <li>3. <i>Equador</i> - Miguel Sousa Tavares</li> </ol> <p><u>Recital de Poemas</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Carlos Drummond de Andrade em:       <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1 Sentimento do Mundo.</li> <li>4.2 A Rosa do Povo.</li> <li>4.3 Claro enigma.</li> </ol> </li> <li>5. <i>Sarcasmo e Morbidez</i> em Augusto dos Anjos.</li> </ol> <p><u>Musical</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. <i>Da jovem guarda, Tropicalismo aos tempos de Cazuza.</i></li> <li>7. <i>Morte e Vida Severina</i></li> </ol> <p><u>Linguagem cinematográfica</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. <i>Interlocuções a partir de excertos do filme Tempos Modernos.</i></li> </ol> <p><u>Artes Cênicas</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. <i>O Largo da Palma</i> - Adonias Filho</li> <li>10. <i>Quincas Borba</i> - Machado de Assis.</li> <li>11. <i>Viva o povo brasileiro</i> - João Ubaldo Ribeiro.</li> </ol>
---	---	---

<p style="text-align: center;"><b>Colégio Seu Amado</b> <b>REALIZA</b> <b>Sarau LiTEráRio 2007</b></p>  <p>Abaporu, 1928 - Tarsila do Amaral</p> <p>Tradição e Ruptura: Trilhas Naturais</p> <p><b>Realização:</b> Ensino Médio <b>Orientação:</b> Profa. Maria Iraides</p> <p><b>Coordenação:</b> Denise Martorelli <b>Local:</b> Clube Pilar <b>Data:</b> 06 de novembro de 2007 <b>Horário:</b> 19:00</p>	<p>Minha terra tem palmares Onde gorjeia o mar Os passarinhos daqui Não cantam como os de lá Minha terra tem mais rosas E quase que mais amores Minha terra tem mais ouro Minha terra tem mais terra Ouro terra amor e rosas Eu quero tudo de lá Não permita Deus que eu morra Sem que volte para lá Não permita Deus que eu morra Sem que volte pra São Paulo Sem que veja a Rua 15 E o progresso de São Paulo Oswald de Andrade..</p> <p style="text-align: center;"><b>OBJETIVOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Perceber a tradição e ruptura presente nas obras Modernistas.</li> <li>❖ Analisar as variantes linguísticas a partir da poesia de Manuel Bandeira.</li> <li>❖ Analisar a poesia baiana do século XX.</li> <li>❖ Ler alguns dos principais contos brasileiros reunidos na coletânea Cem melhores contos do século.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>-PROGRAMAÇÃO-</b></p> <p><u>Musical e Recital de Poema</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manuel Bandeira</li> <li>2. Oswald de Andrade</li> <li>3. Poesia baiana do século XX</li> <li>4. Augusto dos Anjos</li> </ol> <p style="text-align: center;"><u>Artes Cênicas</u></p> <p>Os Cem melhores contos do século</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Felicidade Clandestina – Clarice Lispector.</li> <li>6. Vitral – Osman Lins</li> <li>7. A Secretária – Drummond de Andrade</li> <li>8. O Homem Nu – Fernando Sabino</li> </ol> <p style="text-align: center;"><u>Seminário Temático</u></p> <p>O último vôo do flamingo – Mía Couto</p> <p style="text-align: center;"><u>Voz, Violão e Percussão</u></p> <p>Da jovem guarda aos Anos 90.</p>
--	---	--

<p><b>COLÉGIO SEU AMADO</b> promove...</p> <p><b>Sarau Literário 2008</b></p> <p><b>Baianidade e cor</b></p>  <p><b>Realização:</b> Ensino Médio <b>Orientação:</b> Profa. Maria Iraides <b>Coordenação:</b> Denise Martorelli <b>Local:</b> Clube Pilar <b>Data:</b> 06 de novembro de 2008 <b>Horário:</b> 19:00</p>	<p>É bonito de ver È tanto prazer Que seu canto me dá Vou seguir sua luz Sua força conduz Afoxé Ojú Obá Afoxé Ojú Obá Salvador vai se acender Sua estrela vai brilhar Meu olhar resplandescer Reluzente Ojú Obá Ilumine o meu viver Gilberto Gil</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o gosto pela literatura brasileira.</li> <li>• Refletir sobre os aspectos da baianidade presentes nos textos literários.</li> <li>• Observar como o povo brasileiro é representado pela linguagem literária.</li> <li>• Como a literatura subjetiva as crenças do povo brasileiro.</li> <li>• Analisar criticamente a linguagem de Jorge Amado.</li> <li>• Perceber a intolerância da Igreja católica frente ao desejo de João do Burro.</li> </ul>	<p><b>-Programação-</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Performance , voz e percussão.</li> <li>• Acolhida</li> </ul> <p><u>Seminário Temático</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.Tenda dos Milagres – Jorge Amado.</li> <li>2.Triste fim de Policarpo Quaresma – Lima Barreto.</li> </ol> <p><u>Performance:</u> Dança Temática</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3.Capitães de Areia – Jorge Amado</li> <li>4.A morte de Quincas Berro´dágua.</li> <li>5.O pagador de promessa – Dias Gomes</li> <li>6.Eu e outros poemas – Augusto dos Anjos.</li> </ol> <p><u>Recital de Poemas</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7.Gregório de Matos</li> <li>8.A Pena e Lei – Ariano Suassuna.</li> <li>9.Cadernos Negros</li> <li>10. A poesia baiana do século XX.</li> </ol> <p>É bonito de ver È tanto prazer Que seu canto me dá. Gilberto Gil</p>
--	--	--

<p>Colégio Seu Amado</p> <p>Realiza</p> <p><b>SARAU LITERÁRIO 2009</b></p> <hr/>  <p><b>Realização:</b> Ensino Médio  <b>Orientação:</b> Profa. Maria Irides  <b>Coordenação:</b> Denise Martorelli  <b>Local:</b> Clube Pilar  <b>Data:</b> 06 de novembro de 2008  <b>Horário:</b> 19h</p>	 <p>Augusto de Campos</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perceber os aspectos inovadores da Literatura Modernista.</li> <li>✓ Analisar a abordagem dos autores diante de problemas do cotidiano brasileiro.</li> <li>✓ Analisar a linguagem usada pelos autores.</li> <li>✓ Oportunizar um contato com a poesia concreta.</li> <li>✓ Analisar os aspectos da formação do povo brasileiro a partir do texto Macunaíma.</li> <li>✓ Observar a simplicidade temática e linguística na poesia de Manuel Bandeira.</li> </ul>	<p>Programação</p> <hr/> <p><u>Recital e Musical</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manuel Bandeira</li> <li>2. Drummond de Andrade</li> <li>3. Oswald de Andrade</li> </ol> <p><u>Vernissage e poesia</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Haroldo Campos e Augusto Campos.</li> <li>2. Décio Pignatari e Arnaldo Antunes</li> </ol> <p><u>Videos-clipe e Real Player</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Poema Concreto</li> <li>4. Manuel Bandeira</li> <li>5. Cecília Meireles</li> <li>4. Castro Alves</li> </ol> <p><u>Dança Temática</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Tenda dos Milagres- Jorge Amado</li> <li>6. Último vôo do flamingo- Mia Couto</li> <li>7. A hora da estrela- Clarice Lispector.</li> </ol> <p><u>Interlocuções e excertos do filme:</u></p> <p>Deus e o Diabo na Terra do Sol – Glauber Rocha, 1964.</p>
--	---	--

## APÊNDICE E

Café Literário realizado com alunos no CSA Ano 2009

---



## APÊNDICE F

### Ateliê de Leitura 3ª série do Ensino Médio

---

O Ateliê de Leitura foi feito a partir de uma série enunciativa constituída de enunciados verbais e não verbais. Foram contemplados diversos gêneros do discurso literário e também outros produzidos a partir da responsividade institucionalizada como as resenhas, críticas, sinopses etc.

#### 1 Objetivos:

- ❖ Dialogar sobre cotidiano a partir dos discursos literários;
- ❖ Oportunizar o contato dos alunos com alguns dos títulos cobrados no vestibular;
- ❖ Desenvolver as habilidades de leitura crítica a partir das etapas de compreensão, interpretação, extrapolação e retenção;
- ❖ Favorecer a formação e o desenvolvimento da leitura crítica de leitores de discursos literários.

#### 2 Estratégias:

- ❖ Sensibilização para as leituras a partir das interlocuções apresentadas na Mesa-redonda; tópico que chamou a atenção foi a questão do afro-descendente;
- ❖ Apresentação da série enunciativa em slides acompanhada da Canção Haiti pelo DVD na Voz de Caetano Veloso.



Fonte: Abolição da Escravidão. Disponível em: <<http://www.achetudoregiao.com.br>>. Acesso em jul 2009.



Fonte: PORTINARI, C. Disponível em: <<http://www.imaginare.art.br/curiosidade>>. Acesso em jul 2009.



Fonte: BAIANAS. Disponível em: <<http://www.viajandocomtraveltme.>> . Acesso em jun 2009.



Fonte: BAIANAS. Disponível em: <<http://www.virtualiamanifesto.com.br>> . Acesso em: jun 2009.



Fonte: DINHA DO ACARAJÉ .Disponível em: <<http://www.atardeonline.com.br>> .Acesso em: m 2009.



Fonte: ESCRAVIDÃO. Disponível em: <http://www.aescravidaonobrasil.com.>>. Acesso em: mai 2009.



Fonte:RUGENDAS.Disponível em: <[http:// www.dusinfernus.wordpress.com.](http://www.dusinfernus.wordpress.com.)>.Acesso em: mai 2009.

- ❖ Interlocuções sobre as imagens. O que se mantêm e onde há ruptura? Por quê? Por que não há traços no rosto em umas das imagens?
- ❖ Segue-se leitura silenciosa do texto impresso Navio Negreiro;
- ❖ Interlocuções a partir dos enunciados destacados por eles.
- ❖ Visualização da Imagem da escultura de Castro Alves, Praça Castro Alves em Salvador. O que sugere a imagem?
- ❖ Que acontecimento marca essa a Praça Castro Alves uma vez no ano?



Fonte:Disponível em:< <http://www.bahianoticias.com.br>>. Acesso em: abr 2009.



Fonte: Disponível em: <<http://www.irdeb.ba.gov.br>>. Acesso em: mai 2009.

- ❖ Seleccionem uma passagem relevante e vamos recitar como se fossemos Castro Alves falando ao povo durante o carnaval. As professoras recitaram primeiro, justificando que os poemas de Castro Alves trazem consigo um tom declamatório.
- ❖ Leitura silenciosa e em seguida Sessão de declamação de poemas na sala.
- ❖ Interlocuções sobre os textos. Atividade oral seguida de questões escritas para serem respondidas em duplas.
  - 1)Qual a temática do texto?
  - 2)Quem o poeta evoca durante o texto? Por quê?
  - 3)A tipologia predominante é narrativa ou descritiva? Por quê?
  - 4)Releia uma passagem descritiva.
  - 5)Qual o tópico?
  - 6)Qual a posição do autor diante das cena descrita?
  - 7) Pra você, o autor concorda com essa situação? Por quê?
  - 8) O que o poeta sugere?
- ❖ Correção seguida de comentários.
- ❖ Encerramento com DVD de Caetano Veloso recitando Navio Negreiro. (com legenda) no telão.
- ❖ Em seguida está o Anexo com o poema Navio Negreiro.

Colégio Seu Amado	
Ensino Médio 3ª série 2005	Literatura Brasileira III Bimestre
Nome:.....	

Texto: Navio Negreiro

ALVES, C.Navio Negreiro. In Literatura Comentada.2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1981.

Stamos em pleno mar... Doudo no espaço  
 Brinca o luar — dourada borboleta;  
 E as vagas após ele correm... cansam

Como turba de infantes inquieta.  
 'Stamos em pleno mar... Dois infinitos  
 Ali se estreitam num abraço insano,  
 Azuis, dourados, plácidos, sublimes...  
 Qual dos dous é o céu? qual o oceano?  
 [...]

Desce do espaço imenso, ó águia do oceano!  
 Desce mais ... inda mais... não pode olhar humano



Fonte: Disponível em:

<<http://www.irdeb.ba.gov.br>>

Acesso em: mai 2009.

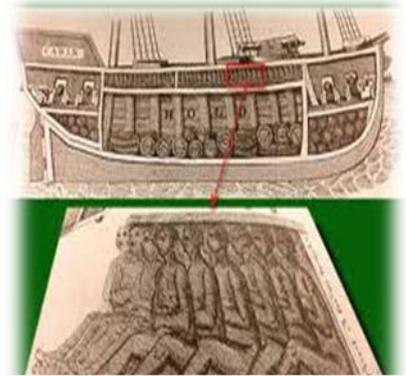
Como o teu mergulhar no brigue voador!  
 Mas que vejo eu aí... Que quadro d'amarguras!  
 É canto funeral! ... Que tétricas figuras! ...  
 Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus! Que horror!

Era um sonho dantesco... o tombadilho  
 Que das luzernas avermelha o brilho.

Em sangue a se banhar.  
 Tinir de ferros... estalar de açoite...  
 Legiões de homens negros como a noite,  
 Horrendos a dançar...  
 Negras mulheres, suspendendo às tetas  
 Magras crianças, cujas bocas pretas  
 Rega o sangue das mães:  
 Outras moças, mas nuas e espantadas,  
 No turbilhão de espectros arrastadas,  
 Em ânsia e mágoa vãs!  
 E ri-se a orquestra irônica, estridente...  
 E da ronda fantástica a serpente  
 Faz doudas espirais ...  
 Se o velho arqueja, se no chão resvala,  
 Ouvem-se gritos... o chicote estala.  
 E voam mais e mais...

Preso nos elos de uma só  
 cadeia,  
 A multidão faminta cambaleia,  
 E chora e dança ali!  
 Um de raiva delira, outro enlouquece,  
 Outro, que martírios embrutece,  
 Cantando, geme e ri!  
 No entanto o capitão manda a manobra

E após fitando o céu que se desdobra,  
 Tão puro sobre o mar, .  
 Diz do fumo entre os densos nevoeiros:  
 "Vibrai rijo o chicote, marinheiros!  
 Fazei-os mais dançar!..."  
 E ri-se a orquestra irônica, estridente. . .  
 E da ronda fantástica a serpente  
 Faz doudas espirais...  
 Qual um sonho dantesco as sombras voam!...



Fonte: Disponível em:

<[www.websmed.portoalegre.rs](http://www.websmed.portoalegre.rs)> Acesso

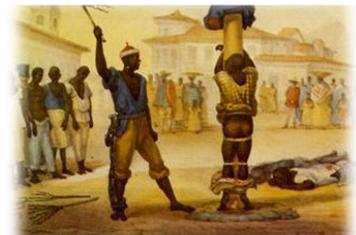
em: mai 2009.



Fonte: ESCRAVIDÃO Disponível em:

<<http://www.aescravidãonobrasil.com>> Acesso

em: mai 2009.



Fonte: ESCRAVIDÃO Disponível em:

<<http://www.aescravidãonobrasil.com>> Acesso

em: mai 2009.

Gritos, ais, maldições, preces ressoam!  
E ri-se Satanás!...

[...]

Senhor Deus dos desgraçados!

Dizei-me vós, Senhor Deus!

Se é loucura... se é verdade

Tanto horror perante os céus?! .

Ó mar, por que não apagas

Co'a esponja de tuas vagas

De teu manto este borrão?...

Astros! noites! tempestades!

Rolai das imensidades!

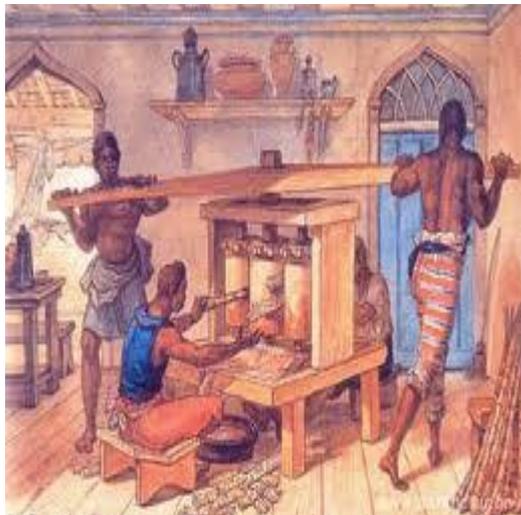
Varrei os mares, tufão!



Fonte: Disponível

<:<http://www.fwstivaldebesteirasnaimpresa.wordpress.com>.

Acesso mai 2009



Fonte:ESCRAVIDÃO. Disponível em

<<http://www.aescravidãonobrasil.com>.> Acesso

em: mai 2009.

Quem são estes desgraçados

Que não encontram em vós

Mais que o rir calmo da turba

Que excita a fúria do algoz?

Quem são? Se a estrela se cala,

Se a vaga à pressa resvala

Como um cúmplice fugaz,

Perante a noite confusa...

Dize-o tu, severa Musa,

Musa libérrima, audaz!...

São os filhos do deserto,

Onde a terra esposa a luz.

Onde vive em campo aberto

A tribo dos homens nus...  
 São os guerreiros ousados  
 Que com os tigres mosqueados  
 Combatem na solidão.  
 Ontem simples, fortes, bravos.  
 Hoje míseros escravos,  
 Sem luz, sem ar, sem razão. . .  
 São mulheres desgraçadas,  
 Como Agar o foi também.  
 Que sedentas, alquebradas,  
 De longe... bem longe vêm...  
 Trazendo com túbios passos,  
 Filhos e algemas nos braços,  
 N'alma — lágrimas e fel...  
 [...]

Depois, o areal extenso...  
 Depois, o oceano de pó.  
 Depois no horizonte imenso  
 Desertos... desertos só...  
 E a fome, o cansaço, a sede...  
 Ai! quanto infeliz que cede,  
 E cai p'ra não mais s'erguer!...  
 Vaga um lugar na cadeia,  
 Mas o chacal sobre a areia  
 Acha um corpo que roer.  
 Ontem a Serra Leoa,  
 A guerra, a caça ao leão,  
 O sono dormido à toa  
 Sob as tendas d'amplidão!  
 Hoje... o porão negro, fundo,  
 Infecto, apertado, imundo,



Fonte:ESCRAVIDÃO. Disponível  
 em:<<http://www.aescravidaonobrasil.com.>>  
 Acesso em: mai 2009.

Tendo a peste por jaguar...  
 E o sono sempre cortado  
 Pelo arranco de um finado,  
 E o baque de um corpo ao mar...  
 Ontem plena liberdade,  
 A vontade por poder...  
 Hoje... cúm'lo de maldade,  
 Nem são livres p'ra morrer. .  
 Prende-os a mesma corrente  
 — Férrea, lúgubre serpente —  
 Nas roscas da escravidão.  
 E assim zombando da morte,  
 Dança a lúgubre coorte  
 Ao som do açoute... Irrisão!...

Senhor Deus dos desgraçados!  
 Dizei-me vós, Senhor Deus,  
 Se eu deliro... ou se é verdade  
 Tanto horror perante os céus?!...  
 Ó mar, por que não apagas  
 Co'a esponja de tuas vagas  
 Do teu manto este borrão?  
 Astros! noites! tempestades!  
 Rolai das imensidades!  
 Varrei os mares, tufão! ...  
 Existe um povo que a bandeira empresta  
 P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...  
 E deixa-a transformar-se nessa festa  
 Em manto impuro de bacante fria!...

Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é esta,  
 Que impudente na gávea tripudia?  
 Silêncio.



Fonte: Disponível  
 em: <http://singrandohorizontes.com>. Acesso  
 em mai 2009

Musa... chora, e chora tanto  
Que o pavilhão se lave no teu pranto! ...  
Auriverde pendão de minha terra,  
Que a brisa do Brasil beija e balança,  
Estandarte que a luz do sol encerra  
E as promessas divinas da esperança...  
Tu que, da liberdade após a guerra,  
Foste hasteado dos heróis na lança  
Antes te houvessem roto na batalha,  
Que servires a um povo de mortalha!...  
Fatalidade atroz que a mente esmaga!  
Extingue nesta hora o brigue imundo  
O trilho que Colombo abriu nas vagas,  
Como um íris no pélagos profundo!  
Mas é infâmia demais! ... Da etérea plaga  
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo!  
Andrada! arranca esse pendão dos ares!  
Colombo! fecha a porta dos teus mares!

## APÊNDICE G

### Ateliê de Leitura e Escrita 3ª série do Ensino Médio

---

A escrita é considerada um trabalho (BAQUERO, 2001), portanto durante o Ateliê de Produção Textual o processo sempre foi mais importante que o produto. O importante era o estudante perceber que a escrita não é apenas um dom, mas uma conquista árdua cuja gênese remete a várias etapas de leitura, releituras, correção, avaliação e reescrita e que é fundamental saber para quem se vai escrever, para que e como essa escrita vai circular socialmente, pois isso depende também a sua gênese.

#### 1 Objetivos:

- ❖ Familiarizar os alunos com os textos literários impressos e outros que a eles se remetiam (resenhas, sinopses, resumos etc.);
- ❖ Exercitar a prática da escrita como um trabalho fruto da organização dos conteúdos a serem registrados e da apropriação da formatação própria de cada discurso, isto é, suas condições de produção e circulação. Foram esses trabalhos, a partir de leituras e análises, que geraram produções escritas com o gênero resenha, peça teatral, sinopse e folder informativo e propagandístico etc.
- ❖ Levar o aluno a refletir sobre o texto produzido a partir da definição do interlocutor para quem o texto se destina e seu meio de circulação social;
- ❖ Exercitar a responsividade e reversibilidade. O autor exercita ao mesmo tempo o papel de leitor e avaliador tanto do seu texto quanto do texto do colega.

#### 2 Estratégias:

- ❖ Interlocução fazendo remissão ao que foi discutido no Ateliê de leitura. Comentários sobre as consequências da Abolição (descarte do negro);
- ❖ Apresentação de uma série enunciativa.

(1)



(2)



Fonte:ESCRAVIDÃO. Disponível em:<<http://www.aescravidaonobrasil.com>.> Acesso em: mai 2009.

(3)



Fonte:ESCRAVIDÃO. Disponível em:<<http://www.aescravidaonobrasil.com>.> Acesso em: mai 2009.

A imagem corresponde a uma foto (3) tirada no dia 29 de setembro de 1982, pelo fotógrafo Luiz Morier, do Jornal do Brasil. Ele e o repórter J. Paulo da Silva, do mesmo jornal, subiam o Morro da Coroa, no Rio de Janeiro, quando depararam com sete homens sendo presos por policiais. A foto ganhou o Prêmio Esso de 1983. E a humilhação ficou eternizada. Segundo os policiais, foi necessário amarrar os negros por uma medida de segurança. Todos os negros eram trabalhadores. Os discursos sempre se retomam.

1854

**CRIOULO FUGIDO.**

**RS. 500000**

**DE ALVICARAS**



Anda fugido, desde o dia 18 de Outubro de 1854, o  
escravo crioulo de nome

**FORTUNATO,**

de 20 e tantos annos de idade, com falta de dentes na  
frente, com pouca ou nenhuma barba, baixo, reforçado,  
e picado de bexigas que teve ha poucos annos, é muito  
pachola, mal encarado, falla apressado e com a bocca  
cheia olhando para o chão; costuma ás vezes andar  
calçado intitulado-se forro, e dizendo chamar-se  
Fortunato Lopes da Silva. Sabe cozinhar, trabalhar de  
encadernador, e entende de plantações da roça, donde é  
natural. Quem o prender, entregar á prisão, e avisar na  
côrte ao seu senhor Eduardo Laemmert, rua da  
Quitanda n.º 77, receberá 500000 de gratificação.

Rua do Janeiro — Typ. Universal de LAEMMERT, Rua dos Lavadores, 61 B.

E. J.

**1000000 RÉIS**



**1000000 RÉIS**

*DE GRATIFICAÇÃO POR CADA ESCRAVO,*  
e pagão-se todas as despesas que se fizer com  
elles até serem entregues a seu Sr.

Fonte: Disponível em: <<http://cafehistoria.ning.com/photo/anuncio-de-escravo-fugido>> Acesso em mar 2007.

(6)

**O UNIVERSAL.**

Publicase ás Segundas, Quartas, e Sextas feiras. Subscree-se na Typografia do Universal, Praça N.º 2.º a 10000 rs. por anno, 3000 rs. por semestre, e 2500 rs. por trimestre pagos sem- pre adiantados. Os Numeros avulsos vendem-se na mesma Ty- pografia a 80 réis.	“ À Ordem é banida dos lugares onde habita a tirannia; a Liberdade se desterra dos paizes onde a desordem reina; estes dous bens deixão de existir, quando os separão. .Droz. (Aplicação da Moral á Politica.)
---	--

*Ouro-preto. Na Typografia do Universal.*

**ANNUNCIOS**

*Fugio da Catta Branca na noite de 12 do corrente um escravo da Compa-  
 nhia Brasileira chamado Antônio, Nação Mocambique\*, idade 26, ou 27 annos, esta-  
 tura ordinaria, cara comprida, pouca barba, uma orelha furada, com um sinal ou ci-  
 catriz ao pé de um olho, bem feito de corpo e acostumado andar com tropa; levou  
 consigo a roupa ordinaria da Companhia marcada CB150, e tambem um par de cal-  
 ças tintas de brauna\*: quando fugio tinha pégas\* nos pes, e é provavel que ainda  
 conserve os sinais das mesmas. Promette-se de gratificação a quem o prender a quantia  
 de dez mil réis alem de todas as depezas incorridas até a sua entrega ao annunciante.*

*Francisco de Paula Santos  
 Ouro - Preto 18 de Maio de 1836*

Fonte: Disponível em: <<http://www.asminasgerais.com.br/.../Escrav0001.html>.> Acesso em mar 2007.

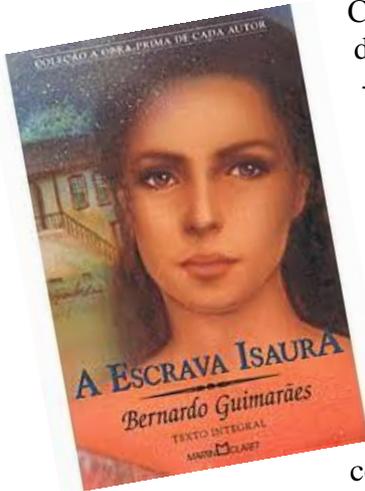
(7) Estação Primeira de Mangueira(1988)

O negro samba, negro joga capoeira  
 Ele é o rei na verde e rosa da Mangueira.  
 Será que já raiou a liberdade  
 Ou que foi tudo ilusão  
 Será, oh será, que a leia áurea tão sonhada  
 Há tanto tempo assinada  
 Não foi o fim da escravidão  
 Hoje, dentro da realidade

Onde está a liberdade?  
 Onde está que ninguém viu!  
 Moço, não se esqueça que o negro também construiu  
 As riquezas do nosso Brasil.  
 Pergunte ao criador, pergunte ao criador  
 Quem pintou esta aquarela.  
 Livre do açoite da senzala  
 Preso na miséria da favela.  
 Sonhei que Zumbi dos Palmares voltou  
 A miséria do negro acabou  
 Foi uma nova redenção  
 Senhor, ai senhor.  
 Eis a luta do bem contra o mal  
 Que tanto sangue derramou contra o preconceito racial.

(8) Excerto do romance A Escrava Isaura, de Bernardo Guimarães

“Era nos primeiros anos do reinado do Sr. D. Pedro II. No fértil e opulento município de Campos de Goitacases, (...) Isaura!... disse ela pousando de leve a delicada mãozinha sobre o ombro da cantora.



- Ah! é a senhora?! - respondeu Isaura voltando-se sobressaltada.  
 - Não sabia que estava aí me escutando.  
 - Pois que tem isso?.., continua a cantar... tens a voz tão bonita!... mas eu antes quisera que cantasses outra coisa; por que é que você gosta tanto dessa cantiga tão triste [...]  
 - Gosto dela, porque acho-a bonita e porque... ah! não devo falar...

- Fala, Isaura. Já não te disse que nada me deves esconder, e nada recluir de mim?...

- Porque me faz lembrar de minha mãe, que eu não conheci, coitada!... Mas se a senhora não gosta dessa cantiga, não a cantarei

mais.

- Não gosto que a cantes, não, Isaura. Não de pensar que és maltratada, que és uma escrava infeliz, vítima de senhores bárbaros e cruéis. Entretanto passas aqui uma vida que faria inveja a muita gente livre. Gozas da estima de teus senhores. Deram-te uma educação, como não tiveram muitas ricas e ilustres damas que eu conheço. És formosa, e tens uma cor linda, que ninguém dirá que gira em tuas veias uma só gota de sangue africano. Bem sabes quanto minha boa sogra antes de expirar te recomendava a mim e a meu marido. Hei de respeitar sempre as recomendações daquela santa mulher, e tu bem vês, sou mais tua amiga do que tua senhora.

Oh! não; não cabe em tua boca essa cantiga lastimosa, que tanto gostas de cantar. - Não quero, - continuou em tom de branda repreensão, - não quero que a cantes mais, ouviste, Isaura?... se não, fecho-te o meu piano.

- Mas, senhora, apesar de tudo isso, que sou eu mais do que uma simples escrava? Essa educação, que me deram, e essa beleza, que tanto me gabam, de que me servem?... são trastes de luxo colocados na senzala do africano. A senzala nem por isso deixa de ser o que é: uma senzala.

GUIMARÃES, Bernardo, *A Escrava Isaura*. Editora Moderna, 2002.

- ❖ Após exposição da série foram feitas as interlocuções. O que se mantém nas enunciações? Mudou alguma coisa? O que diz a canção ? Isso se revela na sociedade? Como ? O que vemos hoje é muito diferente do que a sociedade viu e fez no século XVIII? Como Bernardo Guimarães descreve a Isaura? Com Isaura se sente?
- ❖ Após as interlocuções foi sugerida a leitura dramatizada do texto. Cada aluno exerce um papel de um personagem. Em seguida um deles dá uma voz mais rude para Malvina. Novas interlocuções são feitas: Que efeito provocou em Isaura o tom usado por Malvina? Por quê? Qual a leitura que maqueia a relação vivenciada por Isaura?
- ❖ As professoras entregam uma resenha sobre o livro *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães. Pedem que os alunos leiam em casa e estabeleçam um relação com a narrativa contada pelas professoras. Pedem que os alunos observem a estrutura desse gênero.
- ❖ No encontro seguinte os alunos comentam sobre a resenha tanto em relação ao tema quanto a estrutura desse gênero. A professora apresenta algumas cenas do filme que eles viram no início do semestre *Mississipi em chamas*. Retoma comentários averiguando a opinião dos alunos sobre o filme. Leva-os até o Laboratório de Informática. Lá a professora de Informática Rosemeire orienta como pesquisar no Google uma resenha sobre o filme. Primeiro ela apresenta o procedimento em uma Tv de 29 polegadas. Seguidamente orienta os alunos a realizarem a pesquisa. Eles leem sob a supervisão das professoras de Literatura e da professora Rosemeire. Após escolherem a resenha que gostaram, a professora de Informática orienta como salvar no disquete ou no CD e como organizar slides simples. As professoras de Literatura sugerem a leitura da resenha em casa. Pedem que observem a estrutura, a organização da ficha técnica e sugerem que uma boa resenha não conta tudo sobre o objeto, apenas sugere apelando para que o leitor se interesse ou não pelo objeto resenhado. Orientam que em grupos de três alunos registrem o que mais gostaram na resenha e montem apenas cinco slides com o que eles acharam mais significativo na resenha e expliquem o porquê.
- ❖ No encontro seguinte os alunos fazem as apresentações. Todos ficam bem familiarizados com este gênero. As professoras orientam os alunos, para que

individualmente, escolham um programa de televisão e façam uma resenha sobre o mesmo e com o máximo de 20 linhas. Essa resenha será exposta no Mural do Fera, mas antes passará por um processo de gênese da escrita. Todos devem trazer a resenha para a sala.

- ❖ Os alunos sentam em dupla e trocam os textos. Em seguida comentam o que observaram e o que eles acham que pode ser melhorado no texto do colega. As professoras entregam uma folha na qual eles devem registrar sugestões para que o colega melhore o texto ou apenas parabenizem. No início eles ficam sem querer avaliar. À medida que nós vamos passando pelas duplas e orientando eles começam a sugerir as mudanças e justificam as opiniões que dão aos colegas. Seguidamente trocam os textos e entregam as folhas de sugestões. As professoras orientam que saiam da sala e busquem um lugar tranquilo para lerem novamente seus textos e as opiniões dos colegas. Pedem que marquem com a caneta o que acham que precisa ser mudado. Quando terminarem a leitura devem entregar o texto e o comentário para as professoras. A proposta é exercitar a responsividade e a reversibilidade, porque o aluno é leitor- avaliador do seu texto e também do texto do colega.
- ❖ Os alunos fazem a reescrita em uma folha timbrada, por causa do Mural do Fera e entregam as professoras de Literatura. Elas já acionaram a coordenação e contam com o apoio das professoras de Gramática e de Redação para corrigirem junto aos alunos a resenhas. Nesse mural tem uma lista de nomes e horários de atendimento personalizado no turno oposto e em salas separadas.
- ❖ No próximo encontro eles têm o apoio da professoras de Redação, de Gramática e de Literatura. Cada uma faz atendimento personalizado.
- ❖ Os textos são devolvidos aos alunos com algumas correções, quando necessário. A professora de Redação revisa todos os textos. Eles digitalizam no Laboratório de Informática, acrescentam imagens e o texto segue seu destino: O Mural do Fera. Os textos têm valor de 10 pontos, mas esses são construídos ao longo do processo. As professoras de Literatura, Redação e Gramática atribuem uma nota cada um em seu componente curricular.
- ❖ Anexo

## Resenha crítico-descritiva

GUIMARÃES, Bernardo, *A Escrava Isaura*. Editora Moderna, 2002.

Numa fazenda da cidade de Campos, no Rio de Janeiro, vivia Isaura, uma belíssima escrava criada como filha pela mãe de seu patrão, o cruel Leôncio, cujo nome insinua sua ferocidade. Isaura tivera uma educação esmerada, era culta, sabia cantar e tocar piano, em nada lembrando a condição das escravas da época. Embora casado com Malvina, que era muito amiga de Isaura, Leôncio começa a perseguir e atormentar jovem com propostas amorosas, que ela rejeita. Mas a situação vai ficando insustentável e, desesperada, com medo das ameaças de Leôncio, Isaura foge com o pai para Recife, onde vem a conhecer Álvaro, um jovem rico, abolicionista e republicano. Os dois se apaixonam, mas Leôncio a encontra e consegue trazê-la de volta, pois era sua escrava. Quando tudo parece perdido para Isaura, Álvaro chega com a salvação: descobrindo que Leôncio estava em péssimas condições financeiras, com seus bens nas mãos de credores, Álvaro compra os títulos da dívida e manda executar sua falência. Desesperado, Leôncio suicida-se. O vilão morre, o amor entre Isaura e Álvaro triunfa e, assim, fecha-se o romance.



Publicado em 1875, quando esquentavam os debates sobre a questão abolicionista, o romance *A escrava Isaura* fez muito sucesso, pelos ingredientes tipicamente românticos que apresenta. Mas, apesar do título, não chega a enfrentar a questão da escravidão.

A própria figura de Isaura não serve bem como símbolo da mulher escrava, não só pela vida que levava como também pela aparência. Filha de um português (ex-feitor da fazenda) com uma escrava mulata, Isaura é, na verdade, mestiça, mas o autor faz com que nela predominem os traços do pai. Da mãe escrava, ficam apenas os cabelos negros. Por isso, essa escrava linda e elegante, que sabe cantar e tocar piano, tão distante das verdadeiras escravas, pôde ser heroína de romance, cativando os leitores do final do século XIX num Brasil ainda escravocrata.

O que prende a atenção do leitor é a luta de Álvaro para salvar a bela escrava por quem se apaixonou. É um caso de amor que move o romance; ninguém se preocupa com o destino dos outros escravos da fazenda. Apesar dessas restrições, no entanto, o autor não deixa de tocar na ferida social que era a escravidão, pois o sofrimento de Isaura advém do fato de ela ser uma propriedade” de Leôncio.

O sistema escravocrata desumaniza as pessoas, transforma seres humanos em mercadorias, passando por cima de valores éticos e morais e desconsiderando afetos e sentimentos. A beleza de Isaura só torna o drama mais agudo. Essa é a crítica social que subjaz à trama do romance, provocando uma grande simpatia dos leitores brancos para com a personagem. Esse talvez seja o motivo da atração que a obra exerce ainda hoje, e sua adaptação para telenovela alcançou enorme sucesso de público, não só no Brasil mas também em muitos outros países.

Douglas Toufano e Maria José da Nóbrega

## APÊNDICE H

Feira do Livro no Ensino Fundamental com escritora Rossana Ramos e alunos da Educação Infantil - Amadinho

---

