

LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES

Vanderleia da Silva OLIVEIRA³⁰

Ana Paula Franco Nobile BRANDILEONE³¹

RESUMO

Este trabalho insere-se nas propostas que norteiam as atividades do subprojeto PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/CAPES -, que tenciona apontar para uma prática pedagógica que possibilite aos docentes adotar uma nova estratégia de ensino e aprendizagem da literatura, a fim de nortear o trabalho de formação do leitor literário. A proposta integra-se ao projeto institucional da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procópio, cujo objetivo é valorizar a integração entre escolas públicas da educação básica e cursos de licenciatura. As atividades que orientam o subprojeto, intitulado “Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual”, estão voltadas para o Letramento Literário, a partir dos pressupostos de Rildo Cosson (2007), no desenvolvimento de atividades sistematizadas de leitura literária, articulando produção escrita e a prática da oralidade – eixos do ensino da Língua Portuguesa - a partir da elaboração de sequências básicas e expandidas. Esta vertente do projeto prevê, ainda, como aporte de material didático, adotar obras literárias remetidas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola/MEC. Diante do exposto, esta comunicação tem por objetivo apresentar uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los não apenas leitores proficientes e perenes, dentro e fora do contexto escolar, mas também recuperar a leitura literária no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Formação do leitor; PIBID/CAPES.

1. Por uma prática da leitura literária

Nas últimas quatro décadas, tem havido uma intensa discussão a respeito da literatura e sua educação. Na maioria das vezes a reflexão sobre propostas

30 UENP, Centro de Letras, Comunicação e Artes, GRUPO DE PESQUISA CRELIT – Campus Universitário, Rodovia PR 160, Km 0, 86300-000, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil – vances@uenp.edu.br.

31 UENP, Centro de Letras, Comunicação e Artes, GRUPO DE PESQUISA CRELIT – Campus Universitário, Rodovia PR 160, Km 0, 86300-000, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil – apnobile@uenp.edu.br.

metodológicas para a formação do leitor – aqui interessa o leitor literário - recai sobre a Educação Infantil, que prepara e inicia a formação do sujeito, bem como para o Ensino Fundamental, que a complementa, dando continuidade àquela que vem das séries iniciais.

Se na perspectiva tradicional de formação do leitor, caberia à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental “despertar o gosto para a literatura”, ao Ensino Médio caberia o aprendizado “sobre” a literatura e não especificamente sobre o seu objeto de ensino, que é o texto literário. Isto é, aulas essencialmente informativas nas quais prosperam dados sobre movimentos estéticos e estilos de época seguindo uma determinada linha do tempo, bem como dar informação sobre grandes obras e suas características numa pretensa relação entre texto e contexto. Em outros casos, as aulas de literatura são “complementadas” com materiais didáticos alternativos, como filmes, programas de TV, canções populares, etc.

Nos outros níveis de ensino, o desaparecimento da literatura não é menos danoso. Em ensaio que discute a formação do professor de literatura, Cosson (2013) afirma que este estado de coisas está intimamente ligado à formação inadequada dos licenciados em Letras e Pedagogia. Seja pelo fato de o curso de Pedagogia, nos seus anos de formação, focar quase que inteiramente as teorias educacionais e o processo de alfabetização, sem oferecer disciplina específica na área de literatura,³² ou então no caso do curso de Letras, no qual os alunos não são preparados para serem professores de literatura, pois ainda que possuam no programa curricular as disciplinas de Literatura Brasileira e Portuguesa, bem como Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado, elas ou recaem (quase sempre) para a história da literatura ou para o ensino da língua portuguesa, respectivamente.³³ É o que também observa Oliveira (2008), para quem a “[...] ausência de reflexão sobre o que é educação literária, que revela a ineficácia do ensino de Literatura Brasileira na graduação, considerando que o estudo enciclopédico e informativo apenas afasta o graduando do letramento literário” (2008:45). Por isso, a importância das formações continuadas e de novas (alternativas) práticas

32 Exemplo disso é o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procópio, que excluiu da matriz curricular a disciplina de Literatura Infantil, em atual reformulação do curso.

33 No caso da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio, tem-se procurado alterar este estado de coisas. Na matriz curricular vigente desde 2012, foram inseridas no curso de Letras as disciplinas de Formação do Professor em Literaturas de Língua Portuguesa e Literatura Infantil e Juvenil; esta última em vigência desde 2006.

metodológicas, pois está no docente a solução *na* e *para* a formação de leitores (literários).

O papel protagonista da escola *na* e *para* a formação de leitores é confirmado pela edição de 2011 da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2012). Na última edição da pesquisa, de 2007, a mãe foi apontada como a maior incentivadora da leitura, com 49% das respostas. Em 2011, respondeu por 43% e perdeu a liderança para o professor, que é apontado por 45% dos entrevistados como a pessoa que mais influencia na prática da leitura; no período anterior o professor detinha 33% desta capacidade. O que comprova que é na escola que a maioria das crianças e jovens tem acesso ao livro, e é pela escola que se lê, não apenas para atender às tarefas escolares, mas também por prazer (ou deveria ser).

Pelo exposto, o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa passa, em geral, ao largo da literatura, em quaisquer que sejam os níveis de ensino. Mas, ainda que em todos os segmentos haja a necessidade de elaboração de programas de ensino mais claros e coerentes para o ensino da literatura, no Ensino Médio a necessidade é ainda mais urgente. Com mais de 15 disciplinas obrigatórias e programas desconectados da realidade social, econômica e cultural do país, que se soma a um currículo único para todas as realidades brasileiras,³⁴ este ciclo de ensino carece de uma proposta pedagógica. Prova disso é o resultado do desempenho dos alunos que fizeram o ENEM em 2014 e que registrou uma queda de 7,3% em Matemática e de 9,7% em Redação,³⁵ quando comparado ao desempenho dos estudantes na prova de 2013. Considerando todas as áreas – Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens e Código -, a média de 2014 dos estudantes concluintes do Ensino Médio no ENEM foi de 499 pontos, ante 504,3 pontos em 2013, queda de 1%.

Diante disso, parece difícil propor um novo paradigma para o ensino da literatura, uma vez que toda mudança passa antes pela escola que, segundo Resende (2013) “[...] é menos livre que a sociedade: lida com objetivos e conteúdos inseridos num currículo ou programa” e, por isso, a literatura estaria submetida a estas

34 Para converter o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) num processo seletivo unificado para o ingresso nas universidades federais e em várias universidades estaduais e instituições privadas, o governo do presidente Lula (2003-2010) estimulou a formação de um currículo único para o Ensino Médio.

35 Mais de 500.000 alunos obtiverem nota 0 na produção escrita, quase o dobro do ano anterior, 2013.

necessidades. Entretanto, como bem lembra a autora, “[...] a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórica, e precisa mudar” (2013:109).³⁶

Admitamos, entretanto, a possibilidade de introduzir mudanças no ensino da literatura, isto é, que os textos literários pudessem ser, efetivamente, apropriados pela escola como conteúdo de ensino. O que isso implicaria para a aprendizagem do aluno? Antes disso, no entanto, duas perguntas parecem incontornáveis. Por que a leitura literária e não a leitura de qualquer outro registro escrito? Ensinar literatura *para quê?*

Embora todos os gêneros de textos sejam importantes, sublinha-se aqui o papel substantivo do texto literário na formação do leitor não apenas pelo seu caráter emancipador e humanizador, atuando sobre o sujeito segundo diferentes funções – psicológica, formadora e de conhecimento de mundo (Candido, 1972) -, quanto pelo fato de favorecer, mais que qualquer outro gênero, a descoberta de sentidos pela sua capacidade de reinscrever e/ou reinventar o mundo pela força da palavra:

[...] a atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. (Bordini; Aguiar, 1993:15).

Ou, como quer Rildo Cosson:

É justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (2007:30).

Sob outro enfoque, também Antonio Candido (1995), em “O direito à literatura”, discute sobre o poder da palavra “organizada” do texto literário que, atuando sobre a mente humana, ordenaria o nosso caos interior: “Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais

36 No Estado do Paraná, as *Diretrizes Curriculares Orientadoras de Educação Básica* (2008) elegeram o Método Recepcional como proposta metodológica para o ensino da literatura nas escolas públicas paranaenses, por proporcionar momentos de debate, reflexões sobre a obra lida, possibilitando ao aluno a ampliação dos seus horizontes de expectativas.

capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão de mundo que temos do mundo (1995:177).

Sem diminuir a importância da forma, tendo em vista que uma das características mais fundamentais do texto literário (como de toda obra de arte) passa pela forma, pois “[...] o que caracteriza uma obra de arte enquanto tal é o modo com que ela significa” ou então “[...] a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido” (Jouve, 2012:90). O estudioso destaca outro traço configurador da obra literária: exprimir as dimensões do humano:

Trata-se aqui de uma consequência direta das condições da criação artística: quando se exprimem sem restrições nem finalidade claramente estabelecida, deixa-se aflorar uma série de coisas de interesses muito diversos – que podem ser decorrência de uma cultura, de uma subjetividade, de um fundo antropológico -, mas que têm em comum exprimir essa ou aquela dimensão constitutiva do sujeito. Essa é a razão pela qual encontramos de tudo na obra de arte: esquemas ideológicos, cenários inconscientes, configurações subjetivas [...]. A leitura das “grandes” obras literárias geralmente nos permitem apreender um pouco mais sobre nós mesmos. (Jouve, 2012:88-9).

Não por outro motivo é que a literatura atua em favor da emancipação do indivíduo, agindo para a formação de sujeitos autônomos e capazes de compreender o mundo à sua volta. Entendida como “[...] algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (1972:804), Candido defende a função formadora e, por isso, transformadora da literatura, seja porque “[...] enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo” (1995:248), seja por satisfazer uma das necessidades mais básicas do ser humano:

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. (Candido, 1972:804-5).

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação [...]. Deste modo, ela é fator

indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua no subconsciente e no inconsciente. (Candido, 1995:242-3).

Mas, ainda que a literatura tenha a fantasia como um dos seus polos de criação que é, em última instância, a tendência para inventar um mundo novo, diferente e muitas vezes oposto às leis do mundo real, nela coexiste a tendência para reproduzir nas obras os traços observados do mundo real – seja nas coisas, nas pessoas e nos sentimentos (Candido; Castello, 1985). Devido à complexidade de sua natureza, por vezes contraditória e, por isso mesmo, humanizadora é que a literatura:

[...] sintetiza por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor, ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o a conhecê-lo melhor. (Candido; Castello, 1985:22).

Ou ainda por impactar como a própria vida o faria, a literatura: “Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras” (Candido, 1972: 805). Não por acaso, alerta o crítico, o contato e o convívio com a arte e com a literatura é uma necessidade universal e um direito de todo cidadão, independente da sociedade na qual esteja inserido: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 1995:263).

Diante, então, do poder formador e transformador da palavra literária, é que a Literatura deve ser encarada como um saber necessário e não reduzido a apêndice da disciplina de Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio. Desse modo, o debate em torno do letramento literário está atrelado à reflexão sobre a importância de (como) se ensinar Literatura, cuja inserção na grade curricular deve estar ligada à tarefa de formar leitores literários; tarefa que dever ser assumida não só pela prática docente, mas também pela concepção pedagógica da instituição escolar. É o que confirma Rildo Cosson:

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (2007:47).

Para tanto, é evidente a necessidade de uma nova proposta de ensino de leitura literária, com o objetivo de formar um leitor crítico, investindo no desenvolvimento do aluno como sujeito que infere, reflete e avalia o texto que lê. Estas habilidades favorecerão a competência para o ato de ler, isto é, identificar elementos implícitos, estabelecer relações entre o que lê e os textos lidos, além de saber interpretar os diversos sentidos que aos textos literários podem ser atribuídos.

E é como estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos, a fim de torná-los leitores proficientes e perenes, dentro e fora do contexto escolar, que a proposta de letramento literário, de Cosson (2007), assume relevante estratégia não só para recuperar a leitura literária no espaço escolar, mas ser uma forma de lidar com a literatura, cujo objetivo é “[...] garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (2007:27). Lembrando que é pela sistematização dos procedimentos didáticos que a finalidade para o ato de aprender se concretiza:

Nesse sentido todas as etapas do processo ensino aprendizagem estariam voltadas para os fins últimos da educação. Esse princípio norteador das experiências educativas seria a espinha dorsal de um método, o qual se resume em um conjunto de atividades com um nexos sistemático entre si. (Bordini; Aguiar, 1993:41).

Também Cosson (2007) chama atenção para a importância de o professor possuir metas bastante definidas para orientar as expectativas educativas, o que inclui o entendimento de que a leitura literária é mais do que uma prática de fruição, exigindo, portanto, o compromisso de conhecimento que todo saber exige:

[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (2007:23).

2. O letramento literário no Ensino Médio

A proposta de sistematização da leitura literária, tal como apresentada por Rildo Cosson (2007), insere-se nas proposições que norteiam as atividades do subprojeto PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/CAPES -, que tem por objetivo apontar para uma prática pedagógica que possibilite aos docentes adotar uma nova estratégia de ensino e aprendizagem da literatura, a fim de nortear o trabalho de formação do leitor literário. A proposta integra-se ao projeto institucional da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio, cujo objetivo é o de valorizar a integração entre escolas públicas da educação básica e cursos de licenciatura. Tal proposição parte do entendimento de que, ao se estreitarem os vínculos da universidade com a escola, os alunos dos cursos de Licenciatura terão a possibilidade de fundamentar melhor a sua prática docente e, em decorrência disso, alcançarem uma formação mais sólida. Também a escola, com o professor supervisor como elo entre a instituição de ensino superior e a rede de educação básica, será beneficiada com a parceria, podendo trazer resultados positivos nas práticas cotidianas desenvolvidas, sobretudo no ensino da literatura.

As atividades que orientam o subprojeto, intitulado “Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual”, se desdobram em dois eixos. O Eixo 2 tem por objetivo levar os alunos a se apropriarem de alguns gêneros textuais que se encontram inseridos em diversas práticas sociais, tanto no âmbito da leitura como da produção escrita. Para tanto, fundamenta-se nos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Genebra, conhecidos como Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sobretudo, na sua vertente didática.

Já o Eixo 1³⁷, objeto central deste texto, está voltado para o Letramento Literário, a partir dos pressupostos de Cosson (2007), no desenvolvimento de atividades sistematizadas de leitura literária, articulando com os grandes eixos sobre os quais se pauta o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa, conforme as *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná* (2008) – leitura (literatura e demais esferas sociais), oralidade, escrita e análise linguística -, a partir da elaboração de Sequências Básicas e Expandidas. Esta vertente do projeto

37 O Eixo 1 é composto por 11 alunos bolsistas e 2 professoras supervisoras, além da coordenadora de área e da colaboradora, Profª. Dra. Ana Paula F. Nobile Brandileone e Profª. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira, respectivamente, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *campus* de Cornélio Procópio.

prevê, ainda, como aporte de material didático, adotar obras literárias remetidas às bibliotecas escolares pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola/MEC.³⁸

Desde a sua criação, em 2007, o PIBID tem por objetivo provocar mudanças qualitativas no âmbito da formação de professores com impacto na Educação Básica em todas as regiões do Brasil. Ao longo deste período, o Programa tem buscado a revitalização das Licenciaturas, seja pelo compartilhamento de práticas formativas entre as diversas áreas de conhecimento quanto pela ampliação dos espaços de discussão sobre as práticas docentes, pela interlocução das IES com as escolas e com a comunidade, pela vivência dos licenciandos com as comunidades escolares sob a supervisão de professores que integram o Programa, os quais não somente são levados a ressignificar suas práticas educativas, mas também a atuar como coformadores e, sobretudo, pelo interesse na melhoria da qualidade do ensino com práticas docentes diversificadas e interdisciplinares. Desse modo, os desafios postos pelo cotidiano das escolas tornam-se objetos de investigação para a pesquisa e para a construção de alternativas de intervenção que, por sua vez, desdobram-se em experiências formativas, as quais ampliam, intensificam e reforçam o diálogo das escolas com as IES.

É, então, neste contexto que se inscreve o subprojeto em questão que elegeu para a intervenção didática duas instâncias: uma turma do Ensino Médio, por se entender que, mais do que os demais segmentos de ensino, este carece de uma identidade para o ensino da literatura, conforme se destacou anteriormente; e uma turma do nono ano do ensino fundamental.

Aqui, relata-se a experiência realizada no nível médio. O subprojeto orientou-se pela elaboração e pela aplicação de Sequência Expandida a partir da obra *Terra Papagalli*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta (2000), para alunos do 2º ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Monteiro Lobato, no município de Cornélio Procopio (PR).³⁹

38 “O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”, conforme sítio oficial disponível em:

< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574> Acesso em 20 maio 2015. Para mais informações sobre a aplicabilidade do Programa, indica-se a leitura de *Literatura fora da caixa: o PNBE – distribuição, circulação e leitura* (2012), de Aparecida Paiva.

39 Antes propriamente da intervenção didática na escola, algumas etapas foram cumpridas: estudo de fundamentação teórico-metodológica; observação participativa do contexto educacional; diagnóstico do acervo bibliográfico (acervo do PNBE) e planejamento e elaboração de materiais didáticos pautados na proposta do letramento literário. Esta intervenção foi supervisionada pela Professora Supervisora bolsista, pertencente à rede básica estadual de ensino, Inês Cardin Bressan.

A Sequência Expandida contempla algumas etapas: Motivação, Introdução, Leitura (intervalos), Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda Interpretação e Expansão. Em linhas gerais, a primeira etapa tem por objetivo entrar no universo da obra escolhida para ser trabalhada; a segunda, *Introdução*, trata da apresentação da obra que, entretanto, não deve eliminar o prazer da descoberta através da leitura que será realizada na próxima etapa; a terceira é a da *Leitura*, que deverá ser feita extraclasse. Cabem aqui intervalos entre a leitura completa, que devem ser preenchidos com momentos de enriquecimento da leitura do texto principal; a quarta é a da *Primeira Interpretação*. Nela, o aluno apresenta sua visão global sobre a obra lida, impressões e impactos recebidos como leitor. O aluno pode fazer um ensaio escrito ou um depoimento sobre essa primeira interpretação sendo que qualquer que seja a atividade escolhida esta deve ser feita em sala de aula; a quinta é a da *Contextualização*. Como o contexto a ser explorado em uma obra é ilimitado, Cosson propõe sete contextualizações: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, e temática. A sexta etapa, denominada *Segunda Interpretação*, objetiva a leitura aprofundada de um dos aspectos do texto, podendo centrar-se em uma personagem, um tema, um traço estilístico, questões contemporâneas, históricas etc. A última etapa é a da *Expansão*, movimento de ultrapassagem do limite do texto e busca por possibilidades de diálogo com outras obras que a precederam ou que lhe são contemporâneas ou posteriores. O trabalho de expansão é essencialmente comparativo, colocando duas obras em confronto e contraste a partir de seus pontos em comum.

A partir desta sistematização proposta por Cosson que, no entanto, pode sofrer alterações,⁴⁰ passamos à descrição das atividades realizadas como parte das aulas de Língua Portuguesa, que foram desenvolvidas em duas aulas semanais.⁴¹

Na primeira etapa, *Motivação*, os alunos foram levados a responder o seguinte questionamento: “Qual a imagem do Brasil? Esta pergunta encontra ressonância em *Terra Papagalli*, uma vez que a obra discute, sob a perspectiva paródica e

40 A respeito das Sequências Básica e Expandida, afirma o autor: “Naturalmente, há entre essas duas sequências muitas possibilidades de combinação, que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores. Além disso, nem a sequência básica nem a expandida devem ser tomadas como limites do alto e do baixo, aos quais não se pode ultrapassar. ao contrário, nosso objetivo é apresentar duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de literatura no ensino básico. Por isso consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares, visto que desejamos que sejam vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente” (Cosson, 2007:48).

41 Importante destacar que o Ensino Médio possui de 2 a 3 aulas semanais, ao contrário do Ensino Fundamental, cujo ensino da Língua Portuguesa dilui-se em 4 a 5 aulas semanais que, em ambos os casos, engloba as áreas de Literatura, Redação e Gramática.

carnavalizante, não apenas a ocupação e exploração de uma terra estrangeira – Terra dos Papagaios -, mas também a visão do estrangeiro sobre esta terra. Por isso, foram levadas para a sala de aula reportagens jornalísticas, estrangeiras e brasileiras, a fim de mostrar a imagem que tanto os brasileiros quanto os estrangeiros possuem de nosso país. O objetivo desta etapa foi o de estabelecer laços com a obra a ser lida, bem como despertar o interesse deles pela história do livro. Foi proposta também a realização de um diário de leitura, o que foi muito bem recebido pelos alunos.

Na segunda etapa, *Introdução*, os livros foram entregues para os alunos, aos quais foram apresentados os autores da obra. Também realizada a leitura da capa, orelha e até de algumas páginas do livro. Foi acordada a leitura até página 63⁴², bem como se sugeriu que, em caso de desconhecimento do vocabulário, fosse elaborada uma lista com as palavras.

Cosson sugere que os “Intervalos” sejam inseridos na terceira etapa da Sequência Expandida, a *Leitura*, a fim de que os alunos estabeleçam ligação da obra com textos menores, “[...] permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto” (2007:63). Nesta proposta, optou-se por três intervalos. A fim de promover a prática literária de forma interdisciplinar, no primeiro intervalo foi apresentado aos alunos trechos de *A Carta*, de Caminha. Após a leitura, trabalhou-se com os gêneros carta e diário, bem como o seu conceito e traços configuradores. Mostrou-se também como a personagem Cosme se utiliza daquele gênero, e foi proposta a elaboração de uma carta na qual cada aluno apresentaria a sua visão sobre o Brasil. Nesta etapa foi ressaltado que a visão da personagem Cosme sobre a terra do exílio se dá pelo ponto de vista do estrangeiro, diferentemente daquela que eles produziriam. Nas aulas subsequentes, os textos produzidos pelos alunos foram devolvidos e, posteriormente, reescritos, a fim de que se cumprissem alguns dos objetivos do subprojeto: a produção escrita e a análise lingüística.⁴³

Considerando que *Terra Papagalli* estabelece diálogo com diversos textos - *A Carta*, de Caminha, *Bíblia*, *Memórias Póstuma de Brás Cubas*, “Canção do Exílio” -, bem como com diferentes gêneros textuais e literários, ainda foram apresentados aos alunos os conceitos de intertextualidade e polifonia. Também foi proposta a elaboração de um portfólio, no qual estariam contidas todas as atividades desenvolvidas, conforme a proposta de Rildo Cosson. Segundo o autor, a possibilidade de registrar as diversas

42 A cada dois encontros, as pibidianas acordavam um limite mínimo de leitura, até o término do livro.

43 Ação que foi executada em todas as produções escritas.

atividades ao longo do processo, permite a visualização do crescimento pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja para o aluno, quer seja para a turma. Além disso, o *portfólio* promove um deslocamento: do polo no professor para o polo no aluno. À transmissão de conteúdos se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo. Isso pressupõe que a formação do aluno se desprenda (somente) do que o professor ensina, desconsiderando o que o aluno aprende: acompanhar o processo de aprendizagem é dar a ele o tempo necessário para a apropriação dos conteúdos de ensino.

Com o objetivo de reforçar os conceitos anteriormente apresentados, solicitou-se que os alunos, no segundo intervalo, apresentassem exemplos de intertextualidade, retirados de propagandas, revistas, música, etc. Foi um momento rico de aprendizagem e de descoberta dos recursos da linguagem. No terceiro intervalo, projetou-se o filme *Caramuru*, uma vez que ele põe à mostra a revisão paródica da colonização do Brasil. Discutiui-se sobre as diferenças e semelhanças com a obra lida e também a relação existente entre a colonização exibida no filme com aquela apresentada pela obra. Após estas atividades, foram apresentados os conceitos vinculados à intertextualidade, como paródia, paráfrase e antropofagia, primeiramente como ritual e, depois, como fenômeno estético, a fim de buscar relações intertextuais entre o filme e demais textos com os quais o livro dialoga. Para tanto, foram apresentados aos alunos os poemas de Gonçalves Dias e de Oswald de Andrade, o qual parodia a “Canção do Exílio”, “Canto do regresso à Pátria”, e de Jácome Roiz – personagem do livro que escreve um poema de exaltação à terra do exílio.

Considerando que a leitura é uma prática social, o trabalho de formação de leitores na escola não pode se eximir de oferecer ao aluno os mais variados gêneros textuais e literários aos alunos, conforme o interesse e a maturidade do leitor, a fim de não apenas favorecer a capacidade de analisar, identificar e compreender os elementos básicos de cada um deles, mas também os efeitos de sentido que os cercam, oportunizando condições de aproveitar a vasta cultura que pode ser apreendida em cada leitura. Segundo as *Diretrizes Curriculares do Paraná*, “[...] é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita” (Paraná, 2008:50).

Nesta perspectiva, a produção didática que se propôs a desenvolver mirou também a ampliação da competência comunicativa do aluno e, conseqüentemente, o

desenvolvimento de capacidades de linguagem que visam ao letramento no ambiente escolar, mais especificamente, aos letramentos múltiplos (Rojo, 2009).

Na quarta etapa, a *Primeira Interpretação*, buscou-se levar o aluno a traduzir a sua impressão geral da obra e a sua recepção como leitor do livro. Vale ressaltar que os alunos além de terem apreciado a leitura da obra, aprenderam a justificar o seu apreço por ela. Se antes tínhamos considerações sobre as obras lidas voltadas apenas para o “gostei” e o “não gostei”, ou “gostei porque o livro é legal”, a partir do trabalho realizado, as considerações sobre a apreciação da obra começaram a ser modificadas. Assim, apareceram reflexões como “gostei da obra pela aproximação que ela possui com Machado de Assis”, ou ainda, “a presença de elementos intertextuais na obra, foi o que me motivou a apreciá-la ainda mais”. Este tipo de ponderação não é comum ao estudante do Ensino Médio, o que nos leva a crer que, estabelecido um método de trabalho, as práticas de sala de aula tendem a ser produtivas.

Partindo do pressuposto de que o ensino da Literatura deve ser motivado pelo “[...] movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (Cosson, 2007:48), é que se passou para a quinta etapa da Sequência Expandida, na qual foram selecionadas, também numa perspectiva interdisciplinar, as contextualizações histórica, crítica e temática. Nesta fase do trabalho, os alunos foram divididos em grupos. O grupo responsável pela contextualização histórica que, segundo Cosson (2007:86), “[...] abre a porta para a época que ela encena”, foi orientado a pesquisar sobre as grandes navegações, o descobrimento do Brasil, o processo de colonização e a relação entre os portugueses e os indígenas; pesquisa que foi socializada para o restante da turma dos conhecimentos adquiridos. O segundo grupo voltou-se para a contextualização crítica, o qual foi orientado a ler e depois apresentar para a turma dois ensaios críticos⁴⁴ sobre a obra *Terra Papagalli*. Depois, foram motivados a escrever uma análise crítica sobre o livro e socializá-la. Na contextualização temática, Cosson sugere que se avance sobre a temática despertada pela leitura. Desse modo, também sob orientação das pibidianas, os

44 Um dos ensaios, intitulado “*Terra Papagalli* e a revisão paródica da historiografia oficial brasileira”, de Andressa Souza Amorim, foi orientado pela Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira (UENP/CCP – GP CRELIT), inserido em estudos vinculados a projeto de iniciação científica, que compôs projeto maior de investigação sobre a metaficção historiográfica brasileira. O outro ensaio, “A releitura da narrativa histórica sob o ponto de vista do degredado”, de autoria Mara Terezinha Santos, sob orientação do Prof. Wagner Souza (UNIOESTE), foi publicado nos *Anais* do II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem, ocorrido em 2010, na UNIOESTE.

alunos pesquisaram sobre a visão de Brasil expressa pela obra e a visão que possuem do Brasil hoje, semelhanças e diferenças.

Na *Segunda Interpretação*, discutiu-se sobre a concepção de casamento (união entre duas pessoas), de mulher, de ganância e de inveja hoje e a mostrada pelo livro. A última etapa que, segundo Cosson (2007), é o movimento que ultrapassa o limite do texto e busca por possibilidades de diálogo, o que também requer repertório de leitura dos envolvidos. Neste momento, foi sugerida a leitura da obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade; ainda foram feitas algumas sugestões e orientações para a sua leitura.

A alternância entre atividades de leitura e escrita é uma das três perspectivas metodológicas propostas por Cosson (2007). Denominada de técnica da oficina, ela parte do princípio que para cada atividade de leitura é preciso uma atividade de escrita ou registro. A segunda metodologia é a técnica do andaime, que transfere para o aluno a edificação do conhecimento a qual, por sua vez, vincula-se à terceira perspectiva, a do portfólio, já discutida anteriormente.

3. Considerações finais

A Sequência Expandida aqui descrita, foi utilizada no decorrer das intervenções em sala de aula, fruto de momentos de estudos e leituras de referenciais teóricos realizados pelos pibidianos, aliados à prática de sala de aula e às experiências de professores que atuam no contexto escolar vigente. Esse trabalho não apresenta nenhuma fórmula mágica e, muito menos, tem a ilusão de resolver todos os problemas que envolvem o processo da leitura na escola. No entanto, apresenta um caminho consistente que pode nortear o trabalho do educador, visando a tão sonhada formação de um leitor crítico que possa exercer a sua cidadania.

Ao final da intervenção notou-se uma nova postura do aluno diante da obra e da temática abordada. Foi notório também o interesse e a motivação dos alunos em realizar as atividades propostas, buscando novas leituras sobre o autor e, ainda, sobre assuntos pertinentes a obra. O que mostra que talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na perspectiva não prevista nem no ritmo nem na formação da cultura escolar, pois exige, simultaneamente, prazer, reflexão e elaboração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bordini, Maria da Glória; Aguiar, Vera Teixeira. 1993. *Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Candido, Antonio. 1972. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 24, n. 9, p. 803-809.

_____. 1995. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades.

Candido, Antonio; Castello, José Aderaldo. 1985. *Presença da Literatura Brasileira: Das origens ao realismo*. São Paulo: Difel.

Cosson, Rildo. 2007. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

_____. 2013. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: Pinheiro, Alexandra Santos; Ramos, Flávio Brochetto. *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas: Mercado de Letras.

Jouve, Vincent. 2012. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola.

Oliveira, Vanderléia da Silva. 2008. Historiografia, cânone e a formação do professor de literatura: ponderações sobre educação literária. In: Oliveira, Vanderléia da Silva (org.). 2008. *Educação literária em foco: entre teorias e práticas*. Cornélio Procópio. E-book. Disponível em: <http://www.ccp.uenp.edu.br/e-books/uenp/2008-vsoliveira-org-educacao_literaria.pdf> Acesso em 10 abr 2015.

Paiva, Aparecida (org). 2012. *Literatura fora da caixa: o PNBE – distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação. 2008. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica*. Curitiba: SEED.

Resende, Neide Luzia de. 2013. *O ensino da literatura e a leitura literária*. In: Dalvi, Maria Amélia et alli. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola.

Retratos da Leitura no Brasil. 2012. Instituto Pró-Livro, Câmara Brasileira do Livro, Sindicato Nacional dos Editores de Livros. 3ª. edição da pesquisa, 2012. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf> Acesso em 20 abr 2015.

Rojo, Roxane. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.

Torero, José Roberto; Pimenta, Marcus Aurelius. 2000. *Terra Papagalli: narração para preguiçosos leitores da luxuriosa, irada, soberba, invejável, cobiça e gulosa história do primeiro rei do Brasil*. Rio de Janeiro: Objetiva.

