

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA

JÚLIO FLÁVIO VANDERLAN FERREIRA

LEITURA LITERÁRIA DOS CONTOS DE ANTÔNIO CARLOS VIANA

Itabaiana-SE

2020

JÚLIO FLÁVIO VANDERLAN FERREIRA

LEITURA LITERÁRIA DOS CONTOS DE ANTÔNIO CARLOS VIANA

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final – TCF –
apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em
Letras, Proletras, da Universidade Federal de Sergipe, como
requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Pesquisa: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Teoria Literária

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Gomes

Itabaiana-SE

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO
CARVALHO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

F383I Ferreira, Júlio Flávio Vanderlan

Leitura literária dos contos de Antônio Carlos Viana / Júlio Flávio Vanderlan Ferreira;
orientação; Carlos Magno Gomes. – Itabaiana, 2020.

117f.il.

Dissertação (Mestrado profissional em Letras) Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1Língua portuguesa. 2. Viana, Antônio Carlos, 1944-2018. 3. Literatura brasileira. 4.
Incentivo à leitura. I. Gomes, Carlos Magno., orient. II. Título

CDU 808

JÚLIO FLÁVIO VANDERLAN FERREIRA

LEITURA LITERÁRIA DOS CONTOS DE ANTÔNIO CARLOS VIANA

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final – TCF –
apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional
em Letras, Proletras, da Universidade Federal de
Sergipe, à seguinte Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes – UFS
(Orientador)

Profª. Drª. Jeane de Cassia Nascimento Santos – UFS
(Avaliadora Interna)

Profª. Drª. Maria de Fátima Berenice da Cruz – UNEB
(Avaliadora Externa)

Itabaiana-SE
2020

Dedico este trabalho a todos os professores que, assim como eu, acreditam que o poder humanizador da mais fina flor da linguagem humana é uma vereda para o desenvolvimento da nossa sensibilidade, bem como um meio de reflexão que nos faz elucubrar sobre a violência e os abismos sociais que podem asfixiar o nosso senso de humanidade e nos impelir à barbárie de banalizar a dor e a miséria dos outros.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela saúde e por todas as bênçãos.

À família: minha esposa, Jaqueline, pela dedicação e pelo apoio porque “amor vem de amor”; minha Mãe, Cristina, pelas orações, e meu Pai, Reginho, pela torcida; a Júlia e Davi, meus filhos, melhor parte de mim, poesia de todos os meus dias.

À Capes, pelos recursos destinados ao Programa.

Ao meu orientador, Carlos Magno, pelas conversas produtivas, pelas parcerias em publicações e pela inspiração para me aprofundar cada vez mais nas veredas da Literatura.

Aos meus colegas do mestrado pelo companheirismo e pela troca de experiências.

Aos professores do mestrado da UFS pelas aulas magistrais.

Aos amigos e colegas pela torcida.

“O que a Literatura faz é como acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor.”

(William Faulkner)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a construção de um caderno de leitura literária, além de apresentar reflexões sobre oficinas de leituras com textos literários que foram aplicadas numa turma do 9º ano numa escola da rede pública estadual no interior de Sergipe. A partir da aplicação das oficinas, dados foram colhidos para reflexão e elaboração do produto, no caso, o caderno pedagógico. Tal material foi feito com uma proposta de leitura que forma leitores críticos quanto à sua realidade social e capazes de apreciar as camadas estéticas das obras trabalhadas. Os textos utilizados foram os contos “Santana Quemo-Quemo”, “Dia de parir cabrito”, ambos presentes na obra *Cine Privê* (2009), e “Herança”, do livro *O meio do mundo e outros contos* (1999), do escritor sergipano Antônio Carlos Viana. Suas narrativas foram escolhidas por tratarem de problemas sociais a partir da visão de seus narradores, que são aparentemente crianças ou adolescentes. A análise das leituras aconteceu de maneira a se verificar a banalização do sofrimento oriundo da pobreza. As temáticas das obras se aproximam bastante da realidade de grande parte dos leitores. A intenção foi proporcionar uma recepção crítica por parte dos discentes, privilegiando as camadas estéticas do texto a partir das vivências sociais dos leitores. Como base teórico-metodológica, foram utilizados os conceitos de Annie Rouxel (2014), os quais preconizam que a leitura literária seja um momento de “liberação de emoções” por parte do leitor, bem como valorização das “memórias subjetivas” dele, além de Carlos Gomes (2012), que mostra a leitura como uma prática pedagógica que valoriza o local social do leitor no processo de construção de sentidos do texto, como também a discussão politizada sobre a recepção do tecido literário. Contribuindo também para o processo de abordagem do texto, foram utilizados os aportes teóricos do método recepcional de Bordini e Aguiar (1993) e o leitor de Eco (2011), dentre outros teóricos que abordam questões reflexivas sobre ensino de literatura, didática da literatura, educação literária e letramento literário.

Palavras-chave: Leitura literária; formação do leitor; recepção crítica; Antônio Carlos Viana.

ABSTRACT

This work aims to build a literary reading notebook, in addition to presenting reflections on reading workshops with literary texts that were applied to a 9th grade class at a state public school in the interior of Sergipe. From the application of the workshops, data were collected for reflection and preparation of the product, in this case, the pedagogical notebook. Such material was made with a reading proposal that trains readers critical of their social reality and able to appreciate the aesthetic layers of the works worked on. The texts used were the short stories “Santana Quemo-Quemo”, “Dia de parir cabrito” both present in the work *Cine Privê* (2009) and “Herança”, from the book *O Meio do Mundo e outros contos* (1999), by the Sergipe writer Antônio Carlos Viana. The vianian narratives were chosen because they deal with social problems from the perspective of their narrators who are apparently children or adolescents. The analysis of the readings took place in order to verify the trivialization of suffering arising from poverty. The themes of the works are very close to the reality of most readers. The intention was to provide a critical reception by the students, privileging the aesthetic layers of the text based on the social experiences of the readers. As a methodological basis, we use the concepts of Annie Rouxel (2014), which advocate that literary reading should be a moment of “liberation of emotions” by the reader, as well as appreciation of his “subjective memories”, in addition to Carlos Gomes (2012) that shows reading as a pedagogical practice that values the reader's social place in the process of constructing the meaning of the text. Also contributing to the text approach process, we used the theoretical contributions of the reception method by Bordini and Aguiar (1993), Cosson (2006), Eco (2011), Lima (2002), Pinheiro (2014), among other theorists who address reflective questions about teaching literature, didactics of literature, literary education and literary literacy.

Keywords: Literary reading. Reader training. Critical reception. Antonio Carlos Viana.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR DO CONTO LITERÁRIO.....	14
1.1 Reflexões sobre a recepção do texto literário.....	15
1.2 O leitor literário na Educação Básica.....	19
1.3 A leitura literária no Currículo de Sergipe.....	28
1.4 O conto e sua dimensão concisa.....	33
1.5 As marcas sociais do conto de Viana.....	35
CAPÍTULO II PRÁTICA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	41
2.1 Descrição do contexto social das oficinas.....	46
2.2 Oficinas de intervenção de leitura literária.....	49
2.3 Análises dos resultados.....	59
2.4 Análise dos questionários.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	75
ANEXO A. Termo de autorização da pesquisa.....	79
ANEXO B. Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos.....	80
ANEXO C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	81
APÊNDICE A. Caderno de Leitura Literária.....	82

INTRODUÇÃO

A formação de leitores competentes é um desafio constante para os professores da Educação Básica, sobretudo para os que atuam na rede pública do país. Além de boa parte das escolas públicas não oferecerem uma estrutura adequada à atividade escolar, os professores enfrentam diversos problemas no que diz respeito a condições de trabalho, entre outras coisas. Porém, dentre os grandes problemas enfrentados por professores e alunos das escolas públicas brasileiras, falaremos sobre a formação do leitor literário, um tema muito caro à Educação Básica no Brasil. Segundo os dados que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, divulga, em seu site¹, oriundos da provinha Brasil, e outros mecanismos de aferimento da proficiência de leitura e escrita dos alunos, boa parte do alunado brasileiro está aquém do que se espera quanto à competência de leitura.

Esta pesquisa do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, doravante Profletras, se debruça sobre a análise de mecanismos e metodologias que sejam exitosas à formação do leitor de textos literários para a criação de um caderno de leitura literário que auxilie o docente que queira utilizá-lo em sua prática pedagógica no ambiente escolar. Além de repensarmos metodologias para o ensino de literatura, é preciso que a escolha dos textos seja pautada no cotidiano do aluno, pois a leitura pode ser prazerosa se proposta com foco na realidade dos leitores, despertando, assim, uma relação identitária.

Desse modo, o gosto pela leitura pode surgir através da proposta de se levar ao aluno que não tem intimidade com narrativas literárias uma leitura que se aproxime do seu meio social. Pensando assim, esta proposta de trabalho mostrará uma proposta metodológica capaz de fazer com que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sejam capazes de desenvolver uma recepção crítica dos textos literários, propostos nas oficinas, uma vez que o público escolhido é majoritariamente negro, pobre e residente na zona rural da cidade. A escola se localiza numa cidade que fica na região do “baixo São Francisco”, a cidade na qual fica a escola é banhada pelo rio São Francisco e faz fronteira com Alagoas. A grande maioria da população do alunado é de baixa renda e acometida pela pobreza. O Índice de Desenvolvimento Humano no referido município é baixo, segundo os dados do último censo colhidos no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. Mais detalhes sobre o perfil social dos alunos e sobre a escola serão abordados adiante. O trabalho suscitará

¹ Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 10 dez. 2019.

discussões que irão nessa direção, isto é, promover uma recepção subjetiva, crítica, além de valorizar o local social e as memórias subjetivas dos sujeitos-leitores que são alvo dessa ação.

Um dos problemas que afligem o professor de português no tocante ao trabalho didático com o texto literário é a falta de um material adequado para utilização em sala de aula. A leitura do texto sem um direcionamento correto não contribui para que as práticas de leitura literária sejam muito exitosas. Parte dos livros didáticos traz propostas meramente formalistas no que diz respeito ao trabalho com narrativas literárias, por isso, ao fim da pesquisa que deu origem a este trabalho, elaboramos um caderno que pode possibilitar o trabalho com a leitura literária para que o leitor, sobretudo da escola pública, possa desenvolver gosto pela leitura e uma recepção crítica do tecido literário. A utilização de um material que possa dar suporte ao professor é algo necessário para que as atividades de leitura em sala tenham sentido. Segundo Cosson, “as atividades com a leitura podem ser utilizadas com a técnicas de andaime, na qual uma atividade pode dar origem a outra e todas partem da leitura inicial do texto” (2016, p. 105). Portanto, o professor, o desenvolvimento e o concatenamento das atividades de leitura precisam ser meticulosamente planejados.

Os caminhos utilizados em sala de aula para a lida com o texto literário podem ser diversos. Muitas vezes, são essas veredas que, ao invés de levar o leitor a se aproximar do texto, acabam o afastando da leitura literária. Para o percurso aqui tratado, falaremos, mais adiante, do método recepcional para darmos sentido às práticas de leitura literária que devem ser desenvolvidas na escola. O êxito no processo de formação de um leitor literário pode ter contribuições de pensamentos diversos, mas todos eles convergem para o mesmo ponto: o leitor. As práticas de leitura, sobretudo no ambiente escolar, o qual visa a formar leitores críticos, devem priorizar as experiências e vivências do aluno-leitor no processo de construção de sentido da trama e na experiência estética da obra literária.

Na recepção do texto literário, de acordo com Jauss, “a experiência estética primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva” (2002, p. 69). Ou seja, é preciso que haja sintonia entre o leitor e a obra lida. O leitor precisa enxergar a possibilidade de saber e também que a relação dele com o texto se configura pela oportunidade de ver as lacunas que a obra deixa para que seu potencial leitor as preencha, conforme diz Eco (2011, p. 37): “todo texto quer que alguém o ajude a funcionar”. Dessa forma, o leitor modelo é aquele que preenche as lacunas do texto e atualiza os sentidos da trama, o que constitui a atemporalidade da obra literária.

O processo de formação do leitor literário no ambiente escolar, principalmente na escola pública, é um grande desafio, pois as práticas de leitura, durante muito tempo, quando pouco praticadas, não priorizam a participação do aluno-leitor. Boa parte das práticas desenvolvidas em escolas resumem-se à explicação do processo historiográfico de composição do cânone nacional. Para Gomes, “devemos abrir o debate sobre autores e obras que ficaram à margem do processo de ensino-aprendizagem. Esse papel depende de cada um de nós e nossas preocupações para um ensino de literatura para além da historiografia” (2016, p. 61). Desse modo, é preciso que as práticas de leituras literárias sejam, também, revistas não apenas no tocante às metodologias, mas também no que se refere à questão dos textos trabalhados. O cânone precisa ser aberto, e as possibilidades de leituras precisam ser renovadas.

É fato que grande parte do alunado da rede pública do Brasil é de origem pobre e periférica. Logo, as práticas educacionais, para serem plenas, precisam, de certa forma, valorizar uma pedagogia que inclua esse discente num processo de formação crítica de sua consciência no tocante à sua realidade social. Nesse contexto, as práticas de leitura pelo viés estético-recepcional dão autonomia ao leitor no processo de construção dos significantes que estruturam o texto, porém o texto, mesmo sendo aberto a interpretações “vigiadas”, tem uma voz latente, no nosso caso, os textos de Antônio Carlos Viana mostram as questões sociais que, na maioria das vezes, acometem boa parte dos seus leitores: pobreza, miséria, fome, falta de moradia, entre outras.

Diante do exposto, esta proposta de trabalho prima pela formação de um leitor que seja capaz de analisar de maneira crítica os problemas sociais contidos na trama do escritor sergipano. Para Bordini e Aguiar, “A escola pública, mesmo nascendo com o propósito de equalização, cedo revelou-se um aparelho de dominação das classes populares, traindo seu objetivo inicial” (1993, p. 10). Nesse sentido, estamos primando por uma prática de leitura literária que seja emancipatória, mostrando ao leitor que o texto ficcional pode ser instrumento para desenvolver seu senso crítico quanto à possibilidade de percepção de sua realidade social. Dessa maneira, nossa perspectiva de trabalho utiliza o método recepcional para fazer um recorte social dos problemas trazidos pelos contos. Assim, o processo de formação de leitores promoverá a possibilidade de uma prática de leitura baseada na recepção crítica do texto literário.

O processo de formação de um leitor literário no ambiente escolar não pode deixar de levar em consideração a hibridez que atualmente constitui a linguagem literária. A tecnologia

se faz presente em grande parte das escolas do país, logo o professor não pode deixar de utilizar os artefatos tecnológicos a seu favor. A tecnologia precisa ser vista como uma possibilidade a mais para potencializar as práticas pedagógicas e, nesse caso específico, tornar a leitura mais atrativa diante da possibilidade de ela ser praticada numa plataforma diferente. As múltiplas linguagens acompanham as telas digitais que hoje chamam tanto a atenção do aluno-leitor. Para Rojo, “Vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de híbridos impuros, fronteiriços” (2013, p. 5).

Hoje, com apenas um celular digital em mãos, os alunos podem ter recursos tecnológicos que, se usados de maneira correta, podem ser um diferencial no processo de formação desse leitor. O texto literário pode ser o ponto de partida para o diálogo com outras linguagens, como a música, a pintura, o cinema, além de recursos tecnológicos que podem viabilizar e estreitar a ligação entre o leitor e a literatura. Formar um leitor literário numa escola pública não é uma tarefa fácil. O professor precisa, de algum modo, encontrar um meio de utilizar os recursos digitais presentes no cotidiano dos alunos, bem como saber que o texto literário está passando por um processo de metamorfose, assumindo um caráter híbrido, acompanhando a evolução da sociedade pós-moderna. Dessa forma, as práticas de leitura não podem estar restritas à página de um livro; o aluno já percebeu isso, então o professor também precisa perceber e adequar a sua pedagogia a esse ambiente multifacetado que aparece na escola.

A graduação em Letras Vernáculas (2011) pela Universidade Federal de Sergipe me abriu as portas para a pesquisa científica. Enquanto aluno, tive a oportunidade de participar de dois projetos de Iniciação Científica (PIBIC) na área de literatura. Já no Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede (Profletras), tive minhas angústias de professor contempladas nas discussões durante as disciplinas no tocante às lacunas que a graduação deixou. O gosto pela literatura e as pesquisas das quais participei na Iniciação Científica na época da graduação me fizeram escolher trabalhar a pesquisa com o texto literário.

Esses 15 anos de atuação em sala de aula, na rede particular e pública, sobretudo como professor de Literatura, me deram muitas experiências para refletir sobre as necessidades de sempre (re)pensar em como as práticas pedagógicas devem ser atualizadas e contemplar o processo de ensino/aprendizagem perante os desafios que aparecem na sala de aula. Para o desenvolvimento desta pesquisa, tive a oportunidade de trabalhar com o professor pesquisador Carlos Magno Gomes, que tem tido trabalhos publicados voltados para a formação do leitor.

Sua experiência contribuiu para a escolha de um autor sergipano e de uma proposta que explorasse recursos tecnológicos.

A orientação do trabalho desenvolvido ocorreu de forma programada a partir da produção dos trabalhos para as disciplinas Elaboração de projeto e Literatura e ensino. Após esse embasamento teórico, passamos a traçar as metas do projeto de intervenção e a confecção de um produto que pudesse ser utilizado por outros professores da Educação Básica. Trabalho há mais de quatro anos na escola pública estadual de Sergipe selecionada para esta pesquisa. Ela se situa na zona urbana de Canhoba e possui quatro salas e, em 2019, possuía um total de 146 alunos matriculados, segundo dados do site da Secretaria de Educação do Estado. A turma que participou das oficinas de leitura era do turno vespertino e composta por alunos do próprio município. Outros detalhes sobre a escola e o alunado serão apresentados mais a diante.

No decorrer deste trabalho, apresentaremos o projeto de intervenção sobre leitura literária que foi aplicado em forma de oficinas na escola mencionada. Para tanto, utilizamos alguns contos do escritor sergipano Antônio Carlos Viana e algumas músicas na nossa prática de leitura. Os dados relativos ao processo de aplicação das oficinas de leitura literária serviram de laboratório para a possibilidade de criação de um material didático que poderá ser utilizado por outros colegas da rede pública de ensino na Educação Básica. Veremos, no corpo deste trabalho, o modelo de atividades que foi utilizado na prática de intervenção – as oficinas de leitura –, bem como o caderno de leitura que foi produzido a partir dessa experiência com a reformulação e ampliação das atividades propostas. Portanto, o *Caderno de Leitura Literária dos contos de Antônio Carlos Viana* foi produzido de forma dialogada e participativa com os alunos e o orientador. Tal material foi fruto das reflexões geradas pelas análises dos dados da aplicação das oficinas.

CAPÍTULO I

PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR DO CONTO LITERÁRIO

Neste capítulo, discutiremos alguns pressupostos sobre teorias que embasam o estudo do texto literário, bem como a utilização dele em sala de aula. Falaremos sobre a teoria recepcional e suas contribuições para o ensino de literatura na Educação Básica, além das possibilidades de usos das narrativas subjetivas em sala de aula no processo para o processo de formação do leitor literário. Alguns aspectos metodológicos relativos ao ensino de literatura serão discutidos no decorrer deste capítulo, assim como sobre as dificuldades e perspectivas de se formar leitores literários na escola pública frente às dificuldades enfrentadas por professores e alunos. A utilização do conto em sala de aula é uma ótima oportunidade para desenvolver e aperfeiçoar o hábito da leitura literária com discentes, pois a concisão da trama contística pode prender mais a atenção de um leitor iniciante.

As temáticas e a linguagem rápida de uma trama que diz muitas coisas em poucas palavras podem ser a porta de entrada para o desenvolvimento do gosto pelo hábito de ler, bem como da capacidade de apreciar narrativas maiores. No caso dos contos de Viana, as narrativas têm uma grande potencialidade por tratarem de temáticas relacionadas a uma boa parte da vida dos leitores, tais como solidão, infância, saudade e sexualidade. Para Tereza Colomer, “as narrativas tornam-se atrativas para os jovens leitores à medida que trazem conflitos nos quais eles possam se identificar” (2014, p. 186). Nesse rumo, os contos do escritor sergipano Antônio Carlos Viana, por trazerem problemas próximos aos das realidades dos leitores aos quais o projeto de leitura foi aplicado, foram um meio de desenvolver o hábito da leitura em sala de aula.

A proposta de trabalho com a leitura literária utilizando o texto do escritor sergipano parte da premissa de que a recepção crítica das narrativas acontecerá com foco na análise de elementos sociais das tramas. A intenção é de, além de formar leitores capazes de perceber as peculiaridades da tessitura literária, também desenvolver discussões críticas sobre os aspectos sociais abordados nos contos do aracajuano.

Um dos grandes desafios para os professores de Língua Portuguesa da Educação Básica é conseguir despertar nos alunos o gosto pela leitura de textos literários, pois os leitores não desenvolvem afeição para com o texto subjetivo. Por questões de ordem metodológica, boa parte dos professores, infelizmente, ainda utiliza o texto literário para outras atividades e para explorar o caráter estético da obra. Seria a chegada das novas

tecnologias um fator que distancia cada vez mais o contato com a leitura? Podemos acreditar que os problemas da formação do leitor literário na Educação Básica podem ser enfrentados com propostas multimodais que valorizem a leitura do texto literário e a produção digital dos nossos alunos.

Cabe salientar que tanto o projeto de intervenção quanto o caderno de leitura literária são abordagens que primam pela valorização do horizonte cultural do aluno e pela formação do pensamento crítico dele. Acreditamos que o caminho para formar, ou tentar formar, um leitor literário nas séries iniciais são diversos e demandam planejamento e envolvimento dos professores para a atualização de práticas de leitura literária.

1.1 Reflexões sobre a recepção do texto literário

A relação do leitor com a leitura pode se constituir por diversos caminhos, porém a vertente da teoria recepcional pode ser a mais apropriada para trabalhar essa relação do texto com quem o lê. A compreensão mais aprofundada sobre o que é a experiência estética com a obra de arte pode nos revelar como a teoria recepcional respalda esse foco no receptor da obra. O método de que falamos é baseado na Estética da Recepção, corrente literária surgida em 1967, na Alemanha. Tal teoria deu origem a métodos de ensino de literatura que têm o leitor como foco da ação do processo de construção do significado do texto literário. Logo, o nosso objeto de estudo, aqui, é a relação do leitor com a narrativa literária, no entanto é preciso que reflitamos sobre como a “experiência estética” tem se manifestado no mundo das artes, como surgiu e como está na contemporaneidade, dando suporte para a discussão sobre ela própria.

As concepções sobre a arte e suas determinadas funções percorreram um longo caminho de transformações durante determinadas épocas. A obra de arte ora foi vista de maneira útil, por exemplo, na Grécia antiga, com a poesia épica sendo utilizada para a educação dos jovens que ouviam nas narrativas fantásticas, ou não, os valores e padrões de comportamento transmitidos. Contudo, o caráter de “utilidade” da arte também já foi questionado pelos aparelhos ideológicos do Estado. Poderíamos ter como exemplo as pinturas do célebre pintor espanhol Francisco Goya, o qual retratava em suas pinturas as práticas de tortura praticadas pela Igreja Católica no período da Inquisição. Uma reflexão historiográfica poderia, entre outras, nos fazer perceber que, em diversos momentos, a obra de arte teve seu caráter “subversivo” oprimido quando as forças vigentes na sociedade não achavam que a sua

representação da realidade fosse colaborar com a ordem e os valores sociais vigentes. O campo literário possui bastantes exemplos. Governos ditatoriais, em suas práticas autoritárias, não permitem que as ideologias contrárias às suas sejam divulgadas. Todavia, nos manteremos no campo da produção artística e sua relação estética com o público, mais especificamente a produção da narrativa literária.

Determinados gêneros textuais possuem estrutura discursiva especificamente composta para o seu destinatário, dado o caráter dialógico da linguagem. O emissor produz determinado texto com uma configuração específica para o seu “leitor ideal”. O exemplo disso pode ser visto em uma carta, por exemplo, na qual o conteúdo e a linguagem são adequados ao nível de (in)formalidade de acordo com a proximidade entre emissor e receptor. Na obra literária, essa relação entre texto e leitor tem uma configuração diferente quando se entra na seara poética, há que se compreender que a Literatura demanda a discussão dessa relação complexa entre aquele que lê e o que é lido. A tentativa de compreender o texto literário em sua essência deu origem a veredas diversas, algumas levaram os estudos teóricos a concepções peculiares do tecido literário. Adentrando a modernidade, a crítica concentra sua relação no binômio autor/texto, relegando o leitor à obscuridade de uma visão reducionista do texto literário, pois a textualidade em sua complexidade discursiva da composição de poeticidade do texto era o foco. Conforme assinala Lima,

De Baudelaire pra cá, por efeito, como seria mais correto dizer, das condições sociais, em que esta tradição é engendrada, a crítica que responde ao seu apelo concentrou-se cada vez mais na relação autor e texto, ou mais puramente no polo da textualidade, abandonando o leitor nas sombras de uma área confinada apenas à história ou à sociologia da comunicação literária (2002, p. 10).

A menção acima não leva em consideração o papel do leitor e sua relação com o texto literário. Em algumas vertentes teóricas da teoria literária, talvez a do Formalismo Russo tenha sido mais radical na atitude de conceber o discurso da obra literária como uma estrutura autossuficiente, quase hermética, isolando as influências externas ao próprio processo de gênese e estruturação da obra poética, o que deixava a figura do leitor às margens dessa relação. Mas é no decênio de 1967, na Alemanha, na aula inaugural da Universidade de Constança, que Hans Robert Jauss lança a proposta teórica de uma nova visão sobre o texto literário, surgindo, então, a Estética da Recepção, teoria literária que rompe com a teoria da representação tradicional de produção. Esse prisma teórico vai conceber a relação entre texto e leitor com cerne no processo constitutivo do texto literário.

Essa relação entre texto e leitor vai despertar algumas indagações sobre o processo constitutivo dessa nova visão do ponto de vista da teoria literária. Será que a teoria recepcional seria apenas mais um viés teórico sobre o texto literário ou ela romperia com paradigmas construídos por teóricos? Uma das reflexões que se fazem necessárias à discussão dessa teoria é sobre o conceito de estética que a Escola de Constança se propõe a defender. Pela definição mais simples do verbete, estética seria o ramo da Filosofia que se debruça a estudar o que é “belo” e seus conceitos.

Luiz Costa Lima, em seu livro *A Literatura e o Leitor* (2002), traz à baila a problemática do conceito estético das obras de arte, no caso tratado aqui, o da Literatura. A discussão do ilustre brasileiro contrasta com a de Theodor Adorno, que coloca a obra de arte com sua função estético-hedonista como algo subserviente ao consumismo burguês. O pensamento adorniano nos faz pensar que o relacionamento estético dos homens com a obra de arte é de puro consumismo, induzido por um prazer que é esgotável, o que resultará numa relação descartável e efêmera. Nas palavras de Lima,

Jauss encontra em Adorno o adversário privilegiado, pois atacando na *Asthetische Theorie* o prazer estético como adaptador ao consumismo burguês das emoções e, ao mesmo tempo, confessando que, no momento em que estiver retirada a última gota de prazer da arte, ela não terá mais lugar (2002, p. 21).

As divergências entre Jauss e Adorno sobre a questão estética da obra de arte não impedirão que a teoria jaussiana se consolide e deslanche, uma vez que o foco de Jauss não é o mérito do conceito estético em sua fragilidade ou relativização, mas a relação estética enquanto geradora de um elo entre o leitor e o texto. Para romper então com a perspectiva histórica de análise da obra, seria necessário que a figura do leitor fosse projetada no processo de gênese do texto, pois o lugar de quem lê não poderia ser reduzido a uma projeção automatizada de quem escreve. Seria necessário que a própria estrutura do tecido literário deixasse as veredas que, propositalmente, deveriam ser exploradas pelo leitor. Segundo Lima, “é preciso trazer o leitor para a estrutura da obra, isto é, mostrar que seu papel vivo e ativo é previsto pela própria estrutura da obra” (2002, p. 20).

Contudo, é preciso que possamos refletir que o conceito inicial da teoria recepcional criada por Jauss tem caráter restritivo no que diz respeito ao conceito de “horizonte de expectativas”. A perspectiva de uma experiência estética com o texto assume, nesse sentido, um caráter restritivo, dada a análise histórica e social do público para o qual a teoria foi

direcionada. É preciso que lembremos que o teórico alemão estava expondo sua corrente de análise para universitários e intelectuais, por isso o “horizonte de expectativas” que se constitui no fenômeno literário preconiza e teoriza que tal processo de leitura é uma ação que retoma outras leituras, ou seja, “o conjunto de eventos da literatura é fundamentalmente constituído pelo horizonte de expectativas da experiência de leitores críticos de autores contemporâneos e posteriores” (LIMA, 2002, p. 20). Não obstante, é preciso que o termo “leitor crítico”, ativo, seja destacado no processo de leitura preconizada pelo método recepcional, visto que alguns teóricos da atualidade contextualizaram o viés de leitura da Estética da Recepção, contudo a participação ativa do leitor ainda é o cerne da teoria.

Essa relação estética proposta por Jauss ultrapassa uma possível relação hermenêutico-fenomenológica com o texto poético. O processo estético não se inicia na capacidade de necessariamente compreender o que estaria escrito e destinado a uma compreensão unívoca do texto. Tal proposta se ancora na “compreensão fruidora e fruição compreensiva” (JAUSS, 2002, p. 6). Essa relação que o teórico alemão mostra entre o texto e o leitor coloca o que está escrito de maneira inovadora, pois as diversas possibilidades de interpretação do texto começam a ser aceitas. O que outrora poderia ser considerado uma exegese corrompida, errônea, de um texto passou a ser simplesmente considerado uma interpretação peculiar de um sujeito que é constituído por elementos históricos, sociais e ideológicos que constroem sua opinião na constituição de sentido do texto. Ou seja, o método recepcional legitima a construção de sentido do texto por parte do seu leitor enquanto sujeito singular, e, nesse contexto, a teoria da recepção rompe com paradigmas da educação literária que se baseavam em métodos historiográficos.

O método recepcional, tendo como foco o leitor na construção de sentido da obra, coloca indagações, também, sobre esse conjunto de fenômenos que constituem a leitura sob a perspectiva do receptor. É preciso que pensemos no processo comunicativo que é composto pelo texto e pelo leitor e como essa relação simbiótica acontece. O fenômeno de construção de significado do texto pode acontecer por um viés que deixa dúvidas. O texto é produzido a partir de um mundo com valores históricos, sociais, e o seu leitor também. Ou seja, a essência da constituição do sentido do texto pode ser algo mutável, na medida em que o significado que é dado a ele pelo leitor é oriundo das experiências do próprio leitor, assim o processo recepcional dá margens a uma situação que soma a essência da obra à essência do leitor, podendo dar origem a um produto que resulta dessa dupla articulação.

A necessidade da produção de mecanismos que causassem uma “relação estética” entre a obra de arte e o seu público até poderia legitimar a afirmação de uma possível manipulação da obra em sua gênese. As grandes exigências mercadológicas pela produção de um produto artístico que se restrinja a uma elite intelectual não conseguem subverter ainda essa relação no processo de recepção, que pode ser visto como um ato realmente autônomo entre a obra e seu receptor, livrando-a de cair, talvez, nas sombras do aparelhamento ideológico de Estado.

Os estudos sobre a didática da literatura na Educação Básica não são tão recentes. A teoria recepcional surgiu na década de 1960, na Alemanha, porém, na década de 1980, no estado do Rio Grande do Sul, duas professoras universitárias, Maria da Glória Bordini e Vera Aguiar, em seu livro *A formação do leitor: alternativas metodológicas*, publicado em sua primeira edição na década de 1980, lançaram uma proposta metodológica para o ensino de literatura com base na teoria recepcional. O viés recepcional das professoras gaúchas propõe uma metodologia pautada, também, na experiência de vida do leitor para que o processo de construção de sentido do texto seja baseado nas experiências pessoais desse aluno-leitor. Para Bordini e Aguiar, “a recepção do texto começa antes do contato com o texto” (1993, p. 35). Nesse sentido, a valorização das experiências pessoais do leitor contribui para o processo estético-recepcional da obra. A preocupação com a didática do texto literário na Educação Básica tem crescido, dado o fracasso no processo de formação de leitores literários no ambiente escolar; por conta disso, alguns teóricos têm difundido mais estudos voltados ao ensino de literatura na Educação Básica. Os grandes nomes conhecidos no Brasil pelo pioneirismo e protagonismo, além das professoras gaúchas já citadas, são Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Neide Rezende, dentre muitos outros.

As propostas de ensino de leitura literária tomam caminhos diversificados, apesar de muitas convergirem para o método recepcional. As publicações de Neide Rezende (2013), professora da USP, têm forte influência dos estudos de uma grande teórica francesa, Annie Rouxel. Tanto a professora brasileira quanto a europeia convergem no que diz respeito a um ensino de literatura que valoriza as emoções e os sentimentos no momento da leitura. Os aspectos metodológicos, resultado dessas últimas pesquisas, no tocante ao ensino de literatura, estão passando constantemente pelas adequações e atualizações do método recepcional. Tais mudanças são fruto da demanda do contexto educacional nos quais se inserem leitores com perfis variados.

1.2 O leitor literário na Educação Básica

Uma das dificuldades de desenvolver o hábito de leitura no ambiente escolar é o problema da falta de concentração no ato de leitura que é proposto nas aulas. O aluno que não tem o hábito de ler textos literários de razoável extensão dificilmente tirará proveito de uma prática de leitura que seja proposta com narrativas longas, que exigem um grau de concentração elevado. Tratando-se de boa parte da realidade da maioria das escolas públicas do Brasil, é preciso que haja reflexão sobre a possibilidade de leitura que é proposta em sala. O aluno que não tem o costume de ler não pode ver o ato da leitura como uma atividade enfadonha e, conseqüentemente, sem nexos. A habilidade de concentração no momento da leitura deve ser desenvolvida concomitantemente à capacidade de ler textos mais longos.

Um fator importante para o início de uma prática com leitura literária em sala de aula é o conhecimento prévio que o docente tem de sua turma, sabendo as preferências no tocante a temas que os alunos possam gostar de ler e ouvir uma história. O professor precisa partir desse conhecimento prévio para tentar encontrar um caminho para uma prática de leitura que contemple, também, o aluno em sua realidade social. A proposta de recepção discutida ao longo deste trabalho prioriza uma interação crítica e ativa do leitor com seu texto, pois “a leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas” (SILVA, 2005, p. 79). É preciso que o local social do leitor seja valorizado. O leitor precisa se sentir valorizado na escolha de sua leitura e sentir que ele, enquanto sujeito social de sua realidade, pode ser espelhado e visto naquilo que se lê. Esse viés recepcional vai conduzir o leitor a uma visão crítica e emancipatória de sua realidade. A proposta de “leitura cultural”, trabalho defendido por Gomes, soma no sentido da construção desse leitor crítico:

Defendemos o modelo cultural de leitura como uma opção política de interpretação para dar visibilidade às questões identitárias por meio da recepção textual. Tal pedagogia da leitura cultural valoriza a alteridade e as diferenças identitárias em suas diferentes interfaces de classe, de raça, ou de gênero, de sexualidade etc. Didaticamente, construímos esse modelo a partir de dois pressupostos: o da interdisciplinaridade da leitura cultural e o da pedagogia inclusiva da valorização das identidades (2012, p. 168).

A recepção do texto literário pelo viés cultural, que Gomes propõe, dialoga diretamente com a proposta de reconhecimento das “memórias subjetivas” e de valorização dos conhecimentos e das vivências que o leitor traz consigo, proposta por Rouxel (2013, p.

16). Ambas se ancoram na possibilidade de valorizar o saber prévio que o aluno traz consigo para constituir o sentido da obra e ocupar as lacunas do texto. Esse tipo de prática pedagógica acolhe o aluno-leitor no processo de formação desse leitor literário no ambiente escolar. Esse tipo de ação é uma possibilidade de desenvolver as práticas de leitura literária de forma exitosa, pois o leitor acaba tendo um encontro consigo no momento da leitura.

O ato da leitura precisa desenvolver no leitor, entre outras coisas, a possibilidade de uma relação de identidade e alteridade. Geralmente, quando se trata de leitura no ambiente escolar, ou na rotina da sala, a leitura escolhida é baseada nos cânones nacionais, o que não é errado, porém as escolhas e as preferências dos alunos por textos de autores populares não são levadas em conta na opção de livros escolhidos pelos professores. Assim, é preciso que o leque de opções de leitura no espaço da escola, sobretudo na pública, seja ampliado.

Para tanto, é necessário que o professor consiga mostrar ao aluno-leitor que determinadas produções literárias são resultado de uma ideologia cultural, despertando o leitor para uma análise crítica de questões concernentes ao sujeito-leitor, pois, segundo Gomes, “Assim, o propósito é mostrar o quanto a leitura literária pode se tornar uma leitura social quando explora os elementos estéticos e culturais de forma politizada” (2010, p. 9). O trabalho de mostrar que a função estética do texto pode ser resultante de valores culturais deixa a prática de leitura muito mais significativa. Porém, para chegar a esse tipo de análise, é preciso que o professor conduza bem todo o processo de trato com o texto literário em sala de aula.

O desafio de formar leitores na escola pública esbarra, também, no problema do domínio das condições mínimas de leitura, entre outras coisas. A proposta de leitura lançada em sala de aula deve acompanhar e se efetivar fora dela também. O ato de ler não deve se restringir ao ambiente escolar, porém é difícil para a grande maioria dos alunos de escola pública ter referência de leitura vinda de casa.

Um ambiente de leitores pode inspirar o ato de ler. Tomando as concepções de leitura propostas por Rouxel (2014), percebemos momentos distintos de leitura pelos quais o leitor precisa passar. O leitor, diante desses processos, passa por etapas que vão galgando a solidez à construção da prática efetiva de leitura literária. As ações de leitura que começam na sala de aula devem resvalar fora dela. A leitura deve acontecer em ambientes diversos, sobretudo em momentos nos quais o leitor possa ler para si, contemplado pelo silêncio que pode fazer a fruição acontecer. É preciso ler para si e buscar em seu íntimo as referências que podem dar o significado peculiar ao texto.

Esse processo recepcional que busca um sentido crítico no ato de ler também pode fazer com que o aluno-leitor busque em seu local social a essência para a constituição do elemento que completa o sentido do texto. Logo, vemos como esses dois processos se imbricam, se completam, a leitura para si, sondando em si, bem como a leitura que busca fora do leitor os elementos de completude do texto, conforme afirma Neide Rezende acerca de alguns aspectos da leitura:

Esta é, igualmente, a perspectiva que adotamos como ideal para a formação de um leitor na escola: que, para conseguir uma interpretação, ou seja, um conhecimento mais aprofundado de uma obra, em qualquer etapa da escolaridade que for, seria preciso, antes de tudo ler, ler para si, ler uma variedade de gêneros e tipos, ler o que gostar – para poder ler com proveito o que a escola pedir. Assim, temos como fundamentação teórica a perspectiva do “sujeito leitor” (2014, p. 38).

O sujeito-leitor do ambiente escolar precisa compreender o valor da obra literária em sua formação enquanto ser humano. Cabe, inclusive, ao professor tentar quebrar essa visão que, muitas vezes, boa parte do alunado reproduz por achar que a obra de arte é algo distante de sua realidade. O discurso outrora utilizado por camadas mais abastadas da sociedade mostrava uma visão elitista, segregadora, da obra de arte. Nesse ínterim, é preciso que o método recepcional utilizado em sala seja acolhedor e que o professor, nas discussões sobre leituras, leve o leitor a perceber que a cultura e o meio social deste têm significado e importância na construção de significado da leitura.

Por uma perspectiva de revisão do ensino tradicional, Rezende destaca que o discurso esnobe de mostrar o ato de ler autores canônicos como um modelo de superioridade estética não deve ser reproduzido, isto é, que essa visão enciclopédica da leitura não deve ser perpetuada:

Vieses espúrios daquele discurso de formação pela literatura que considera as grandes obras literárias como fonte maior para a elevação do espírito [que] persistem na escola brasileira. Essa concepção humanista tradicional se materializou ao longo do século XX na presença de um cânone nacional, respondendo, segundo as correntes críticas vigentes nas diferentes épocas, à antiga noção oitocentista de humanização e elevação do espírito. Entretanto, há muito não se leem na escola as obras literárias que fazem parte de seu cânone (e que se mantêm na lista de alguns poucos vestibulares de universidades públicas), substituídas por adaptações, por resumos e pela apresentação de particularidades estilísticas generalizantes, associadas à história da literatura – decerto incapazes por si só de assumir papéis edificantes como o que se espera dessa concepção de literatura (REZENDE, 2014, p. 45).

Assim, dialogando com tais concepções, propomos uma prática de leitura que valoriza a recepção crítica do leitor a partir de seu contexto social. Essa abordagem recepcional dialoga com as propostas da “leitura subjetiva”, de Rouxel (2014), e com as concepções culturais destacadas por Gomes (2012). O processo de formação desse leitor literário é contínuo e passa por várias etapas, que vão dos depoimentos subjetivos da recepção dos textos lidos ao processo de compartilhamento das interpretações do grupo de leitores.

Acreditamos que o momento da leitura deve ser permeado por situações singulares. O texto que afeta, que traz afeto, que marca geralmente é aquele que consegue despertar emoções em seu leitor. Tal afloramento de emoções no momento da leitura faz parte do processo de formação crítica do leitor literário, por isso a importância de se quebrar o engessamento das metodologias de ensino nas práticas de leitura. O aluno-leitor, em sala de aula, precisa sentir que aquele momento é de fruição, de prazer, e não um castigo.

Nesse rumo, ressaltamos a valorização da poeticidade contida no tecido literário para ampliar os diversos sentimentos do leitor, como afirma Rouxel:

O desinteresse dos jovens pela literatura se explica, em parte, por essa ausência de emoção que acompanha as análises formais, mais ou menos acadêmicas esperadas da instituição. Programático, uma vez que os avanços da pesquisa convidam a pensar uma didática que faria desta experiência singular um momento privilegiado na formação do leitor para trazer à luz aquilo que, na obra, interpela e implica **sua sensibilidade, sua memória, seus valores, sua visão de mundo** (2014, p. 19, grifos nossos).

Por essa perspectiva metodológica, acreditamos no potencial do desenvolvimento do afeto no processo de leitura. É preciso sair da visão formalista de trabalho com o texto e valorizar as reações peculiares de cada leitor na relação com o texto. O leitor precisa ser reflexivo e tentar compreender que a obra pode causar reações sobre ele. Essa relação de apropriação do texto que pode ser oriunda das emoções despertadas por ele configura uma experiência estética de leitura, compreende a poeticidade que jorra das letras e pode afetar o leitor, como o leitor afeta o texto.

A proposta de Rouxel dialoga com as abordagens de Maria de Fátima Berenice Cruz, que também insere a leitura num viés humanista de valorização das individualidades dos alunos-leitores, fugindo da abordagem formalista do texto literário: “o encontro do leitor com o texto literário não se limita apenas a uma análise estrutural do texto escolarizado” (CRUZ, 2012, p. 25). Logo, as identidades dos alunos-leitores precisam ser valorizadas, e o local

social da voz de cada discente precisa ser incluído no processo de interpretação do texto para que as camadas de interpretação da obra e a ideologia social do leitor resultem numa simbiose.

O processo receptivo, na concepção de Robson Coelho Tinoco, pode gerar a classificação do que ela chama de um “leitor-combinador”, que seria aquele que “é responsável para pôr em prática um exercício de interpretação do texto, que se dá através da percepção de novos significados diante do que está, sócio historicamente, determinado” (2010, p. 25). Essa capacidade de atualizar os sentidos do texto dá à obra literária toda a vivacidade de que ela precisa para despertar mais ainda no leitor o gosto pela leitura, o que intensifica a possibilidade de uma recepção crítica. Essa possibilidade de o leitor atualizar o texto faz com que os espaços vagos do tecido literário sejam preenchidos, legitimando, assim, a ação entre texto e leitor. Ainda na visão de Tinoco,

Ao ler, o sujeito-leitor-receptor concretiza o que Jauss considera a principal reação produtiva diante da leitura: o processo de identificação. Assim lendo, e ao articular o sentido de liberação e comunicação, implicitamente presentes na natureza transgressiva da arte, **revela-se uma experiência estética** (2010, p. 26, grifos nossos).

O ato de ler em sala de aula, geralmente, acontece em intervalos curtos, durante as aulas, que podem durar de 45 a 50 minutos. Essas práticas de leitura, muitas vezes, são feitas de maneira automatizada pelos sujeitos-leitores e sem muita reflexão sobre o próprio ato de ler. O diário de leitura também pode ser uma boa alternativa nesse processo de formação de leitores no ambiente escolar. A capacidade de o aluno refletir e escrever suas experiências leitoras, mesmo que exíguas, já seria uma atividade que poderia somar ao processo de consolidação do hábito de ler. Tal prática consiste em descrever sua identidade leitora e sua autobiografia de leitor, o que contribuiria para com o processo de formação desse sujeito-leitor que pode se reconhecer como tal e refletir de maneira crítica sobre os efeitos da leitura, sobre suas preferências, sobre suas experiências, gerando um fenômeno de autoidentificação. De acordo com Rouxel,

As autobiografias dos leitores escritores, colegiais, secundaristas e universitários, leitores empíricos de origem diversa testemunham a importância dessas experiências de leitura singulares. Longe de se envolver na descrição analítica ou erudita das obras que eles leram, esses leitores evocam como elas os inquietaram, como elas os marcaram (2014, p. 22).

O processo educacional envolvendo a leitura, proposto pela escola, sobretudo pela pública, precisa oferecer ao aluno uma perspectiva de educação que seja emancipatória. A escola deve exercer o papel de um lugar de acolhimento, principalmente àqueles que, de alguma forma, são segregados pela sociedade, como no caso das minorias sociais. Esse prisma de educação acolhedora deve dialogar com metodologias de ensino que propiciem aos alunos a possibilidade de mudança de vida. Nesse sentido, as práticas de leitura aqui propostas convergem diretamente para esse viés recepcional. Segundo Cruz, “é preciso reconhecer a atividade de leitura literária como um instrumento para capacitar o educando a posicionar-se criticamente frente ao mundo, podendo interferir na realidade e reconstruí-la” (2012, p. 87).

Nesse âmbito, para dinamizar as propostas de leitura no ambiente escolar, as etapas colocadas por Bordini e Aguiar (1993, p. 91) dialogam e atualizam bastante o método recepcional no contexto do aluno. As etapas são: a) Determinação do horizonte de expectativas, que gera a necessidade de uma estratégia que tem o intuito de romper e transformar valores pré-estabelecidos pelo leitor; b) Atendimento ao horizonte de expectativas, que objetiva atender às expectativas do leitor sobre o referido texto; c) Ruptura do horizonte de expectativas, que visa à propagação de novas ideias oriundas de leitura anterior, o que pode retomar outras também; d) Questionamento do horizonte de expectativas, etapa na qual o leitor, de maneira crítica, reflete sobre todo o processo, inclusive sobre as etapas anteriores.

As etapas apresentadas acima dialogam diretamente com um “modelo de recepção cultural”, proposto por Gomes (2012), social e crítico, pois, segundo aquelas autoras, o método citado deve proporcionar ao seu leitor uma prática de leitura que, de alguma forma, gere mudanças em sua perspectiva de vida e em seu modo de analisar sua realidade social. É preciso que o professor, enquanto condutor da proposta de uma leitura que forme leitores críticos, não perca a noção da necessidade de mostrar, sobretudo aos alunos da escola pública, os meios de dominação e opressão social aos quais eles podem estar sendo submetidos sem sequer notar isso. Paradoxalmente, a escola, mesmo sendo um aparelho ideológico de Estado, necessita demonstrar àqueles que mais precisam os meios que podem oprimi-los, e a formação de leitores críticos é um viés que deve levar o sujeito-leitor a ter consciência de sua condição de oprimido, isso porque, ainda que ele não consiga mudá-la, ter consciência do processo já é uma grande vitória na batalha por uma vida sem privações de direitos básicos. Para Bordini e Aguiar, “A escola pública, mesmo nascendo com o propósito de equalização,

cedo revelou-se um aparelho de dominação das classes populares, traindo seu objetivo inicial” (1993, p. 10). Por conseguinte, dificilmente poderá haver no ambiente escolar propostas de formar leitores críticos se os professores não propuserem uma prática pedagógica de leitura que conduza os alunos por esse viés.

Nesse sentido, para que o processo recepcional desempenhe a proposta de formar um leitor-crítico, de certa maneira os textos trabalhados em sala precisam causar, de algum modo, estranheza no aluno, pois o processo de estranhamento que a leitura pode ocasionar faz com que o aluno saia de sua “zona de conforto” e se indague sobre determinadas situações propostas pela leitura, talvez eventos inéditos para a sua realidade social. O processo de leitura deve convergir nessa via de mão dupla. Ao começar a leitura pelo que pode ser familiar e finalizar com situações incomuns, o questionamento partido do leitor por conta desse processo poderá conduzi-lo a uma visão crítica de sua realidade, cabendo ao professor conduzir tal situação. Na concepção de Bordini e Aguiar,

Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor o horizonte de expectativa desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. Não admira que a literatura de massa, pré-fabricada para satisfazer a concepção que o leitor tem do mundo dentro de uma certa classe social alcance tanta aceitabilidade (1993, p. 84).

Para que boa parte das propostas de leitura literária em sala de aula logrem êxito, é necessário que o processo seja iniciado pelo professor, que é o responsável pela situação e precisa conduzir bem todo o processo pedagógico que envolve a leitura. Porém, um outro grande problema de se formar leitores literários em escolas, principalmente nas públicas, é a formação leitora do professor. Historicamente, os cursos de licenciatura são ocupados por alunos advindos de classe baixa. Eis que um ciclo se forma: professores que não tiveram uma boa formação leitora dificilmente vão conseguir formar bons leitores em sala de aula. É preciso compreendermos que o gosto pela leitura é algo que deve ser despertado ainda na infância ou na vida escolar. A graduação, geralmente, tem o intuito de fornecer elementos para o trabalho “teórico” com o leitor em sala de aula. No entanto, para que haja um resultado significativo na formação de professores que formarão leitores, é preciso que boa parte dos currículos e das práticas docentes sejam repensados nos grandes centros universitários, sejam eles públicos ou privados. Licenciandos que são formados a partir de práticas pedagógicas obsoletas e matrizes curriculares ultrapassadas poderão ser professores que repetem essas

mesmas ações e multiplicam esse círculo vicioso, o qual dificultará a formação de bons leitores no ambiente escolar.

O percurso que o leitor percorre durante seu processo de formação e consolidação tem de ser marcado por experiências que fortaleçam a possibilidade de a leitura literária ser um hábito prazeroso. Os desafios de uma prática literária são norteadores dos caminhos que o professor deve procurar para poder conduzir o leitor pelas veredas da leitura poética. Os saberes podem ser questionados no processo de leitura do texto poético. As finalidades do processo de formação de um leitor precisam estar claras no processo que o professor de Língua Portuguesa desenvolve em suas práticas de ensino. O que Rouxel (2013, p. 20) fala sobre “instituir o sujeito leitor” é baseado em três etapas que devem ocorrer. A primeira delas fala sobre “Os saberes sobre os textos”, etapa na qual o professor precisa deixar o aluno perceber que certos conhecimentos sobre especificidades sobre os textos literários podem fazer com que a fruição da leitura aconteça de maneira exitosa, e tais informações podem estar intrínsecas na própria trama. Ainda segundo Rouxel,

Conhecimento sobre os gêneros, poética dos textos, funcionamento do discurso etc.- são descobertos e adquiridos no âmbito da leitura. O estudo de uma obra integral, por exemplo, permite descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais são estabelecidos conceitos e noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura (2013, p. 21).

A segunda etapa desse viés metodológico se embasa nos “saberes sobre si”. O aluno-leitor precisa reconhecer sua subjetividade. O sujeito leitor se constitui à medida que a consciência de preferências, gostos, particularidades enquanto pessoa se consolida nesse processo de afirmação de identidade desse sujeito. A subjetividade do leitor precisa ser reconhecida e assumida por ele próprio, antes de tudo. Para Rouxel (2013, p. 21), os saberes sobre si “remetem à expressão de pensamento pessoal de um julgamento de gostos assumidos. É a afirmação de uma subjetividade no ato da leitura”. O exemplo disso seria a prática dos diários de leitura, nos quais os alunos podem colocar suas impressões sobre os textos lidos e as sensações despertadas, dessa forma a subjetividade aparece em tal ato.

O fortalecimento da gênese desse processo de surgimento de um leitor literário deve acontecer concomitantemente à consciência de um sujeito que compreende sua existência e suas peculiaridades enquanto pessoa, ou seja, a identidade de um leitor é formada com base na identidade desse sujeito social, consciente de seu lugar no mundo.

A terceira e última etapa é baseada nos “saberes metaléxicos”. Essa prática pode ser feita em sala a partir das discussões de Eco (2011). Os leitores devem saber que podem e devem se lançar numa aventura interpretativa, porém é preciso que o processo seja conduzido dentro de limites. É necessário que haja um equilíbrio no que Eco (2011) fala sobre “direitos do texto e direitos do leitor”. O ato de leitura exige que o leitor complete as lacunas do texto e possa colocar sua subjetividade no processo de construção do sentido da obra, mas o leitor fica sob uma “liberdade vigiada”, segundo o teórico italiano, pois deve haver um equilíbrio entre o texto do autor e o texto do leitor. Essa prática de leitura conciliativa entre a fronteira de uma interpretação e uma superinterpretação deve acontecer de maneira suave, não conflituosa, uma vez que o aluno-leitor precisa ser atraído pelo desafio interpretativo e não ser repellido por ele.

Para Rouxel, “é importante confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos, gostos)” (2013, p. 23). Essas etapas listadas anteriormente fortalecem a possibilidade de criar caminhos sólidos para a formação do leitor literário no ambiente escolar. É importante frisarmos que os caminhos metodológicos podem ser muitos, mas eles devem convergir quanto à valorização da subjetividade do aluno-leitor e de sua realidade social, de maneira que a recepção crítica possa acontecer.

1.3 A leitura literária no Currículo de Sergipe

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² preconiza que cada Estado/Região do país tenha autonomia para opinar sobre a construção desse documento que norteia o ensino no Brasil. Tal documento é dividido em duas partes: comum e diversificada. Na primeira, temos orientações sobre uma matriz curricular que preconiza práticas pedagógicas que contemplem práticas pedagógicas com conteúdos básicos para todos os alunos do país. Na segunda parte, a diversificada, cada unidade da federação, a partir de seu próprio currículo, tem a possibilidade de trabalhar conhecimentos que sejam de relevância para a sua respectiva realidade social e local. A construção da BNCC foi feita com a colaboração de professores, e consultas a eles, das redes públicas e estaduais, federais e municipais de todo o país. O documento nacional propõe que a área de Linguagem seja diversificada e explore o uso das novas tecnologias.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 65).

Nos parâmetros gerais da área, o texto literário não ganha visibilidade, ele fica restrito às manifestações artísticas e estéticas e abre espaço para o respeito às identidades diversificadas e ao uso ético das tecnologias digitais. Em Sergipe, tal documento começou a ser divulgado nas escolas públicas desde 2019 para que os professores compreendessem as mudanças e pudessem se adequar às novas metodologias propostas. No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, no qual estão inseridas as práticas de leitura, discutiremos aqui como essa projeção acontece na preconização da formação do leitor literário.

A BNCC, no que diz respeito à etapa do Ensino Fundamental³, estabelece uma série de procedimentos que são direcionados a uma classificação de “práticas de linguagens e eixos”, numa tabela com cinquenta e uma ações de práticas de linguagem, sendo que somente três são intituladas “formação do leitor literário”, as quais analisaremos brevemente.

Os primeiros contatos com a leitura literária acontecem, geralmente, no ambiente escolar, o qual, por natureza, é institucionalizado para desenvolvimento das práticas de leitura e estímulo a elas. Nessas primeiras etapas, nas quais os leitores começam a florescer, o contato com a leitura precisa contemplar a ludicidade, bem como a compreensão de mundo do seu leitor. É óbvio que o processo de cognição que dá suporte para que o jovem leitor confabule, o que Eco chama de “preencher os espaços em branco do texto” (2011, p. 29), é

³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>. Acesso em: 15 jan. 2020.

desenvolvido junto com outras habilidades cognitivas. Estamos falando aqui de modalidades diferentes de leitura, pois a leitura literária ocorre depois da leitura pragmática.

O leitor pragmático percorre a superfície do texto decodificando a informação de maneira objetiva. Já o leitor literário, depois de fazer a leitura da superfície do texto, consegue mergulhar na proposta de subjetividade e de poeticidade, que constituem a trama e conferem literariedade a tal instituto. A proposta de trabalho com a leitura é intensa na propositura do currículo sergipano, porém o viés da leitura literária é reduzido. O foco do currículo é no processo de leitura que não exige a compreensão da poeticidade do texto e não foca no processo recepcional como cerne da prática pedagógica. Vejamos, a seguir, o exposto no quadro 01.

Quadro 01. A prática literária na BNCC.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM/EIXOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ESPECIFICAÇÃO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	Leitura e reconhecimento do texto literário	EF15LP15) Ler e reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, nacional e local, como patrimônio artístico da humanidade.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura colaborativa e autônoma	Leitura e compreensão de textos narrativos	EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos de autores sergipanos/universais (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

Fonte: BNCC/SERGIPE (2018).

A proposta do primeiro quadro diz respeito à formação do leitor literário, porém o conceito de leitura literária que é trazida por aquilo que o documento preconiza é muito superficial e remete bastante à proposta de estudo que resume a obra literária à classificação de sua estrutura textual e sua historicidade. O direcionamento que propõe o reconhecimento

da “ludicidade do texto” é muito subjetivo e não deixa claro em qual aspecto esse jogo pode aparecer no texto.

Ou seja, o texto literário seria lúdico porque fala de coisas engraçadas ou de maneira engraçada? As instruções do quadro são para o Fundamental menor, da etapa direcionada, fase importante para que o gosto pela leitura seja despertado pelo envolvimento entre o texto e o seu potencial leitor. A apropriação de recursos cognitivos que permitam ao aluno compreender as camadas estéticas do texto não é mencionada de maneira clara.

Na parte que diz respeito à “especificação dos objetos de conhecimento”, a instrução da especificação do documento é de que o estudante consiga “ler e reconhecer o texto literário”. O processo de leitura, nesse caso, é o de uma leitura semântica, objetiva. Afinal, qual a finalidade de fazer com que o aluno identifique um texto literário se não consegue mergulhar nas profundezas da subjetividade daquela escrita? A BNCC, nesse sentido, deixa essa lacuna e induz o professor a um viés metodológico que não facilitará o desenvolvimento da literariedade desse leitor.

A segunda parte do quadro instrutivo não diz respeito à formação de “leitor literário”, o objetivo é promover a “leitura colaborativa e autônoma”. O trecho analisado não propõe tratar especificamente da relação para o deslanche da capacidade do leitor de confabular. O que se pode ver é a possibilidade de utilização de textos literários para se trabalhar a habilidade de leitura, ou seja, o texto literário utilizado como pretexto para prática de leitura não necessariamente literária. O problema em si não é o ato de ler, seja lá o que for, pelo contrário, o desenvolvimento da capacidade de leitura semântica é muito necessária, porém a leitura literária não pode ser colocada em segundo plano.

Os alunos da Educação Básica precisam, desde cedo, compreender que a leitura e a compreensão de diversos gêneros textuais são meios de interação social, além de uma prática de cidadania. No entanto, utilizar textos literários sem uma finalidade de explorar as camadas estéticas deles, a subjetividade do texto e a relação que ele pode desenvolver com seu potencial leitor é tratar o tecido literário de maneira reducionista. No Currículo sergipano, temos que

Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos de autores sergipanos/universais (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas (SERGIPE, 2019, p. 259).

Na parte que diz respeito ao Ensino Fundamental maior, do 5º ao 9º ano, o documento instrutivo menciona mais atividades de práticas de linguagens com textos literários, todavia as habilidades que se espera do aluno pouco falam do desenvolvimento da capacidade de analisar os aspectos estéticos da obra, ainda que já se perceba um grande avanço no sentido de que o trabalho com a leitura literária está tomando contornos diferentes dos mais tradicionais que eram utilizados, na maioria da vezes para dar suporte a atividades de interpretação de texto ou atividades de ortografia. Ainda no que se refere ao Currículo sergipano,

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor, bem como, envolver-se coletivamente com obras de autores regionais/locais, colaborando para um ambiente de leitura compartilhada (SERGIPE, 2019, p. 336).

Outro aspecto positivo da BNCC no Currículo sergipano é a inserção da tecnologia das multimodalidades no processo pedagógico. As novas tecnologias cercam a sala de aula, e a grande maioria dos alunos possui aparelhos tecnológicos que dão acesso ao mundo virtual. Em contexto escolar que haja a disponibilidade desses recursos, a prática de leitura literária poderá ser ampliada. É preciso que essas novidades tecnológicas que dão acesso a outras linguagens, como música e cinema, sejam um suporte para a construção no ambiente da sala de aula. O professor, de maneira consciente, precisa saber utilizar tais recursos na aula, e é necessário também que os alunos percebam que o ato da leitura pode ser feito em diversas plataformas.

A proposta do Currículo sergipano, em boa parte, mesmo não tendo o direcionamento para formar os “leitores literários”, é bastante interessante e até inovadora, pois mostra ao leitor que a relação da leitura com o mundo virtual no qual ele vive é totalmente possível de acontecer. O discente vai perceber essa hibridização do ato da leitura quando observar que pode ler e apreciar bons textos nas redes sociais, em blogs e outras plataformas. O leitor de páginas de papel deve perceber que a leitura, independentemente de qualquer suporte, pode ter suas inúmeras vantagens, assim como preconiza a BNCC do Currículo sergipano, sobre ações que podem ser praticadas em sala de aula no tocante ao trabalho com o texto literário:

Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em

quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto e publicá-los em coletâneas para compor a biblioteca da escola e/ou para distribuir para amigos e familiares, em blogs literários ou páginas de Facebook criados pela escola para este fim, bem como em realizações de concursos, saraus, clubes de leitura etc. (SERGIPE, 2019, p. 357).

Percebemos, assim, a importância de citar e comentar o currículo sergipano no que diz respeito às práticas de leitura na escola, devido ao fato de nossa proposta buscar dialogar com a BNCC, propondo a divulgação de textos literários de um autor sergipano. Além disso, propomos diferentes diálogos entre o texto literário e o contexto social do nosso aluno-leitor, sem deixarmos de lado sua formação crítica, nem o uso das tecnologias para a produção de interpretações subjetivas acerca dos textos selecionados.

A seguir, apresentaremos o autor selecionado com comentários sobre a sua fortuna crítica e o gênero literário conto.

1.4 O conto e sua dimensão concisa

Neste tópico, abriremos a discussão sobre a estrutura do conto literário e suas peculiaridades discursivas. Na sequência, vamos apresentar as principais características da obra de Antônio Carlos Viana. Por último, apresentaremos uma incursão teórica sobre três narrativas dele e discutiremos como elas podem ser utilizadas de maneira pedagógica no percurso de formação de um leitor literário que tem seu processo recepcional baseado numa leitura crítica dos aspectos estéticos, sobretudo sociais, da obra do escritor sergipano. Começaremos falando sobre o conto, sua estrutura, suas peculiaridades, depois falaremos sobre as narrativas de Viana e, por fim, sobre a possibilidade de uma prática pedagógica com as histórias.

O ato de contar histórias, mesmo para quem nunca parou para refletir sobre ele, é algo quase indissociável à figura humana. Quem nunca narrou uma história com a intenção de, propositalmente, prender a atenção de seu interlocutor? A própria Literatura nos mostra como o ato de contar uma história pode ser importante. Não só na Literatura brasileira, mas, na clássica, as grandes histórias eram contadas oralmente e depois passaram ao registro escrito.

Pensar na história do ato de contar histórias é, sobretudo, pensar sobre a nossa própria história. Nas palavras de Gotlib,

Aliás, sob o signo da conveniência, a história sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes, seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos das tribos; nos tempos, em volta da mesa, na hora da refeição, pessoas trazem notícias, trocam ideais e... contam casos (2010, p. 5).

Os estudos teóricos e históricos sobre literatura discorrem sobre o que seria o conto. A própria palavra, em seu valor etimológico, já nos diz muito, pois a palavra “conto” vem do latim *cômputos*, que significa: “aquele que tem a capacidade de contar, narrar”. Porém, a definição etimológica não encerra a discussão sobre o significado do verbete no campo literário, principalmente pelo fato de narrar ser algo que pode ter outras denominações como o romance e a novela. A origem do gênero e a estrutura do “conto” se confundem com a própria história da ascensão da civilização humana. Para Gotlib, “Para alguns, os contos egípcios - os Contos dos Mágicos – são os mais antigos e surgiram a 4000 anos antes de Cristo” (2010, p. 9). A evolução do conto se confunde com a própria história humana.

A diversidade quanto à produção narratológica instiga e problematiza mais ainda a tentativa de teorizar de maneira incisiva sobre as origens e definições do gênero conto. Nas literaturas ocidentais, boa parte da produção escrita hoje teve origem através de histórias e poesias narrativas (epopeias e canções de gesta) que eram passadas oralmente de geração para geração. Tais narrativas orais eram curtas justamente para facilitar a transmissão dos casos contados de pessoa para pessoa. A Idade Média ficou marcada pela produção das novelas de cavalaria, as quais tinham a intenção de idealizar o cavaleiro medieval, modelo de herói da época, e as demais produções ficavam ligadas mais à epopeia clássica. Os grandes teorizadores sobre o conto começam a aparecer já na era moderna, no século XIX. A problematização sobre as definições do que seria um conto não reside apenas em questões quantitativas, que não devem ser desprezadas, porém as questões vão muito mais além do número de páginas que uma narrativa possui para delinear seu gênero. O critério quantitativo não pode se sobrepor ao qualitativo na classificação, ambos se complementam e se somam a outros fatores constituintes da narrativa. De acordo com Moisés,

Na verdade, o critério quantitativo não é de todo falso nem desprezível. Contudo, deve ser sempre empregado apenas como auxiliar do critério qualitativo, e *a posteriori*, porque a simples contagem das páginas impossibilita afinar com precisão o tipo de narrativa em causa. O aspecto

numérico pode confundir o observador que relegar a segundo plano o conteúdo e a estrutura das obras. Se é verdade que o conto encerra breve dimensão, também é certo que isso decorre de fatores intrínsecos: *os contos não são contos porque têm poucas páginas, mas, ao contrário, têm poucas páginas porque são contos* (2007, p. 24).

Portanto, o mero critério de extensão das páginas não pode ser decisivo para a classificação da produção em prosa, pois tanto o conto quanto o romance e a novela possuem características que podem levar a confundir quem tenta classificá-los em seus limites e suas peculiaridades. Essas três formas podem ser analisadas, na medida em que, de forma genérica, elas possuem características em comum como espaço, personagens, tempo, entre outros. Porém, o que pode diferenciar cada uma delas são peculiaridades que precisam ser analisadas num contexto específico dentro da estrutura em prosa. Sobre o início de uma análise para classificar uma estrutura como conto, é preciso compreender, também, o seguinte:

O que resta firmar é a sua diferença, calcada na densidade, intensidade e arranjo dos componentes: a título de exemplo, as personagens do conto discrepam das que protagonizam o romance e a novela por sua densidade, intensidade e estrutura. A simples exibição de personagens não distingue o conto das formas vizinhas, mas, sim, a circunstância de serem, via de regra, personagens planas, surpreendidas no momento privilegiado de sua evolução (MOISÉS, 2007, p. 28).

Apesar de uma narrativa curta, suas personagens não aparecem de maneira aparentemente manipulada e facilmente “manejada” pelo ficcionista. A concatenação dos elementos categóricos e estruturais do conto, como tempo, espaço e ação, aparece de maneira cirurgicamente precisa, pois a constituição do gênero exige tal efeito estético no processo constituinte da forma. A construção estética do conto tenta causar no leitor um processo simbiótico com o drama oriundo de um sentimento que gera o ponto de partida da problemática da narrativa. Para Candido, “o conto representaria o melhor dessa ficção pela penetração veemente no real, graças a técnicas renovadoras, devidas quer à invenção, quer à transformação das antigas” (1989, p. 210).

De maneira geral, as personagens que compõem um conto são, geralmente, poucas para que, assim, a atenção do leitor possa se manter no drama, que é o núcleo da estrutura discursiva que relata um problema-mor. Essa estrutura moderna de narrar rompe com a idealização de uma visão universalmente humana dos problemas e começa a focar nos dramas pessoais.

A partir de uma estrutura discursiva relativamente concisa, vemos no conto uma grande possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a formação de leitores que ainda não desenvolveram o hábito e a habilidade de apreciarem longas narrativas, sendo que sobre isso falaremos mais adiante. Então, a possibilidade de concisão da trama contística nos revela a habilidade quase cirúrgica de dizer tanta coisa em poucas palavras e nos mostra a peculiaridade de tal estrutura poética bem como a genial destreza na escrita do autor sergipano aqui estudado.

1.5 As marcas sociais do conto de Viana

A produção de Antônio Carlos Viana abre a possibilidade de conhecermos melhor a literatura produzida em Sergipe. O processo de formação de um leitor literário, sobretudo na escola pública, não poderia se furtar à possibilidade de introduzir no ambiente escolar as obras de Viana. Falaremos aqui desse aracajuano, de um pouco de suas obras e da possibilidade de utilizar os contos dele em leituras no ambiente escolar. Já diz um dito popular que “antes de conhecer o mundo, é preciso conhecer a própria casa”, e, nesse sentido, temos a possibilidade de introduzirmos jovens leitores ao mundo da leitura literária partindo de obras que são sergipanas.

A produção contemporânea de contos é muito rica na Literatura brasileira. O cânone nacional engloba nomes famigerados como Rubens Fonseca, Dalton Trevisan, João Antônio, entre outros que não podemos arrolar aqui por uma questão de tempo e espaço. A discreta, mas não menos rica, literatura produzida em Sergipe tem um grande representante que compõe a produção de contos contemporâneos brasileiros, Antônio Carlos Viana, nascido em 05 de junho de 1944, na capital sergipana, e falecido em 14 de outubro de 2016, na mesma cidade, aos 72 anos.

A obra desse escritor sergipano teve reconhecimento no cenário nacional com algumas premiações. Ele era mestre em teoria literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e fez o doutoramento em Literatura Comparada na Universidade de Nice, na França. Ele foi professor da Universidade Federal de Sergipe, onde se aposentou.

Viana teve uma produção que variou desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Para o Ensino Médio, o aracajuano produziu *Roteiro de redação: lendo e argumentando* (1997), *Guia de redação* (2011). Também foi tradutor, e, dentre as dezenas de livros traduzidos, podemos citar os clássicos *Os conquistadores*, de Júlio Verne, *A controvérsia*, de

Jean-Claude Carrière, além de muitos outros. Seus livros de contos foram *Brincar de Manja* (1974), *Em pleno castigo* (1981), *O meio do mundo e outros contos* (1993), *Aberto está o inferno* (2004), *Cine Privê* (2009) e sua última obra foi *Jeito de matar lagartas* (2015), vencedora do Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Artes (APCA).

A vida do escritor sergipano foi tão intensa quanto suas obras. O mestre contista, morando na cidade do Rio de Janeiro, certa vez fora substituir um colega professor de Literatura no Ensino Médio e teve contato com a obra que lhe despertou para a arte de escrever. Viana até os 25 anos nunca tinha pensado em ser escritor, até que teve contato com uma obra desconhecida, um conto de um escritor fora do cânone nacional; daí então o contista sergipano achou que poderia escrever e ficar tão maravilhado quanto ele com a leitura até então desconhecida. Vejamos o que ele falou sobre suas experiências como leitor que se tornava um escritor:

Até os 25 anos eu não tinha a menor ideia de que eu um dia seria escritor. Havia cometido certo tempo alguns poemas que logo descartei por serem muito ruins. Quem me fez julgar assim foi João Cabral de Melo Neto. Eu achava que depois dele ficava difícil fazer poesia. Eis que um dia, morando no Rio de Janeiro, fui substituir um professor de Literatura num colégio e na lista de livros constava um do qual eu nunca tinha ouvido falar: Os cavalinhos de Platiplanto, de um tal José J. Veiga, o livro fora publicado em 1959, e eu em minha ignorância não o conhecia de forma alguma. A leitura deste livro foi para mim um susto bom [...]. O escritor nasce antes de uma conjunção de leituras que de um talento inato. Eu nunca tive talento para nada (VIANA, 2017, p. 13).

Apesar de Viana ter sua inspiração para escrever obras fora do cânone nacional, relata que alguns famigerados nomes da literatura brasileira o inspiraram, como Guimarães Rosa, Machado de Assis, Clarice Lispector, entre outros. A produção do contista aracajuano já é objeto de estudos no meio acadêmico. É possível encontramos, atualmente, diversos trabalhos acadêmicos que versam sobre a obra vianiana, bem como muitos artigos em periódicos e revistas.

Sobre os contos escolhidos para este trabalho, primeiramente falaremos sobre “Santana Quemo-Quemo”, conto presente no livro *Cine Privê* (2009). A narrativa conta a história de um narrador-personagem, aparentemente um menino, que transita entre a infância e a adolescência, em termos de idade. O menino narra toda a situação degradante de maneira aparentemente normal nos contos selecionados. A obra de Viana, com sua linguagem cirurgicamente concisa, consegue tocar em temáticas que são caras à sociedade, como a pobreza e a miséria num país de dimensões continentais. Os contos vianianos conseguem nos

mostrar como o não-dito flui em sua obra. A aparente ingenuidade da criança é contrastada com a perversidade do ato de uma família miserável ser despejada de um terreno público.

A tristeza pela perda do barraco contrastava com a alegria de poder comer uma galinha cozida. Numa situação normal, quem pensaria em comer sabendo que vai perder sua moradia? Porém, o protagonista demonstra certa naturalidade com a situação degradante e se preocupa com a galinha cozida, que significa um fio de alegria diante de toda a situação humilhante. Segundo o IBGE, em 2019, mais de 13 milhões de brasileiros viviam em situação de pobreza extrema, com uma renda média de 145 reais por pessoa. O conto vianiano consegue, de maneira direta, falar sobre mazelas sociais contemporâneas e, consoante à estrutura do conto contemporâneo, dar voz a um drama que estrutura toda a narrativa. Grande parte dos contos vianianos foca nessas personalidades que não têm voz na sociedade, pessoas esquecidas por conta da banalização de sua miserável condição social, como afirma Silva:

Em meio a cenários que quase sempre remontam à precariedade ou à mais absoluta miséria, os narradores-protagonistas de seus contos narram histórias de vidas fadadas ao insucesso, à aniquilação. Mesmo quando alguns deles ainda insistem em manter aceso um fiozinho de esperança no futuro, o resultado alcançado é sempre desastroso ou inexpressivo. Aos olhos do leitor, no entanto, o que mais surpreende são as condições de vida a que são submetidas essas personagens-porta-vozes de pequenas e grandes tragédias que a sociedade faz de tudo para esquecer (2012, p. 163).

O segundo conto, que também está no livro *Cine Privê* (2009), é “Dia de parir cabrito”. Essa trama, assim como o conto anteriormente mencionado, é narrada em primeira pessoa por um menino-narrador que começa a história falando sobre a dúvida acerca de como os cabritos nascem. O conto é narrado por essa criança que, junto com outras, se indaga sobre como os filhotes de cabritos nascem. Pela atitude da mãe dos meninos de não os deixar ver as cabras parindo, é possível se supor que o menino ainda é criança.

A trama também ocorre com uma família que vive em situação de extrema pobreza. O local da narrativa se resume basicamente aos arredores da casa onde vive o protagonista. Boa parte das personagens das tramas de Viana são aquelas que vivem num certo nível de alienação quanto à miséria que as acomete. O discurso das tramas, muitas vezes o indireto livre, mistura as vozes das personagens com as do narrador, o que provoca um certo mal-estar no leitor, pois o narrador, que é observador, mostra, muitas vezes de maneira fria, toda a situação de exclusão social que acomete as personagens, e o leitor mergulha nas tramas que geram essa náusea oriunda dessa vida miserável. As narrativas de Viana são desconcertantes

porque é nos fatos do cotidiano que os grandes problemas podem acometer as personagens. Nesse contexto,

A prosa vianiana tem essa capacidade de surgir da causalidade, do encontro com o banal e por isso mesmo desperta o interesse do leitor, através da composição literária do texto e da sua capacidade de surpreender com uma linguagem que lhes traz uma revelação brutal do real sem deixar de ser poética (CORREIA, 2010, p. 19).

Outro conto que mostra esse desconcerto e a desestrutura familiar é “Herança”, que está no livro *O meio do mundo e outros contos* (1999). A história é contada pelo narrador-personagem, um menino que mora às margens de um rio e tem uma vida rodeada por pobreza e uma família totalmente desestruturada. A problemática desse conto se estrutura a partir da rotina do protagonista e seu irmão. Ambos eram responsáveis por levar sua mãe todos os dias para tomar banho num rio perto de casa. A mãe dos jovens era uma senhora acometida por obesidade mórbida.

Esse conto é marcado pela visão antitética que o leitor pode desenvolver ao longo da narrativa, pois, em algumas passagens, o narrador deixa transparecer que a mãe é acometida pela obesidade que gera toda a situação que o priva de sua liberdade por conta dos excessos de responsabilidade que são incumbidos ao protagonista. O pobre menino sente o peso excessivo de ter de tomar conta de sua mãe. O drama da genitora obesa é percebido pelo filho ao conviver com sua mãe naquela situação degradante, totalmente dependente de outros para fazer as atividades mais triviais do cotidiano. O título do conto é bastante sugestivo, pois, quando se fala em “herança”, é possível logo se supor que alguém vai receber algo deixado por outra pessoa que, provavelmente, tenha falecido. O tal verbete pode remeter ao recebimento de um prêmio, não obstante, no conto, a herança que os filhos recebem é a responsabilidade hercúlea de tomar conta da matriarca obesa. O pai dos meninos, diante de toda a situação, começa a abandonar aos poucos a família e se esquia das responsabilidades de dar suporte à esposa e aos filhos. Tal conto nos mostra que a infelicidade e o esfacelamento do núcleo familiar não se dão por questões de ordem necessariamente financeira, mas por questões de índole humana, já que o pai abandona a família e vai viver com outra mulher. A esposa, mesmo abandonada, ainda demonstra um certo afeto pelo marido, que não a quer mais. O narrador-personagem, diante de uma situação tão degradante, aceita tudo com muita resignação e dignidade. O pai deles, depois de, aos poucos, ir se afastando de casa, volta certo dia e passa o domingo inteiro construindo uma pequena carroça para que os filhos pudessem

carregar a mãe para tomar banho no rio. Com essa mesma carroça, os meninos começam a fazer os primeiros biscates e logo estão sendo os provedores da casa. A necessidade precoce de trabalhar mostra a realidade da família pobre, desestruturada e tendo de ser sustentada provavelmente pelos filhos, que receberam a herança de cuidar da mãe obesa e sustentar a casa. A figura do pai é cada vez mais ausente, o que deixa o drama ainda maior diante do abandono de quem seria o provável provedor do lar.

Pelo constante processo de abandono da esposa e dos filhos, o pai de “Herança” não exerce o típico papel de chefe de família, embora o próprio rompimento do vínculo conjugal seja uma manifestação de que, mesmo distante do modelo, o esposo ainda se mantém ligado ao padrão monogâmico. O legado que o título do conto destaca não é transmitido pelo patriarca, como na estrutura tradicional, mas sim pela matriarca, única personagem que se mantém ligada fisicamente aos filhos do início ao fim da narrativa. Essa herança materna não é medida em termos de acúmulo de capital, mas é cultural (OLIVEIRA, 2009, p. 77).

Portanto, as temáticas que estruturam os enredos dos contos selecionados são intrigantes por serem contemporâneas e nos mostram de maneira crua a falta de elementos que nos condicionam enquanto seres humanos. A leitura das narrativas aqui tratadas é demasiadamente complexa do ponto de vista social por conta da forma pela qual os narradores-personagens veem o drama de suas respectivas realidades sociais, as quais são permeadas pela miséria, pela violência e pela fome.

Os contos de Viana, nesse sentido, são uma via para que o professor possa, de maneira consciente e didática, além de trabalhar as questões concernentes à estética da obra, também despertar discussões relativas aos direitos da criança e do adolescente no ambiente escolar, e, dessa forma, a recepção crítica acontece. Notamos que a questão social e a falta de oportunidade de entrar na sociedade capitalista que profere a falácia da “meritocracia” são molas que impelem as personagens às situações desumanas de submissão, de todas as ordens, bem como aos abismos de violência simbólica, aquela que não se dá necessariamente no campo da agressão física.

CAPÍTULO II

PRÁTICA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta parte do trabalho, falaremos sobre as atividades desenvolvidas na prática de intervenção. Aqui, discutiremos e descreveremos nossas ações durante a aplicação das oficinas, bem como o processo metodológico do nosso trabalho. No todo, visamos a formar leitores literários a partir do contexto social em que a escola está inserida. A prática de leitura foi antecedida pela aplicação de questionários fechados que foram usados como ferramentas para avaliarmos como o horizonte de expectativas dos leitores foi se reformulando à medida que desenvolvíamos nossas oficinas de leitura. Nesse caso, priorizamos a análise da mudança de percepção sobre elementos de suas realidades, fruto da recepção crítica dos textos de Antônio Carlos Viana.

A metodologia foi pautada num processo de valorização da subjetividade dos leitores. As práticas de leitura tiveram a inserção da ferramenta do *podcast*, recurso digital que deixou a prática de leitura mais atrativa por incluir essa alternativa de utilização da linguagem digital nas rodas de leitura. Nas etapas de leitura subjetiva, exploramos o uso das tecnologias para que os participantes pudessem compartilhar suas opiniões. Nessa etapa, os alunos utilizaram os seus celulares para a produção dos *podcasts*, que foram divulgados entre eles.

As práticas de leitura literária foram propostas de maneira que as identidades dos leitores foram valorizadas. O momento da leitura foi uma oportunidade para a reflexão para os leitores, pois, segundo Gomes, “devemos ler para ouvir e identificar como o outro é representado” (2014, p. 29). As oficinas propuseram aos leitores a oportunidade de trocas de experiências durante os debates oriundos das leituras. Levamos em conta, para tanto, as mudanças propostas pelas abordagens subjetivas e culturais.

A literatura é essencial ao desenvolvimento pleno do aluno-leitor, pois o texto literário suscita reflexões não trazidas por outros gêneros. O trabalho de intervenção proposto perpassa, entre outras coisas, pelo processo de humanização do leitor, que pode potencializar sua sensibilidade no contato com a obra. Uma das funções da recepção crítica é despertar no discente o sentimento de pertencimento ao texto, na medida em que o drama lido não é uma ficção diferente de sua realidade social, como corroboram Ferreira e Gomes:

Essa concepção passa pela identificação das vozes sociais no texto literário e no espaço de recepção. Assim, o contexto da obra será aproximado do contexto social do leitor. Essa abordagem valoriza o local social do leitor e pode explorar questões identitárias (2019, p. 40).

A proposta de formar leitores críticos na educação pública brasileira não pode deixar de dialogar sobre os abismos sociais que as desigualdades e a concentração de renda provocam. Assim, o contato com a leitura literária deve ser uma via para a tentativa de compreensão crítica de sua realidade enquanto sujeito social e histórico, visto que, conforme Bordini e Aguiar, “a obra literária pode ser tida como uma tomada de consciência do mundo” (1993, p. 13).

Nossa abordagem recepcional depende do leitor para que a construção de significado do texto seja montada. Para Rouxel, “O texto deixa de ser do autor e passa a ser do leitor” (2014, p. 14). Nesse âmbito, é preciso que no ato da leitura o leitor sinta que houve apropriação da construção de significado do texto a partir de suas percepções de mundo, bem como de suas vivências enquanto sujeito no mundo. Já para Eco, “O leitor se apropria dos textos para completar as lacunas que há nele” (2011, p. 28). Sendo assim, o processo recepcional depende dessa relação mútua que ocorre entre o texto e seu leitor para que as construções de significados do tecido literário sejam atualizadas e contempladas por quem está lendo. Na concepção de Lima,

Passemos à relação Leitor-texto. Embora nesta haja diferença, de o leitor não conhecer a reação do “parceiro”, há, no entanto, um dado comum: Também os textos, não só os ficcionais, tampouco são figuras plenas, mas ao contrário, enunciados com vazios que exigem do leitor o seu preenchimento. Este se realiza mediante a projeção do leitor (1993, p. 23).

Tendo o leitor como foco principal no processo de leitura, o “método cultura de leitura”, proposto por Carlos Gomes, apresenta uma pedagogia que valoriza a voz do leitor enquanto sujeito social que pode perceber no ato de leitura questões relativas ao processo de identidade e alteridade. Portanto, enquanto leitores, devemos ter clareza sobre o quanto pertencemos a determinada identidade e sobre quais são as alteridades desse processo. É preciso que o leitor se veja na leitura, bem como no lugar de outrem, e tal processo recepcional necessita deslancar a possibilidade de formação de um leitor crítico quanto à sua realidade socioeconômica.

As metodologias para lidar com o tecido literário passam por várias propostas que convergem quanto ao viés recepcional e quanto ao foco no leitor e na sua relação com o texto. Para Rouxel, “o processo estético-recepcional do texto literário deve passar pelo processo de valorização das ‘memórias subjetivas’” (2014, p. 16). Segundo a escritora francesa, o

momento da leitura deve ser um momento de “liberação de emoções” por parte do leitor. É preciso que o texto consiga despertar em seu leitor essa experiência estética que faz brotar de dentro de quem lê os sentimentos e as sensações que podem ser representados de maneira muito singular pela linguagem literária.

As discussões sobre o texto literário e seu potencial leitor também aparecem no cotidiano da escola de Educação Básica. O texto literário não tem mais só a folha de um livro como suporte que o leva ao seu leitor. Esse debate sobre esse processo de formação de leitores literários em tempos tecnológicos é tratado por Roger Chartier da seguinte forma:

Numa terceira perspectiva, a morte do leitor e o desaparecimento da leitura são pensados como a consequência inelutável da civilização da tela, do triunfo das imagens e da comunicação eletrônica. É esse último diagnóstico que gostaria de discutir aqui. As telas do nosso século são, de fato, de um novo tipo. Diferentemente das do cinema ou da televisão, trazem textos. Não somente textos, é evidente, mas também textos (2010, p. 104).

Desse modo, a citação acima nos faz elucidar sobre este paradoxo que aparece nos dias atuais: a mesma tecnologia que disponibiliza milhões de obras literárias aos internautas diminui o incentivo à leitura? Hoje, temos inúmeros aplicativos e plataformas que são criados e voltados à prática de leitura. O “Kindle”, da empresa americana Amazon, o “KOBO”, da livraria Cultura, dentre outros, são alguns exemplos de aplicações e ferramentas que podem fazer com que, em um celular, se possa armazenar dezenas de livros de todos os formatos. Logo, a crise e o desafio que se instalam no processo de formação de um leitor literário não se dão propriamente tendo a tecnologia como uma inimiga da leitura. Segundo Prensky (2001, p. 1), os jovens são nativos digitais, ou seja, falantes nativos da linguagem digital dos computadores, dos videogames e da internet. É claro que não podemos generalizar, pois sabemos que boa parte do alunado da escola pública é de classe baixa.

Para Marques (2014, p. 65), “o acesso a dispositivos móveis faz com que, gradualmente, os elementos tradicionais da sala de aula dividam sua atenção com *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, e outros equipamentos com acesso à internet”. O nativismo digital não é realidade para a maioria do alunado na escola em que esta pesquisa foi realizada, mas é realidade em boa parte da Educação Básica no Brasil. No caso desta pesquisa específica, utilizamos o recurso do *podcast* como possibilidade de recurso para inserção das mídias digitais em nossas práticas de leituras literárias.

Os nossos alunos-leitores podem ter acesso a várias telas, como as de *tablets*, celulares, computadores, e o grande desafio para o professor é utilizar esses recursos

tecnológicos para dar suporte numa prática pedagógica que vise à formação de leitores literários. Hoje, o professor encontra as possibilidades de trabalhar com *podcast* – recurso de gravação de áudio presente em celulares –, audiolivros, dentre outros recursos tecnológicos que podem ser utilizados em sala de aula.

A linguagem literária está hibridizada por conta dessa gama de recursos e linguagens que permeiam o nosso cotidiano. Cabe, portanto, ao professor utilizar o recurso tecnológico mais acessível e presente no cotidiano de seus leitores para o desenvolvimento de práticas de leitura que contemplem essa possibilidade de promover a formação desse leitor literário. Segundo Lames, “deve haver a preocupação, por parte do professor, de não incidir no erro de transpor metodologias de ensino tradicionais em meios digitais” (2011, p. 37), ou seja, é preciso que o docente tenha cuidado para que um recurso tecnológico não seja aplicado a uma velha metodologia, logo novas tecnologias precisam ser alinhadas a novas metodologias.

Nossa proposta de hibridização de ensino de leitura literária, a qual levou o *podcast* como elemento digital em nossas práticas, foi detalhada numa das etapas das oficinas aplicadas no projeto de intervenção. Nessa etapa – a qual veremos mais a diante –, os alunos tiveram acesso a um pequeno tutorial de como utilizar o *podcast* dos seus celulares e puderam utilizar esse recurso para gravar áudios com as impressões deles sobre as leituras feitas. Essas gravações serviram de material para que os leitores pudessem ouvi-lo e refletir sobre suas próprias identidades leitoras perante as impressões e os sentimentos despertados durante as leituras dos contos na sala de aula.

Antes de apresentarmos as oficinas, vamos mostrar um tutorial básico de utilização do *podcast*, pois esse recurso foi utilizado em uma das etapas da oficina. Só para lembrarmos, o *podcast* é um recurso digital que funciona basicamente como um recurso para gravar áudio, e essas gravações podem ser transmitidas pela internet ou baixadas via aplicativos de conversa, como o *WhatsApp*. O intuito foi utilizar tal recurso como diário para gravações das leituras praticadas na sala de aula. Com a utilização da rede de *Wi-Fi* da escola, os leitores baixaram em seus celulares o aplicativo “spreker podcast studio”, e, com esse aplicativo baixado, as gravações sobre as leituras puderam ser feitas pelos seus respectivos leitores.

Vejamos agora as etapas de um pequeno tutorial utilizado na elaboração do *podcast* pelos alunos nas nossas aulas.

Primeiramente, baixamos o aplicativo “spreker”, depois seguimos as seguintes etapas:

- Escolha um tema para seu **podcast**. (Cada aluno escolheu o seu)

- O primeiro passo deve ser a escolha do assunto que você abordará no **podcast**.
(Relatos de leitura literária)
- Defina os participantes do **podcast** (individual, cada aluno fez sozinho)
- Planeje o conteúdo que será abordado. (As impressões sobre as leituras em sala)
- Prepare-se vocalmente. (Saber o que vai falar e falar com clareza e boa dicção)
- Separe o equipamento para gravar. (Usar o celular)
- Edite seu **podcast**. (Se necessário, tirar erros nos áudios)
- Publique seu **podcast**. (Compartilhar com os colegas)

A utilização do *podcast* foi uma prática relativamente simples em uma das etapas das oficinas de leitura, porém os alunos ficaram interessados em saber sobre como as práticas de leitura podem ser aliadas aos elementos tecnológicos que fazem parte do cotidiano de grande parte daquele alunado. Logo, a partir de experiências como essas, enquanto professores e formadores de leitores, devemos repensar sobre essa possibilidade de ressignificar nossas práticas em sala de aula e não deixar que o tradicionalismo e o mecanicismo nos impeçam de tentar a saída da nossa zona de conforto.

As novas tecnologias foram incluídas nas nossas atividades de leitura para que a formação desse leitor literário fosse complementada com as dos novos letramentos. Mesmo que grande parte do alunado da escola na qual a prática aplicada seja humilde, a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) é notória, já que a maioria dos alunos possui aparelhos celulares com recursos tecnológicos diversos. Dessa forma, nossa intenção, na aplicação das atividades de leitura, foi aliar o processo de formação desse leitor literário crítico à questão dos letramentos digitais. Sendo o aparelho celular um grande atrativo para ser utilizado em nossas práticas, nós o utilizamos no sentido de mostrar a esse leitor que o processo de formação de um leitor literário pode ser corroborado por artefatos digitais. Como afirma Antônio Xavier:

Parece caber a todos que atuam na esfera educacional a necessidade de reorganizar seu pensar e fazer docentes para harmonizar-se ao potencial de armazenamento de dados, à velocidade de acesso às informações e à atratividade do efeito novidade das máquinas computacionais. Tudo isso sem abrir mão da qualidade da leitura e da produção discursivas, da percepção crítica e do senso de cidadania que necessariamente devem ser desenvolvidos no estudante atual (2013, p. 44).

É preciso que estejamos atentos à necessidade de repensarmos e refazermos nossas práticas pedagógicas também no que diz respeito aos letramentos digitais. As múltiplas

linguagens que hoje aparecem no contexto educacional podem ser trabalhadas de maneira que possam ser mais atrativas aos jovens em sala de aula. Desse modo, em nossa prática, a utilização do celular foi um complemento que pôde tornar o processo de trabalho com a leitura mais dinâmico e atrativo aos alunos, pois eles perceberam que o celular, que antes era ferramenta para, basicamente, acessar as redes sociais, também pode ser utilizado no processo pedagógico, nesse caso específico, com a utilização do *podcast*.

2.1 Descrição do contexto social das oficinas

A proposta de oficinas aqui apresentada foi pensada a partir de vários critérios que envolveram o público ao qual tais práticas foram direcionadas. O primeiro critério de todos foi o da escolha dos textos, pois a turma para a qual o projeto foi pensado é de uma escola pública estadual no interior de Sergipe, mais especificamente localizada na região do Baixo São Francisco. A turma na qual as práticas foram feitas é composta por 20 estudantes. Destes, 5 são homens e 15 são mulheres. Do total de alunos, 18 possuíam aparelho celular. A cidade na qual a escola é localizada, segundo os dados do censo do IBGE de 2018, divulgado em seu próprio site, possui 3.956 moradores, apenas 4% das casas têm esgotamento sanitário adequado e somente 9,4 da população têm ocupação.

O Índice de Desenvolvimento Humano, IDH, do município é considerado baixo, e a renda média por cada morador é de 1,9 salário mínimo. É notório que há altíssima concentração de renda na cidade, pois o grupo político que manipula a microrregião há décadas possui os melhores salários para os empregados em cargos gerados pelo poder público municipal. O IDEB da escola em que as oficinas foram aplicadas, segundo dados do site⁴ da Secretaria de Estado da Educação, Seduc, é de 3,6, ou seja, muito baixo. A escola possuía três professores de Língua Portuguesa, em 2019, e 157 alunos matriculados no total. O Projeto Político-Pedagógico da instituição não possui qualquer ação voltada ao desenvolvimento ou trabalho específico com o texto literário no Ensino Fundamental maior.

As mazelas da realidade social da maioria dos alunos dessa escola estadual são gritantes. A partir dessa problemática, os textos foram escolhidos para leitura, uma vez que a relação de identidade ocorreu de imediato com a maioria dos leitores, segundo relatos deles. É preciso que o aluno conheça outrem em suas leituras, mas também se identifique com elas. Nesse contexto, valorizamos a participação ativa do leitor com o propósito de ampliar os sentidos do texto lido, visto que “texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos,

⁴ Disponível em: www.seduc.se.gov.br. Acesso em: 10 dez. 2019.

muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 54).

Essa perspectiva dialoga com a proposta de “Letramento literário”, de Cosson, para quem “ler, depende muito mais do leitor que do texto” (2014, p. 58). Dessa forma, a relação entre leitor e leitura se completa na construção do sentido para a trama que pode aparecer a partir da experiência estético-recepcional. A leitura crítica dos aspectos sociais na proposta de oficina pôde aparecer de maneira natural, pois os debates foram tomando como parâmetro as percepções de mundo e a realidade dos próprios leitores enquanto pessoas que tinham suas experiências de vida valorizadas. Diante do exposto, temos que

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o seu texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode ser transformado continuamente abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida com tudo que o povoa: Vivências pessoais, culturais, sócio históricas e formas filosóficas, religiosas, jurídicas e estéticas que orientam sua vida ou explicam tais vivências. Munido dessas referências o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro do seu horizonte de valores (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 44).

As oficinas foram aplicadas no período de três semanas, utilizando-se o tempo de duas aulas de 45 minutos para a aplicação de cada oficina. No primeiro plano, a intenção das oficinas foi formar leitores literários a partir da recepção crítica do texto literário. O processo estético-receptivo visou a desenvolver a capacidade crítica do aluno para analisar as questões sociais contidas no tecido literário, bem como valorizar as memórias subjetivas e o local social do leitor na construção de sentidos do texto. As leituras dos textos foram complementadas com a adição de músicas, isso porque, com a inclusão de letras de canções e imagens que contextualizam cenas dos textos lidos, as práticas de leitura tiveram uma perspectiva multimodal na qual música e literatura foram utilizadas no processo de formação do leitor literário. As temáticas tratadas nas músicas dialogam de maneira direta com os textos, visto que ambos tratam de problemas sociais. As músicas selecionadas foram: “Gente Humilde”, de Chico Buarque; “Miséria e Fome”, do grupo Inocentes, e “Admirável Gado Novo”, de Zé Ramalho.

Já os textos escolhidos foram contos do autor sergipano Antônio Carlos Viana. As tramas, por se tratarem de textos curtos, para se trabalhar com quem não possui muita prática de leitura, podem ser uma alternativa excelente, pois o texto consegue, em sua concisão, tratar das problemáticas contemporâneas caras aos alunos-leitores, as questões sociais. O primeiro conto foi “Santana Quemo-Quemo”, cujo narrador é um menino que narra a alegria de ter

uma galinha para comer no almoço, mas se vê diante da tragédia de ter o barraco onde mora derrubado pelos tratores da prefeitura:

Quando os carros chegaram minha mãe fazia uma galinha que meu irmão tinha arranjado naquela manhã mesmo, num quintal longe dali. O pirão ia ficar gostoso. A gente sabia que os carrões iam chegar. As mulheres se descabelavam berrando que não tinham para onde ir. Pereciam ter enlouquecido todas de uma vez (VIANA, 2009, p. 13).

O segundo conto escolhido foi “Dia de parir cabrito”. A trama tem o narrador-personagem que fala do drama de ter o cabrito pelo qual ele tinha afeto morto, haja vista que o animal era fonte de renda para comprar comida e manter a família. Além de ter seu animal de estimação morto por conta da necessidade de dinheiro, o menino tinha de comer um pedaço do animal já morto. No sábado, era forçado a ir à feira para ajudar com as sacolas:

Doía passar pela banca do seu Benício... ele ainda brincava mostrando qual era o nosso. Fazia parte do acerto a gente passar por lá e pegar um bom pedaço da carne, que dependurava numa pindoba para ser mais fácil de carregar. Voltávamos pela estrada pingando sangue e gordura. Nossa mãe sorria (VIANA, 2009, p. 50).

O terceiro e último conto foi “Herança”, que narra o drama de dois irmãos que têm uma mãe obesa com problemas de locomoção. O pai vai abandonando aos poucos a mãe, que também era maltratada por uma tia que morava junto com a família. O conto mostra a vida degradante daquela família que, além de ser acometida pela mazela da pobreza, sofria com os problemas conjugais oriundos da obesidade mórbida da matriarca e da falta de responsabilidade do pai do narrador:

Meu pai pouco a pouco foi deixando de se preocupar com as despesas da casa e já não tem mais hora certa de chegar. Dizem que ele arrumou uma dona do outro lado do rio. Às vezes, quando nos encontra ali perto do mar, muda de caminho e minha mãe não quer nem saber (VIANA, 1999, p. 42).

Veremos a seguir um quadro com as etapas que foram realizadas nas oficinas. É preciso que nos lembremos de que essas etapas podem ser adaptadas e remodeladas de acordo com a necessidade e a percepção do professor que queira utilizar em sua turma as oficinas como exemplo.

Desse modo, nossa proposta foi tentar direcionar as práticas de leituras literárias no sentido de formar leitores críticos. A intenção foi trilhar um caminho que pudesse amalgamar

as diversas propostas de recepção, como propôs Gomes no seu modelo cultural de leitura, uma recepção que valoriza questões de classe, pois, para o autor, tal viés tem de “estar proporcionando uma prática de ensino politizada e adequada aos novos desafios da educação no Brasil” (2012, p. 10). Essa proposta de Gomes, baseada nos Estudos Culturais, dialoga com a proposta de Rouxel (2014), que preconiza que, entre outras coisas, haja a valorização das “memórias subjetivas” do leitor no momento da recepção do texto. Sendo assim, nosso viés para formar um leitor literário passa por questões sociais e politizadas, bem como por questões culturais e subjetivas, no processo de construção de significado do texto poético. Isso porque, ainda segundo Gomes (2012, p. 11), é importante que “ressaltemos a importância dos aspectos sociais do texto literário”. Nesse contexto, as atividades que iremos apresentar agora serviram de reflexão para a confecção do nosso material definitivo e foram norteadas por questões sociais, como fome, pobreza e abandono, prioritariamente.

2.2 Oficinas de intervenção de leitura literária

Veremos agora as atividades que foram aplicadas como prática de intervenção, e, como já dissemos antes, a partir delas o caderno, que é o produto final desta pesquisa, foi elaborado. É importante lembrarmos que essas atividades foram aplicadas de modo experimental, e, a partir do resultado delas e das análises dos dados, o produto final foi produzido com o intuito de aperfeiçoarmos futuras práticas de ensino de leitura que possam ser baseadas neste trabalho.

Quadro 02. Exposição da Oficina I.

• Objetivos: Praticar a leitura literária e desenvolver a capacidade de reflexão dos leitores a partir dos textos lidos. • Tempo estimado: Duas aulas. • Texto: “Santana Quema-Quemo”. • Possíveis temas para discussão: Direito à moradia e à alimentação.
Primeiro momento da aula: Distribuição de cópia dos contos para que todos possam ler. Após a leitura silenciosa, iniciamos um diálogo com os leitores para saber sobre os sentimentos que a leitura despertou em cada um. Nesses registros, sugerimos que fossem relatadas as aproximações dos contos com as respectivas realidades sociais dos alunos. Esta prática pôde ser feita pelo registro dos depoimentos com a utilização do <i>podcast</i>, gravando a fala dos alunos ou por meio de um diário de leitura.
ATIVIDADE DE LEITURA LITERÁRIA 1º Roteiro de atividades

Conversa Inicial: Caros leitores, iniciaremos nossa primeira prática de leitura literária a partir da leitura do conto “Santana Quemo-Quemo”, de Antônio Carlos Viana. As questões a seguir serão realizadas e debatidas em sala, e as suas respostas podem ser feitas de maneira escrita, em seu caderno, ou gravada no <i>podcast</i> do seu celular. Lembre-se de que as suas opiniões podem ser orais e/ou escritas. O importante é que você participe da atividade.		
1- Leitor(a)	Data / /	
2- Que tipo de sentimentos (tristeza, ódio, alegria, revolta) a leitura despertou em você no tocante à situação do drama vivido pelo protagonista?		
3- Você acha normal o fato de o narrador morar num barraco e ter sua moradia derrubada?		
4- Compare as questões sociais do conto com as da música e da sua comunidade. Há moradores em áreas de risco ou invasões?		
5- Fale sobre o que você achou da maneira como o menino-narrador vê e descreve toda aquela situação de pobreza e miséria que o envolvem.		
Segundo momento: Compartilhamos as experiências dos alunos, e o professor pediu que voluntários iniciassem seus comentários sobre os sentimentos e as sensações sobre os textos lidos. No final desta etapa, selecionamos alguns pontos de vista pertinentes sobre a questão da fome, sobre a vulnerabilidade e desigualdade social e sobre a falta de moradia fixa, passando para o momento seguinte.		
Terceiro momento: Foi compartilhada a música, via <i>bluetooth</i>, com os alunos pelo celular. Miséria e Fome É tão difícil viver entre a miséria e a fome Senti-la na carne e ter que ficar parado... Calado... É tão difícil entender como os homens armados Expulsam outros homens das terras em que eles nasceram E se criaram e são deles por direito para lá plantarem nada...nada... É tão difícil entender como o governo pode permitir Que os homens saiam do campo e venham para a cidade criar mais miséria Criar mais fome Não estou culpando ninguém Apenas conto o que vi Apenas conto o que senti (Os Inocentes, 2016) Em seguida, pedimos que eles a ouvissem com atenção. Depois, solicitamos que fosse feito o registro das impressões dos alunos sobre a música e sobre qual a relação dela com suas respectivas realidades sociais. Este momento também pôde ser feito com cópias xerocadas da música.		
Quarto momento: Iniciamos o debate sobre o direito à moradia, à alimentação e a uma vida digna, conforme fragmentos da Constituição Federal, e também propomos algumas reflexões acerca de como devemos olhar o outro. Colocamos em foco as desigualdades sociais e o papel do Estado para ajudar os menos favorecidos. Esta etapa foi rápida e finalizada com algumas reflexões sobre direitos humanos.		
Quinto momento: Para concluir, pudemos retomar a forma como Viana narra a precariedade na vida dos narradores-personagens. Destacamos o quanto os textos tentam valorizar um olhar humanizante sobre os protagonistas das tramas, mesmo diante de tantas aflições e situações degradantes. O mais importante foi despertar o senso crítico dos alunos e o gosto pela leitura e pelo debate sobre o texto lido; para isso, promovemos o diálogo entre o texto literário e o contexto social dos alunos.		

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A primeira oficina foi aplicada dia 10 de setembro de 2019, durante o turno vespertino, com a turma do 9º ano. A prática teve a participação de todos os 20 alunos que compunham a turma, e todos participaram com gosto pela atividade. A leitura silenciosa foi tranquila, não houve necessidade de pedir silêncio. Todos leram silenciosamente, e, depois da leitura do texto, começaram os debates sobre as impressões deles sobre o conto. A maioria participou da discussão e falou sobre as questões sociais latentes na trama de Viana. O drama do menino foi destaque nas falas dos alunos-leitores. Após a leitura do conto, um pequeno roteiro com algumas questões norteou a nossa primeira prática de leitura.

Depois que a música foi executada, a discussão continuou no mesmo tom de indignação por conta da pobreza trazida em ambas as obras. Alguns deram suas opiniões somente nas atividades do diário de leitura ou na gravação do *podcast*. A utilização do recurso tecnológico foi uma surpresa para grande parte da sala, pois, segundo os discentes, “mexer no celular pra gravar a voz parece que não é aula”. O estranhamento por parte de alguns deles na utilização do recurso do *podcast* mostra uma concepção de aula por parte deles que é pautada em copiar conteúdos da lousa e responder exercícios no livro. Nesse contexto, nossa intenção é provocar o leitor no sentido de repensar sua condição social de cidadão, bem como seu local cultural, seus valores e sua realidade. Além da proposta de trabalho com o texto literário e a música, a partir da atividade de leitura, foi percebido que houve uma interpretação crítica do texto, como mostra o tópico mais adiante “análise dos resultados”.

Na execução da primeira oficina, houve um certo estranhamento por parte alguns dos alunos, pois o modelo de proposição de aula estava fora do habitual. Pelo fato de “pararmos” a aula para uma atividade exclusiva de leitura, parecia que algo extraordinário iria acontecer, isso na concepção dos alunos. Para alguns deles, segundo relatos durante a própria aula, “não parecia uma aula muito normal porque o professor não escreve na lousa e não há atividades de gramática no livro e no caderno”. O antes, o durante e o depois da aplicação da intervenção serviram para muita reflexão a respeito da prática docente, que, à medida que o tempo passa, pode se tornar enfadonha, maçante.

A repercussão que o texto teve no ambiente da sala foi bastante impactante, uma vez que a temática trazida no conto “Santana Quemo-Quemo”, de Viana, aproximava-se bastante da realidade de pobreza de boa parte dos alunos. Com o referido conto, podemos refletir sobre a questão do direito à moradia e à comida, bem como o direito a ter uma vida digna. O texto mostra de maneira curta como um jovem vê o barraco que era moradia de sua família sendo

derrubado por conta de uma ordem de despejo do poder público, mas, mesmo assim, o protagonista ainda consegue esboçar um pouco de alegria pelo fato de poder comer um pirão de galinha naquele dia, mesmo com o casebre tendo sido derrubado.

Grande parte da opinião dos alunos foi relatada de maneira oral. A intenção foi, além de valorizar a visão do leitor no processo de construção da recepção do texto literário, deixarmos claro que a opinião oral dele, naquele momento, tem tanta importância quanto a escrita. O objetivo, assim, foi propor uma prática pedagógica que fugisse do habitual, que acaba colocando uma postura grafocêntrica na sala de aula.

Após a leitura do conto, a música “Miséria e fome” foi compartilhada com os alunos pelo celular deles, e, após a audição da canção, todos puderam participar dando suas opiniões sobre as impressões que tiveram sobre a música. Tendo em vista que o conteúdo da canção e o do conto versam basicamente sobre questões sociais, os discentes puderam fazer logo a conexão entre ambas as obras. A recepção da música e do conto despertou nos alunos discussões sobre questões sociais e alguns relatos de suas vidas. Para Colomer (2014, p. 83), “o contato com a leitura é mais proveitoso quando o jovem leitor consegue se ver nos textos lidos”. Após a leitura do conto, a audição da música e a discussão sobre o direito à moradia com os alunos, eles puderam fazer suas colocações sobre as impressões que tiveram da primeira oficina, visto que as atividades propostas sempre partiam da opinião dos leitores para iniciar os debates sobre os aspectos trabalhados, sobretudo o aspecto social que ambas as obras abordam de maneira latente.

Vale destacar que um paradigma foi quebrado na primeira oficina, os pois discentes perceberam que a aula de leitura é muito mais que a repetição enfadonha de conteúdo ou a utilização de textos literários unicamente com o propósito de trabalhar gramática.

Quadro 03: Exposição da Oficina II.

PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA SUBJETIVA COM ETAPAS E MÉTODOS
• Objetivos: Praticar a leitura literária e desenvolver a capacidade de reflexão dos leitores a partir dos textos lidos. • Texto: “Dia de parir cabrito”. • Possíveis temas para discussão: Crueldade contra animais e pobreza.
ATIVIDADE DE LEITURA LITERÁRIA 2º Roteiro de atividades
Conversa Inicial: Caros leitores, iniciaremos nossa segunda prática de leitura literária a partir da leitura do conto “Dia de parir cabrito”, de Antônio Carlos Viana. As questões a seguir serão realizadas e debatidas em sala, e as suas respostas podem ser

feitas de maneira escrita, em seu caderno, ou gravada no <i>podcast</i> do seu celular. Lembre-se de que as suas opiniões podem ser orais e/ou escritas. O importante é que você participe da atividade.	
1- Leitor(a)	Data / /
2- Caro(a) leitor(a), após ter lido o conto, descreva quais sentimentos (raiva, tristeza, alegria etc.) foram despertados em você no momento da leitura, tentando justificar o motivo de tal sentimento.	
3- A partir de suas impressões da leitura, fale sobre como o protagonista se sentiu ao ver o seu animal morto.	
4- As questões sociais do conto e da música se aproximam de sua realidade? Fale sobre isso.	
5- Fale sobre o que você achou da maneira como o menino-narrador vê e descreve toda aquela situação de crueldade com o animal do qual ele gostava tanto.	
6- Em sua comunidade, você já passou por alguma situação parecida com a do narrador no tocante a ter seu animal morto para que a família pudesse se alimentar?	
Primeiro momento da aula: Distribuição de cópia dos contos para que todos pudessem ler. Após a leitura silenciosa, o professor iniciou um diálogo com os leitores para saber sobre os sentimentos que a leitura despertou em cada um. Nesses registros, sugerimos que fossem relatadas as aproximações dos contos com suas respectivas realidades sociais. Essa prática pôde ser feita pelo registro dos depoimentos com a utilização do <i>podcast</i> , gravando a fala dos alunos ou por meio de um diário de leitura.	
Segundo momento: Compartilhando as experiências dos alunos, o professor pediu que voluntários iniciassem seus comentários sobre os sentimentos e as sensações sobre os textos lidos. No final desta etapa, o professor selecionou alguns pontos de vista pertinentes sobre a questão da crueldade contra os animais, bem como sobre a vida precária, passando para o momento seguinte.	
Terceiro momento: Foi compartilhada a música, via <i>bluetooth</i> , com os alunos que tinham celular.	
Admirável Gado Novo Ooooooooooh!Oooooi! Vocês que fazem parte dessa massa Que passa nos projetos do futuro É duro tanto ter que caminhar E dar muito mais que receber E ver que toda essa engrenagem já sente a ferrugem lhe comer... Êeeeeh! Oh!Oh! Vida de gado! Povo marcado Refrão Êh! Povo feliz! Êeeeeh! Oh!Oh! Vida de gado! Povo marcado Êh! Povo feliz! Lá fora faz um tempo confortável A vigilância cuida do normal	

Os automóveis ouvem a notícias
 Os homens a publicam no jornal
 E correm através da madrugada
 A única velhice que chegou
 Demoram-se na beira da estrada
 E passam a contar o que sobrou

Refrão

O povo foge da ignorância apesar de viver tão perto dela
 E sonham com melhores tempos idos
 Contemplam essa vida numa cela
 Esperam nova possibilidade de verem esse mundo se acabar
 A arca de Noé o dirigível
 Não voam nem se podem flutuar
 Não voam nem se podem flutuar
 Não voam nem se podem flutuar
 Refrão
 (Zé Ramalho, 1998)

Em seguida, solicitamos que os alunos ouvissem a canção com atenção. Depois, pedimos que fosse feito o registro, no diário de leitura ou no *podcast*, das impressões deles sobre a música e qual a relação dela com suas respectivas realidades sociais. Este momento também pode ser feito com cópias xerocadas da letra da canção.

Quarto momento: Iniciamos o debate sobre uma vida digna e a crueldade contra os animais, propondo algumas reflexões acerca de como devemos olhar o outro.

Quinto momento: Para concluir, o professor retomou a forma como Viana narra a precariedade na vida dos narradores-personagens. Destacamos o quanto os textos tentam valorizar um olhar humanizante sobre os protagonistas das tramas, mesmo diante de tantas aflições e situações degradantes. O mais importante nesta etapa é despertar o senso crítico do aluno e o gosto pela leitura e pelo debate sobre o texto lido; para isso, é possível promover um diálogo entre o texto literário e o contexto social do aluno.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A segunda oficina foi aplicada uma semana depois da primeira, e a metodologia adotada foi a mesma. Antes da leitura, todos os alunos se sentaram em círculo, e a aula não ficou com muitas marcas de formalidade.

Na segunda oficina, os alunos já estavam mais à vontade quanto à leitura e ao modo menos formal de aula. Começamos sempre a aula pela leitura do conto. As cópias do conto foram distribuídas aos alunos-leitores, e, em seguida, todos fizemos a leitura silenciosa. O conto “Dia de parir cabrito” também mostra uma realidade bastante cruel, sobretudo do ponto de vista do seu narrador-personagem, a criança que narra a história. A trama conta o drama de um menino que vê seu cabrito de estimação ser morto para ter de alimentar a própria família. O jovem narrador mora em situação de extrema pobreza com sua família, e, para poder comprar comida, a mãe do garoto vende o cabrito pelo qual o menino tinha muito apreço. A pobreza é uma mazela tão cruel que transforma a tristeza do menino na alegria do restante da

família, pois a morte do animal resultaria na possibilidade de eles poderem comer carne naquele dia. A tristeza de perder um animal querido contrasta com a felicidade de poder se nutrir com um pedaço de carne, porém a carne do seu próprio animal.

Após a leitura do conto, muito dos leitores já começaram a opinar sobre a situação do garoto que viu seu animal sendo morto. Logo depois do conto, a música foi compartilhada via celular de cada um deles, e todos puderam ouvir a canção na sala. Apenas um dos alunos conhecia a música, logo a letra, que é bastante impactante do ponto de vista de questões sociais, causou muita reflexão nos ouvintes. Logo após a audição da música e da leitura do conto, as discussões começaram a aflorar. É importante salientarmos que o início das discussões sobre as impressões que os alunos tinham sobre as leituras e as músicas partiam dos leitores, mas eram organizadas e direcionadas pelo professor para que essas “impressões” não fossem vagas e aleatórias. Após o início dos relatos, que aconteciam no começo de maneira oral, as discussões eram direcionadas para a análise de categorias estéticas do texto, como narrador, espago etc. A intenção era mostrar ao leitor que o ponto de partida para a discussão do texto era a opinião dele, porém esta era coordenada para uma direção que pudesse mostrar nexos quanto às opiniões sobre as categorias estéticas do texto.

Após as discussões sobre os temas, como crueldade animal, fome, entre outros que foram lançados pelos leitores, os discentes realizaram a atividade de gravação do diário de leitura, uns com o *podcast*, outros de forma escrita. Dessa maneira, conseguimos que as reflexões sobre as leituras da música e do conto fossem feitas de modo crítico pelos alunos e que suas reflexões fossem registradas para que o hábito de leitura e reflexão sobre aquilo que se leu fosse feito de maneira que não parecesse algo obrigatório, mas uma etapa do processo de formação desse jovem leitor.

Dessa forma, no momento do contato com os textos, os alunos não o encararam como uma etapa enfadonha da aula, pois as narrativas curtas propiciaram uma leitura que permitiu a discussão sobre o drama do menino-narrador que teve seu bode morto para que sua mãe pudesse ter dinheiro para as despesas básicas de casa. O momento pós-leitura foi de muita identificação por parte dos leitores, pois a grande maioria mora na zona rural. Durante as discussões, muitos deles relataram que se apegam aos “bichos”, mas depois precisam vender porque precisam de dinheiro. O debate sobre a pobreza na qual o menino-narrador vivia também foi alvo de muitos comentários. Algumas falas sobre a questão da pobreza foram colocadas de maneira crítica por parte dos alunos. Eles, em suas falas, em grande maioria,

realmente mostraram que, além de terem apreciado o texto e a música, conseguiram expressar uma opinião crítica sobre a narrativa com base em suas vivências, suas identidades culturais.

Quadro 04: Exposição da Oficina III.

- Objetivos: Praticar a leitura literária e desenvolver a capacidade de reflexão dos leitores a partir dos textos lidos. - Texto: “Herança”. - Possíveis temas para discussão: Abandono e pobreza.
Primeiro momento da aula: Distribuímos cópia dos contos para que todos pudessem ler. Após a leitura silenciosa, o professor iniciou um diálogo com os leitores para saber sobre os sentimentos que a leitura despertou em cada um. Nesses registros, sugerimos que fossem relatadas as aproximações dos contos com suas respectivas realidades sociais. Essa prática pôde ser feita pelo registro dos depoimentos com a utilização do <i>podcast</i>, gravando a fala dos alunos ou por meio de um diário de leitura.
ATIVIDADE DE LEITURA LITERÁRIA 3º Roteiro de atividades
Conversa Inicial: Caros leitores, iniciaremos nossa terceira prática de leitura literária a partir da leitura do conto “Herança”, de Antônio Carlos Viana. As questões a seguir serão realizadas e debatidas em sala, e as suas respostas podem ser feitas de maneira escrita, em seu caderno, ou gravada no <i>podcast</i> do seu celular. Lembre-se de que as suas opiniões podem ser orais e/ou escritas. O importante é que você participe da atividade.
1- Leitor(a) Data / /
2- Caro(a) leitor(a), após ter lido o conto, descreva quais sentimentos (raiva, tristeza, alegria etc.) foram despertados em você no momento da leitura, tentando justificar o motivo de tal sentimento.
3- De acordo com suas percepções da leitura, como você acha que o menino-narrador se sentia ao ter de conviver com a sua mãe, sendo acometido por situações tão degradantes?
4- As questões sociais do conto e da música se aproximam de sua realidade? Fale sobre isso.
5- A partir de suas percepções do texto, você acha que o fato de o pai do narrador ter abandonado a mãe e a família pode ser justificado?
6- Você acha que essas leituras que fizemos durante essas três semanas fizeram você refletir sobre sua vida? Em qual aspecto?
Segundo momento: De maneira a compartilhar as experiências dos alunos, pedimos que voluntários iniciassem seus comentários sobre os sentimentos e as sensações despertados sobre os textos lidos. No final desta etapa, selecionamos alguns pontos de vista pertinentes sobre a questão da pobreza e do abandono.
Terceiro momento: Foi compartilhada a música, via <i>bluetooth</i>, com os alunos via celular.

Gente humilde

Tem certos dias em que eu penso em minha gente
 E sinto assim todo o meu peito se apertar
 Porque parece que acontece de repente
 Como um desejo de eu viver sem me notar

Igual a como quando eu passo no subúrbio
 Eu muito bem, vindo de trem de algum lugar
 E aí me dá como uma inveja dessa gente
 Que vai em frente sem nem ter com quem contar

São casas simples com cadeiras na calçada
 E na fachada escrito em cima que é um lar
 Pela varanda, flores tristes e baldias
 Como a alegria que não tem onde encostar
 (GAROTO, BUARQUE, MORAES, 1970)

Em seguida, solicitamos que os alunos a ouvissem com atenção. Depois, pedimos que fosse feito o registro de suas impressões sobre a música e qual a relação dela com suas respectivas realidades sociais. Este momento também pode ser feito com cópias xerocadas da música.

Quarto momento: Iniciamos o debate sobre pobreza e abandono.

Quinto momento: Para concluir, retomamos a forma como Viana narra a precariedade na vida dos narradores-personagens. Destacamos o quanto os textos tentam valorizar um olhar humanizante sobre os protagonistas das tramas, mesmo diante de tantas aflições e situações degradantes. O mais importante foi despertar o senso crítico do aluno e o gosto pela leitura e pelo debate sobre o texto lido; para isso, promovemos o diálogo entre o texto literário e o contexto social do aluno.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A aplicação da terceira e última oficina aconteceu na última semana de setembro. O ciclo foi fechado, e os procedimentos foram os mesmos das duas primeiras. Todos os alunos participaram, e a aplicação aconteceu durante duas aulas seguidas, sendo que a proposta metodológica se repetiu.

As etapas aconteciam não de maneira impositiva ou engessada, mas de forma natural. Tivemos a preocupação de sempre partir do texto literário para darmos início à leitura da música ou à relação com qualquer outra linguagem. As oficinas de leitura literária foram caracterizadas pelo caráter pedagógico, mas com uma certa informalidade: todos em círculo, opiniões diversas e todas debatidas, alunos à vontade. Os alunos sabiam que aquilo era um projeto e que aquela aula seria a última. Antes do começo da leitura do conto, alguns se posicionaram e disseram que não queriam que as “aulas daquele jeito” acabassem. Outros disseram que “as oficinas são boas, mas a gente também tem que estudar”.

Esse último comentário, feito por uma aluna, foi bastante emblemático, na medida em que mostrou que, no ponto de vista dela, a aula de Língua Portuguesa se resumia a estudar gramática e, metodicamente, como de costume, a fazer atividades de resolução de questões. Contudo, o professor, em conversa com os alunos, ao longo da aula, reforçou que as práticas de leitura com os textos literários em sala também fazem parte da matriz curricular da

disciplina, pois as discussões trazidas pelos textos contemplavam conteúdos da Língua Portuguesa, bem como de outras disciplinas. Essa reflexão foi importante para que, enquanto professores, possamos deixar claro e mostrar aos nossos alunos que práticas pedagógicas não conteudistas são válidas.

As discussões sobre o drama do menino-narrador também foram bastante frutíferas, isso porque o drama do protagonista que toma conta de sua mãe é bastante atual para eles. Como o conto se passa numa região ribeirinha e o menino vive em grande pobreza, muitos discutiram com propriedade a questão do abandono sofrido pela mãe do personagem. Para eles, a leitura foi mais impactante que a música. Muitos não apreciaram a melodia da música, mas afirmaram que a letra era melhor que a melodia. Desse modo, nossas práticas de leitura aplicadas conseguiram contemplar o que preconiza Gomes (2012) com a “valorização do local social do leitor” e da voz do leitor no processo de construção de significados do texto, uma vez que, em todas as práticas, os alunos conseguiam correlacionar o processo recepcional com suas respectivas realidades sociais. Conseguimos, também, desenvolver a valorização das “memórias subjetivas”, como assinala Rouxel (2013), visto que as discussões do processo recepcional foram baseadas nas experiências pessoais dos leitores que apreciaram os contos sergipanos.

Desse modo, conseguimos construir um processo metodológico que, para culminar na recepção crítica desse leitor, passou pela valorização das questões sociais do discente, assim como pela valorização das suas experiências pessoais, o que nos mostrou que não há somente uma vereda que nos leva à possibilidade de um trabalho pedagógico no ambiente escolar. Percebemos que as ações que alicerçaram o processo de formação do leitor literário nessa concisa prática lograram êxito por serem oriundas de caminhos e práticas que partiram do ponto principal no processo de recepção na nossa concepção, o leitor do texto literário. Apesar de as oficinas terem acontecido num período relativamente curto, as reflexões e os resultados das práticas foram positivos para os leitores, que se viram tomados por discussões críticas oriundas da leitura literária. Desse modo, é possível dizer que conseguimos perceber que a formação de um leitor literário crítico e consciente do seu papel de cidadão pode ocorrer de maneira exitosa, a depender da metodologia aplicada, o que nos mostra que não existe uma fórmula pronta, mas, sim, uma possibilidade de trabalho que pode dar certo partindo da realidade e de aspectos inerentes ao leitor e sua relação com seu respectivo texto literário. No caso aqui tratado, aconteceu na intervenção prática em nosso projeto na escola.

2.3 Análises dos resultados

A análise da prática de intervenção da nossa proposta passou por dois pontos. No primeiro, nos debruçamos sobre o funcionamento das oficinas, como elas ocorreram. No segundo, passamos a analisar como o processo de recepção se concretizou por meio da interpretação dos dados colhidos por um questionário aplicado antes e depois das práticas de leitura. Assim sendo, nossa análise se embasou na produção escrita e gravada pelos alunos-leitores durante a aplicação das atividades de leitura na escola em que a prática aconteceu. O material produzido pelos discentes durante o processo de aplicação das práticas de leitura foi transcrito, tanto os áudios gravados em formato de *podcast* quanto os escritos produzidos como diários de leitura no caderno dos discentes. A partir da interpretação da transcrição dos áudios e dos relatos escritos, as reflexões teóricas foram realizadas.

Veremos agora um trecho transcrito dos áudios que os alunos gravaram em *podcast* após a aplicação da primeira oficina. Por questões éticas e de pesquisa, os discentes não serão identificados nominalmente neste trabalho. Optamos por nomeá-los com letras do alfabeto em maiúscula.

Até que a história foi boa. Os livros *devia* ter mais histórias assim. É muito triste a pessoa não ter onde morar, mas a gente tem esse direito. Gostei de ler conto porque a pessoa nem percebe que *tá* lendo. Já teve um caso assim na borda... Pelo menos o menino ia comer a galinha no fim. Parece que a mãe dele *tava* doida (Áudio gravado pelo Aluno-leitor A, 2019, grifos nossos).

O texto acima foi transcrito de um *podcast* e retrata o depoimento de um aluno após a aplicação da oficina. A proposta, ao fim das discussões e de todas as etapas, foi que eles registrassem em áudio ou em forma escrita o que acharam sobre tal prática de leitura. Alguns gravaram, ao passo que outros preferiram escrever.

A partir do áudio transcrito, podemos perceber que houve aceitação da leitura por parte do aluno. Ele ressalta a necessidade de uma leitura interessante como o conto de Viana. Isso mostra que é possível despertar a possibilidade de se formar um leitor literário a partir da leitura de gêneros textuais compatíveis com a situação do leitor. Para Colomer, “os textos precisam dialogar com a realidade dos seus leitores” (2014, p. 49).

Além de perceber a possibilidade de fruição da leitura, o relato do leitor também nos mostra uma reflexão sobre o tema social do direito à moradia. É importante salientarmos que o termo “borda” é referente ao povoado Borda da Mata, onde mora a maioria dos alunos da

sala. O leitor também nos fala que “é muito triste a pessoa não ter onde morar, mas a gente tem direito”. Tal fala nos permite perceber a percepção crítica do aluno quanto ao direito à moradia, ou seja, as discussões em sala foram frutíferas nesse aspecto. O discente consegue perceber o drama vivido também pelas personagens do conto ao dizer que “a mãe dele parece que tava doida”.

Na próxima transcrição, veremos outra opinião gravada por outro aluno após o processo de leitura dos textos em resposta às questões discutidas.

É muito triste a pessoa não ter onde morar. Falar a verdade, dá é **tristeza** mesmo uma vida dessa... O cara *tava* alegre porque ia comer uma galinha, mas perder a casa... *cê* é doido... Se a lei diz que é direito ter onde morar, ele tinha que ir no fórum pedir o direito dele, mas também o cara que é pobre pra conseguir as *coisa* é difícil (Áudio gravado pelo Aluno-leitor B, 2019, grifos nossos).

Para uma turma que não tinha o hábito de realizar tais práticas de leitura, o resultado foi bastante razoável. A grande maioria preferiu responder às questões das atividades propostas com a utilização do *podcast* do celular. Dessa forma, o letramento digital foi sendo intercalado no processo de formação do leitor literário, pois os discentes tiveram boa receptividade no processo de utilização do *podcast*. A intenção foi provocar esse leitor quanto ao seu horizonte de expectativas para assim tirá-lo de sua zona de conforto e fazer com que tivesse uma percepção diferente quanto à realidade que o circunda. Para Zilberman (2012, p. 78), “a leitura pode causar estranheza para que novos e diferentes horizontes depois possam parecer familiares”, ou seja, tivemos a oportunidade de fazer com que o leitor repensasse seus valores. Nesse contexto, houve boa expectativa para as próximas atividades.

Passemos aos relatos da segunda oficina.

Estou gostando muito de ler contos. Essa história de hoje também foi triste. Todos devemos ter direito a uma vida alegre. O menino gostava do bode mas a família precisava do dinheiro pra sobreviver. A mãe dele não teve culpa ele queria que todos tivesse carne para comerem Mas acho que o filho não entendeu. Essas histórias tristes fazem a gente pensar muito sobre a vida da gente. É uma história triste mas é boa de ler por que lembra borda da mata em algumas coisas (Transcrição do texto da leitora C, 2019).

Esse relato de leitura foi escrito por um aluno que se mostra feliz com as práticas de leitura com o gênero conto. Tal gênero se torna frutífero como prática de leitura pelo fato de serem leituras curtas que não exigem longa concentração por parte de seus leitores. O discente

se mostra afeiçoado pelo fato de o drama narrado lembrar aspectos do cotidiano de quem lê. Há uma relação de identificação com o conto lido. Para Nascimento,

Assim, é observado que de posse de uma abordagem de leitura e um material didático que dialogue com o leitor, em um formato colaborativo que traga à tona as questões e aspectos pessoais, psicológicos do leitor aliados, aos seus aspectos sociais e culturais; o texto passará a ser significativo e então atraente. Portanto, em meio a essa prática interdisciplinar será possível encaminhar o aluno a refletir sobre seu espaço e sociedade por meio da subjetividade do texto literário (2015, p. 21).

Quando o aluno-leitor afirma que “essas coisas tristes fazem a gente pensar muito sobre a vida da gente”, percebemos a dimensão do efeito reflexivo que o conto provocou em quem leu e escreveu tal relato. Dessa forma, podemos notar que houve uma reflexão por parte do leitor quanto à leitura. Outra parte que é relatada e se mostra importante é que o autor do relato relaciona o conto com o seu local de moradia, a “borda da mata”, bem como com o seu cotidiano. Tal efeito dialoga bastante com a proposta de leitura cultural desenvolvida por Gomes (2012), pois a relação do leitor com o texto valoriza o local social dessa fala que representa uma pessoa. Assim, os resultados da segunda oficina também foram satisfatórios, pois os alunos mostraram-se interessados tanto nas leituras quanto nas discussões sobre os temas que, às vezes, eles próprios sugeriam. Na sequência, analisaremos relatos relacionados à terceira oficina:

Texto-3 A pessoa não tem *cupa* de ser gorda. O menino gostava da mãe. Minha mãe é gorda mas *nos* não abandona ela nunca. *Essas leitura* fala a verdade. O pai não presta mesmo *por que* se deixa a mãe é pra beber *cachassa* a pessoa quando *ler* essas *historia* fica sabendo das *coisa* (Transcrição do texto do leitor D, grifos nossos).

Esse outro relato destacado foi feito depois da oficina sobre o conto “Herança”. Na modesta escrita do leitor, temos um depoimento que se mostra bastante próximo de sua realidade e suas vivências pessoais. Tendo em vista que o conto trabalhado narra a história de um menino que, junto com seu irmão, vive de maneira precária num povoado ribeirinho, o aluno-leitor faz um relato que mostra a identificação com o drama lido. Quando em seu relato diz “minha mãe é gorda, mas nos não abandona ela nunca”, há de se perceber que o conto despertou uma relação de identidade com o seu leitor, pois tanto o menino-narrador quanto o leitor mostram afeto pela mãe, independentemente de adversidades.

Segundo Zilberman, “a leitura precisa levar o leitor a situações familiares” (2012, p. 29). A familiaridade, nesse caso, se mostra no fato de que a mãe do discente também era acometida pela obesidade. Outra parte do relato que mostra a noção da possibilidade de expandir o seu limitado horizonte de expectativas é quando o leitor afirma que “as pessoas quando ler essas histórias fica sabendo das coisas”. Desse modo, vemos a consciência da possibilidade de saber que o ato da leitura pode trazer reflexões que ajudam o leitor a compreender melhor sua realidade social e seus dramas.

As leituras foram boas porque quando *agente* lê *agente* pensa em muita coisa da nossa vida. Tem coisa boa mais tem muita coisa ruim também. Essas histórias ajudam a gente a pensar na vida de maneira diferente e até mais crítica *porque* a pobreza não é uma coisa boa e normal. Eu vou ler mais *porque* quero saber mais das coisas pra saber dos meus direitos também (Transcrição do texto do leitor E, grifos nossos).

A transcrição do texto acima é um registro sobre as reflexões que os alunos tinham após as atividades de leitura. A nossa metodologia se ancorou na possibilidade de desenvolver o senso crítico desse leitor e provocar uma “leitura politizada do texto literário”, conforme o modelo cultural de leitura preconizado por Gomes (2012). Essa possibilidade de interpretar o texto de maneira crítica se somou ao viés colocado por Rouxel (2014), com a “valorização das memórias subjetivas”. Desse modo, com base na leitura do relato acima do nosso aluno-leitor, podemos perceber a dimensão embrionária de uma visão crítica sobre o texto literário. Tendo em vista que as atividades de leitura foram elaboradas de maneira a incentivarem os alunos à leitura de tramas que dialogam com sua realidade, também conseguimos êxito nesse processo de reflexão desse leitor quanto ao próprio ato de ler. Os relatos gravados em áudio nos *podcasts* e os escritos nos mostraram como as nossas práticas de leitura, apesar de terem sido aplicadas num período relativamente curto, surtiram efeitos satisfatórios quanto à recepção do tecido literário.

Cabe dizer que a aplicação das oficinas e os relatos de leitura revelaram uma realidade de problemas que vão além da formação de um leitor literário, a deficiência na escrita, por exemplo, porém o que está em voga é a reação dos alunos e a relação deles com os textos lidos em sala de aula. O uso do *podcast* para gravar relatos, num primeiro momento, empolgou os discentes, depois a maioria dos relatos de leitura foram feitos em páginas de seus próprios cadernos.

Um dos maiores desafios, além de inserir a literatura de Sergipe nas leituras da escola, foi manter tais práticas de leitura que saíam do viés mecânico quase sempre executado pelos

colegas professores em suas práticas pedagógicas. De maneira geral, os alunos tiveram aceitação e gostaram muito dos contos por serem curtos e por terem um enredo que se aproximava bastante de suas vivências sociais. Contudo, cabe a nós, professores, utilizarmos essas práticas repensadas como laboratórios para o aprimoramento de ações que contemplem cada vez mais a possibilidade de se trabalhar com textos literários para que possamos formar leitores críticos.

Salientamos, também, que, além de analisar os aspectos positivos das nossas práticas de leitura, é necessário que saibamos que tais processos não são engessados e precisam ser atualizados constantemente, pois não há uma receita pronta para uma realidade estanque quando se fala em trabalhar com leitura literária, sobretudo diante das adversidades da escola pública.

2.4 Análise dos questionários

A prática de leitura, para aferimento das habilidades desenvolvidas após as oficinas, tomou como parâmetro os resultados gerados pelos questionários com perguntas fechadas que foram aplicados antes e depois da recepção. A utilização do método quantitativo-qualitativo induziu a análise dos dados para compreensão dos resultados das práticas de leitura desenvolvidas a partir das teorias já mencionadas. Os resultados gerados pelos questionários podem nos auxiliar na compreensão da dinâmica do processo de composição das atividades pedagógicas para que, de alguma maneira, as práticas metodológicas possam ser atualizadas e repensadas pelos professores que conduzem o processo.

Os relatos a seguir são sobre o mesmo questionário que foi respondido pelos alunos. Não houve alteração nas perguntas contidas neles, apenas foram aplicados, propositalmente, em momentos distintos, antes e depois das leituras, como uma tentativa de obtenção de dados objetivos sobre os resultados gerados pelas oficinas. Vale ressaltar também que o primeiro questionário foi aplicado no mês de setembro, e o segundo, em dezembro, ou seja, praticamente dois meses após a aplicação das oficinas, que ocorreram no mês de setembro.

Quadro 04: Questionário diagnóstico de perfil de leitor da turma.

Olá, querido(a) leitor(a). Estamos aplicando este questionário para melhorarmos nossas atividades de leitura e conhecermos sua relação com o ato de ler. Para tanto, marque a alternativa que está relacionada a você ou a que mais se aproxima da sua realidade.

SEXO: () Masculino () Feminino

IDADE _____

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

1- Com qual frequência você pratica leitura?

- a) Diariamente
- b) Semanalmente
- c) Mensalmente
- d) Apenas nas atividades escolares
- e) Nunca

2- Você gosta de ler?

- a) Sim
- b) Não
- c) Às vezes

2.1- A leitura de poemas ou histórias desperta sentimentos em você como alegria, tristeza, raiva ou outros?

- a) Sim
- b) Não

3- O que você gosta de ler?

- a) Ficção
- b) Aventura
- c) Histórias de amor
- d) Jornalismo

4- Você já leu algum livro sem que a leitura tenha sido solicitada pelo professor?

- a) Sim
- b) Não

5- Alguma leitura foi inesquecível para você?

- a) Sim
- b) Não

6- Se sim, sobre o que ela falava?

- a) Amor
- b) Pobreza
- c) Aventura
- d) Tristeza
- e) Saudades
- f) Solidão
- g) Alegria

7- Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida?

- a) Alto
- b) Médio
- c) Mínimo
- d) Indiferente, não vejo importância da leitura em minha vida.

8- Você acha que deveria ter mais momentos de leitura nas aulas no ambiente escolar?

- a) Sim
- b) Não

9- Você gosta de ler sobre temas que se aproximam da sua realidade social, histórias parecidas com a sua?

- a) Sim
b) Não

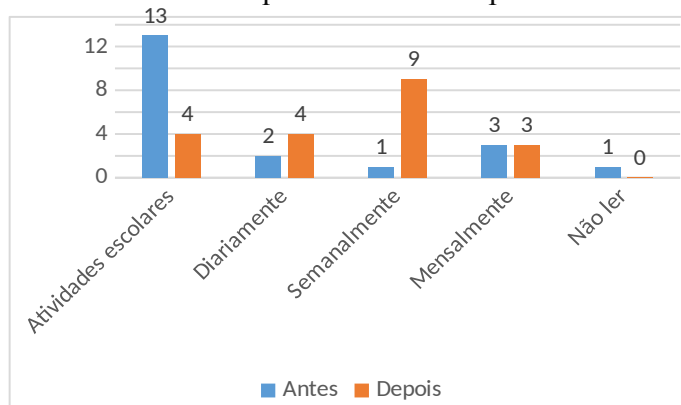
10- A leitura de textos literários pode ajudar a mudar sua opinião sobre sua realidade social?

- a) Sim
b) Não
c) Talvez

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

É preciso lembrarmos que os dados dos questionários são objetivos e serviram para que, de maneira mais direta, algumas habilidades pudessem ser aferidas após as práticas de leitura. Contudo, é preciso lembrarmos que a subjetividade contida em cada leitor foi valorizada de acordo com o local social da fala dos discentes. Grande parte do processo evolutivo dos alunos enquanto leitores críticos foi percebida durante as discussões que eram feitas e propostas por eles próprios. O importante é que as oficinas cumpriram as metas propostas, a saber, trabalhar algumas questões sociais e a subjetividade dos discentes. O intuito disso tudo foi encontrar meios para uma prática de leitura que forme um leitor crítico quanto à sua realidade social e capaz de apreciar as camadas estéticas do texto.

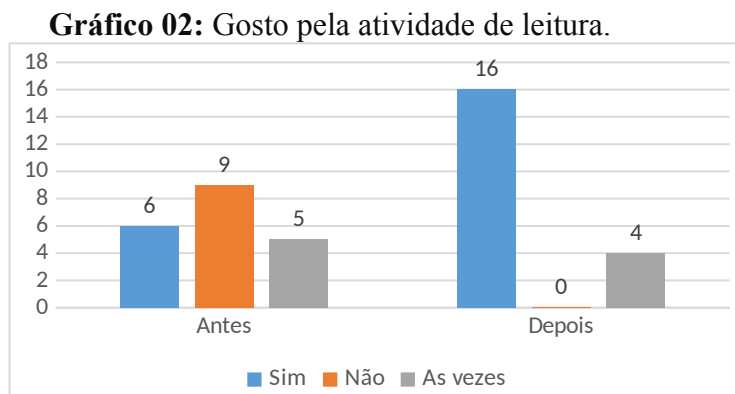
Gráfico 01: Frequência de leitura pelos alunos.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A interpretação do gráfico acima nos mostra a deficiência sobre a falta de hábito de leitura na escola, problema enfrentado por grande parte dos alunos das escolas públicas do país. A prática de leitura literária é extremamente relevante para o desenvolvimento de outras capacidades cognitivas do aluno. O comparativo entre o antes e o depois das oficinas mostra que houve melhora significativa no tocante ao hábito de leitura de textos. Os números após a aplicação das oficinas demonstram que o gosto pela leitura pode ser desenvolvido, sim, mediante a uma boa prática de leitura literária adequada e planejada para cada perfil de turma. No período da aplicação das oficinas, constatamos que a escola na qual as práticas de leitura

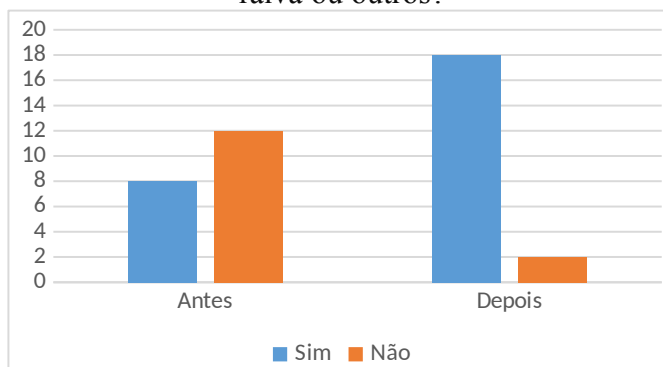
foram desenvolvidas sequer tinha um Projeto Político-Pedagógico, documento que poderia direcionar alguma prática de leitura por parte dos professores para ser executada com os alunos. A falta da frequência de leitura só reforça um dado que, infelizmente, é conhecido por grande parte dos professores da rede pública, no entanto a realidade pode ser, sim, modificada para uma versão positiva, caso as práticas pedagógicas sejam elaboradas e aplicadas de maneira eficaz. Vejamos o gráfico 02, a seguir.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

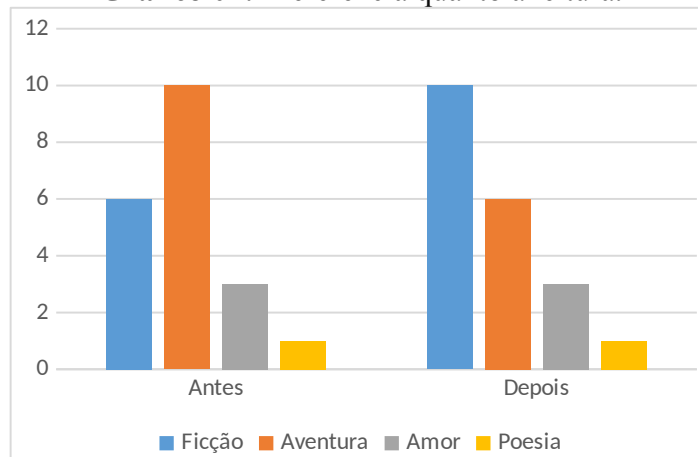
O gráfico 02, referente ao gosto pela leitura, nos dá uma dimensão da relação de (des)afeto com tal hábito. Os resultados antes e depois da aplicação das oficinas foram satisfatórios e bastante significativos, como os números acima mostram. Quanto ao gosto pela atividade de leitura no ambiente escolar, no tocante ao texto literário, no nosso caso, houve um progresso pelo fato de as práticas de leitura terem sido planejadas de acordo com as respectivas realidades sociais dos alunos-leitores. O afeto pelos textos lidos surgiu por parte dos seus respectivos leitores devido ao fato de as histórias apresentadas falarem de problemas comuns a eles. Para Zilberman, “a prática de leitura na escola deve, entre outras coisas, desenvolver o gosto por aquele hábito” (2012, p. 129). Desse modo, a escolha pelas narrativas de Viana não foi aleatória, pois a relação de identidade e alteridade foi vislumbrada no processo de leitura por parte do professor que planejou toda a atividade pedagógica. No período de aplicação das oficinas, como os leitores viram que suas vivências e opiniões foram levadas em consideração nas atividades propostas sobre os textos, eles mostraram gosto pela leitura. É óbvio que a relação de gosto e afeto pela leitura pode e deve ser intensificada com práticas que sejam constantes em sala de aula.

Gráfico 03: A leitura de poemas ou histórias desperta sentimentos em você como alegria, raiva ou outros?



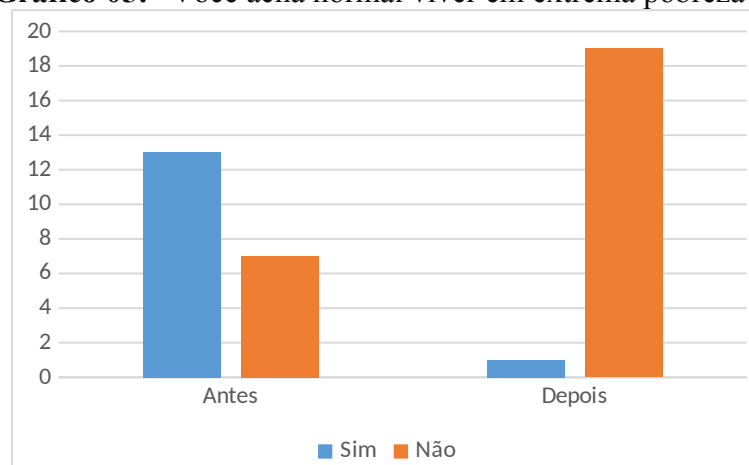
Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A análise desse gráfico, especificamente, mostra como a proposta de Rouxel, a qual diz que “a leitura do texto deve ser um momento de liberação de emoções” (2013, p. 13), logrou êxito ao ser aplicada no projeto. Tais respostas dos leitores nos mostram como, de maneira cara, foi possível aferir a subjetividade deles no processo de leitura das narrativas, uma vez que suas experiências pessoais e seus gostos se projetaram no processo de recepção do texto. A experiência antes e depois das oficinas revela que o processo pedagógico bem planejado pode mostrar ao leitor a possibilidade de um contato estético deleitoso com a leitura. Além disso, os sentimentos puderam ser despertados nos momentos de leitura porque os leitores puderam sentir e compreender os dramas vividos pelos meninos-narradores nas tramas de Viana selecionadas. Essa possibilidade de se colocar no lugar do outro, mesmo que na trama ficcional, pode despertar no leitor a relação simbiótica quanto à recepção do texto literário, visto que, dessa forma, o texto e o leitor coexistem de maneira harmônica. Desse modo, no gráfico 03, comprovamos que um dos intuitos do projeto foi alcançado, o de ler com o despertar de emoções e sentimentos.

Gráfico 04: Preferência quanto à leitura.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

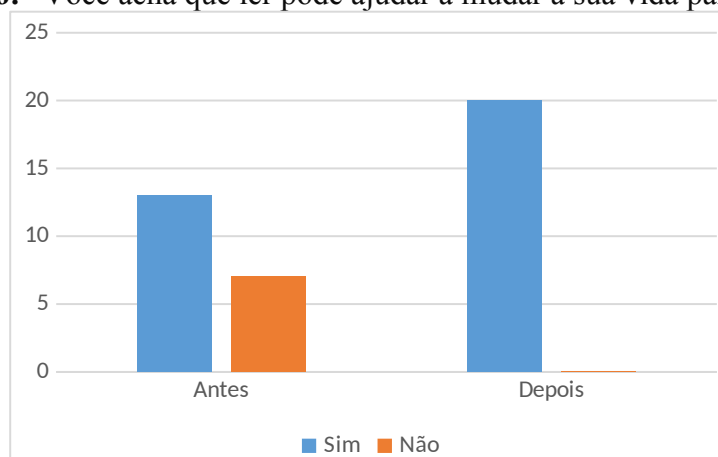
O gráfico 04 foi referente à sondagem quanto aos gostos de perfil de leitura em sala de aula. A aplicação das oficinas não surtiu efeito no tocante ao gosto sobre temáticas de gêneros literários. No entanto, tal informação é útil ao professor que pretende, em outras situações, introduzir e diversificar o gosto de seus alunos por leituras com temáticas diversificadas. Geralmente, as práticas de leitura envolvendo textos literários no ambiente escolar são pré-determinadas pelo professor. É necessário que ele conduza seu discente para diversas possibilidades de leituras para que, após a exposição de textos com temáticas e formatos variados, o aluno-leitor possa ter a possibilidade de escolher entre gêneros variados. Contudo, a preferência do leitor sobre gêneros e temáticas específicas pode estar atrelada à sua identidade leitora.

Gráfico 05: “Você acha normal viver em extrema pobreza?”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O gráfico 05 traz dados de outro fator extremamente importante no que diz respeito à abordagem das narrativas, o fator social. A escolha pelas obras de Viana foi pautada na possibilidade de proporcionar uma recepção crítica do texto literário por parte do aluno-leitor. O fator social é algo latente na obra de Viana, e os números do aferimento das oficinas mostram isso. A realidade social do aluno em que o projeto foi aplicado é precária. A maioria da turma vive em situação de pobreza, como já citamos antes. A percepção crítica sobre a sua realidade social foi algo aferido de maneira positiva. Dentre as etapas da recepção propostas por Bordini e Aguiar (1993, p. 42), uma delas é de “o leitor ter noção crítica sobre sua realidade”. Dessa forma, após as oficinas e as discussões oriundas das leituras, os alunos dilataram sua percepção quanto a problemas sociais que constituem suas respectivas realidades. Desse modo, consideramos que os resultados obtidos nessa questão também foram bastante satisfatórios para a pesquisa realizada.

Gráfico 06: “Você acha que ler pode ajudar a mudar a sua vida para melhor?”.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Essa pergunta é bastante emblemática pelo fato de que, depois das oficinas, todos os alunos passaram a achar que a leitura pode mudar a vida deles para melhor. Dessa maneira, as práticas de leitura alcançaram os discentes, mesmo que em uma pequena dimensão, pois estamos falando de apenas 20 alunos numa rede de ensino que tem milhares. Ao menos esses conseguiram ter um resultado frutífero no tocante à consciência da possibilidade de a recepção crítica do texto literário ser uma via emancipatória na vida do leitor. Dessa forma, observamos que a abordagem das questões sociais e de todas as discussões presentes nos textos vianianos e nas músicas que fizeram paralelo com eles potencializou a visão de um leitor que vislumbra um futuro melhor que pode ser proporcionado pelo mundo da leitura.

Isso porque, de acordo com Bordini e Aguiar (1993, p. 37), “é preciso que a leitura possa mudar algo na vida e comunidade de seu leitor”.

No que se refere à pergunta do item “7” do questionário, sobre a “importância da leitura”, num primeiro momento, antes das oficinas, poucos responderam de maneira positiva. Muitos concebiam a leitura como uma prática chata e, muitas vezes, utilizada arcaica e erroneamente como modo de punição por mau comportamento. Isso são resquícios de velhas práticas educacionais que colocam o ato de ler como uma prática forçosa. Porém, depois das práticas de leitura com os textos de Viana, a concepção do ato de ler mudou para a grande maioria dos discentes. As discussões sobre as questões sociais e a realidade social dos respectivos alunos-leitores fizeram com que eles tivessem um novo olhar sobre o ato de ler. Desse modo, pudemos perceber como a prática pedagógica correta pode impulsionar o leitor numa direção positiva para práticas críticas e frutíferas no tocante à leitura.

Já a pergunta “8”, sobre “ter mais momentos de leitura no ambiente escolar”, também nos levou à reflexão sobre como uma boa prática de leitura literária pode ser produtiva no ambiente escolar, e, quando habituados a tais ações, os alunos sentem falta dela. Após a aplicação das oficinas, vários discentes disseram que as práticas deveriam acontecer mais durante a aula. Segundo Cosson, “os textos literários ou considerados como tais, estão cada vez mais restritos a atividades de leituras extraclasse ou atividades especiais de leitura” (2016, p. 21). Nesse sentido, é preciso que as práticas sejam propostas frequentemente aos discentes para que tal prática de leitura com o texto poético seja consolidada e aumente a possibilidade de desenvolver no leitor literário o hábito de ler.

Em relação à pergunta “9”, quanto ao aluno gostar de ler sobre temas ligados à sua realidade social, obtivemos também um resultado que nos mostra o interesse por leituras que desenvolvem uma relação identitária com os alunos. Durante e após as práticas de leitura propostas por nós, boa parte do posicionamento crítico dos alunos-leitores partiu dessa relação de falar daquilo que se vive. O texto literário é um lugar de encontro consigo mesmo e com outros. Para Rezende, a leitura, “antes de tudo, exige um movimento de identificação” (2013, p. 109). Logo, encontrar a si mesmo é, também, encontrar sua realidade social enquanto espaço existente na sociedade.

Na última pergunta do questionário, obtivemos uma percepção satisfatória por parte dos leitores quanto à noção deles a respeito das mudanças que o texto literário pode ocasionar em suas vidas. Antes da aplicação das oficinas, a percepção sobre a importância do ato de ler se resumia a uma habilidade necessária à aprovação em determinadas disciplinas da escola,

segundo conversas e relatos informais dos próprios alunos. Após a aplicação das práticas de leitura, a concepção deles mudou de maneira significativa sobre a importância da leitura em suas vidas.

Nesse quesito, a partir dos relatos nas discussões e do posicionamento crítico sobre determinados temas abordados a partir das leituras, podemos perceber a expansão do horizonte de expectativas de grande parte do aluno. As discussões e os relatos em sala foram importantes no que se refere à noção da possibilidade de se concretizar a via para formar um leitor literário consciente de sua realidade social. Dessa forma, podemos refletir de maneira crítica sobre a análise dos gráficos anteriormente trazidos como parâmetros para repensarmos as práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores literários no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feito esse percurso, reforçamos que a proposta de prática aqui relatada teve como base o método recepcional para se trabalhar o texto literário e desenvolver o gosto pela leitura nos jovens alunos da escola em que o projeto foi aplicado. A leitura em sala de aula foi pautada na concepção de mundo dos alunos-leitores, assim como na valorização das identidades sociais dele quanto à construção do significado dos textos literários trabalhados, a saber, três contos do escritor sergipano Antônio Carlos Viana. É possível dizer que as oficinas alcançaram seus objetivos, pois os discentes desenvolveram gosto pelo texto literário, participaram ativamente das discussões sobre suas respectivas realidades sociais, além de se apropriarem da camada estética dos textos, compreendendo o jogo de palavras contido em cada trama. Assim, as propostas de montagem das oficinas não foram significativas somente para os alunos, na medida em que o processo de construção das etapas que tiveram o intuito de formar esse leitor contribuiu bastante para a evolução da prática do docente pesquisador. Tivemos uma prática de pesquisa que visou a formar um leitor literário crítico e consciente, e nossas ações foram pautadas na realidade social dos alunos-leitores.

Cabe destacar que todo o aporte teórico proporcionado pelas disciplinas cursadas e todas as experiências vividas durante a aplicação das oficinas foram extremamente importantes para o enriquecimento e a execução deste trabalho. O desenvolvimento do conceito de recepção crítica, bem como o estudo da adaptação da teoria recepcional, desde o seu surgimento, em 1967, até as aplicações no contexto educacional do Brasil, contribuíram para a possibilidade de desenvolvimento dos vieses voltados para a formação de um leitor literário crítico. Ao longo da pesquisa, também percebemos que os problemas que afligem o sistema educacional brasileiro não podem ser maiores do que a inspiração e a vontade de ação que movem um professor em sala de aula. Os percalços precisam ser vencidos pelo nosso trabalho, ainda que não seja da melhor maneira, mas a docência deve ser desenvolvida com a responsabilidade e o planejamento que devem reger as ações de um professor.

Os teóricos que embasaram os pressupostos da Estética da Recepção deram o suporte basilar às discussões aqui desenvolvidas, pois o foco do nosso trabalho foi a proposta de uma metodologia que mostrasse o trato com o texto literário, de maneira que o alvo da ação pedagógica fosse o leitor no processo recepcional. Logo, as pressuposições de Lima (2002) foram de grande importância no processo de compreensão da relação do leitor com o tecido literário. Esse teórico das Letras e outros grandes estudiosos se mostraram nomes relevantes

nos estudos do processo recepcional, bem como Eco, na obra *Lector in fabula* (2011), defendendo que o leitor é importante no processo de preenchimento dos espaços em branco da obra literária.

Outras grandes contribuições à confecção deste trabalho partiram das teorias de Rouxel (2014), com a preconização de que o momento de leitura deve ser marcado pelas emoções que o texto pode despertar em seus leitores, por isso procuramos trabalhar com propostas de leituras que fossem eficazes nesse sentido. Além desses estudiosos do processo recepcional que são referências internacionais, as contribuições dos teóricos brasileiros foram de valor inestimável. As visões pioneiras de Bordini e Aguiar (1993) fizeram com que o processo recepcional no Brasil começasse a ser estudado de maneira mais aprofundada e pudesse repercutir em práticas da Educação Básica, como, por exemplo, nas nossas propostas metodológicas, as quais propuseram que o leitor pudesse ter seus horizontes de expectativas ampliados de acordo com o processo recepcional.

Ademais, trazemos que a proposta de leitura cultural de Gomes (2012) amalgamou-se aos vieses recepcionais dos teóricos discutidos ao longo deste trabalho e complementou a nossa proposta metodológica de maneira decisiva, na medida em que o autor propõe uma recepção crítica e politizada do texto literário para que a opinião – que vem arraigada em valores sociais do leitor – seja um pilar no processo de construção do sentido da obra literária. Desse modo, nossa proposição, diante das leituras desses e de outros estudiosos do processo recepcional, tomou como ponto de partida a possibilidade de envolver esses diversos olhares teóricos que convergem quanto ao fato de evidenciar que a relação do leitor com o texto deve ser pautada num processo subjetivo de valorização de emoções e na possibilidade de aumentar o senso crítico do leitor quanto à sua realidade social e ao seu papel de protagonista em sua respectiva comunidade.

Podemos destacar, ainda, que a realidade na escola quanto ao ensino de literatura, após as oficinas, mudou, levando em consideração que as oficinas com as práticas de leitura repensadas e aplicadas à luz dos teóricos arrolados neste trabalho foram aplicadas em apenas uma turma. Os resultados dos experimentos com a utilização de contos de Viana foram positivos, e acreditamos que o mais significativo, também, é o fato de outros professores poderem multiplicar a prática pedagógica aqui exposta com uma metodologia frutífera no tocante à formação de leitores literários no ambiente escolar a partir de contos do escritor sergipano.

Por fim, observamos que o processo de formação embrionária desse leitor literário é benéfico para ambos os lados, tanto para o estudante quanto para o professor, que tem a oportunidade de compartilhar consigo as experiências de seus discentes. Tal proximidade surge da consciência de repensar as práticas pedagógicas no tocante ao trabalho com a leitura. É preciso, então, que percebamos que o trabalho com o texto literário não deve ser conduzido de maneira única, pois há diversos caminhos metodológicos, cabendo ao professor encontrar a forma mais adequada para que a habilidade de leitura subjetiva seja despertada em cada leitor, e, junto com ela, a possibilidade de formar um leitor-cidadão consciente de seu papel enquanto sujeito de sua própria existência.

REFERÊNCIAS

ALLAN, L. **Escola.com**: como as novas tecnologias estão transformando a educação na prática. São Paulo: Novo Século Editora, 2015.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura - a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente**. 2019. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/maio/governo-federal-lanca-nova-edicao-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/ECA2019digital.pdf>. Acesso em 20 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRAIT, B. **A personagem do romance**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.

CANDIDO, A. Literatura e subdesenvolvimento. In: CANDIDO, A. **A educação pela noite e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 140-162.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. Disponível em: <http://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonioo-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CHARTIER, R. **Où va le livre?**. Versão modificada de ensaio publicado em MOLLIER, J. Y. (Dir.). Paris: La Dispute, 2010. p. 24757.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2014.

CORTELA, M. S. **O que importa é saber o que importa** – a era da curadoria. [Entrevista concedida ao Café Filosófico]. 2016. Disponível em: <http://www.institutocpfl.org.br/cultura/2016/10/19/o-que-importa-esaber-o-que-importa-a-era-da-curadoria-com-mario-sergio-cortella-versao-tv-cultura/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

COSSON, R. **Letramento literário** - teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

CRUZ, M. de F. B. **Leitura literária na escola** - desafios e perspectivas de um leitor. Salvador: EDUNEB, 2012.

CORREIA, P. A. de C. **Ritos de passagem em Antônio Carlos Viana**. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2010.

GOMES, C. M. S. O modelo cultural de leitura. **Nonada Letras em Revista**, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 167-183, 2012.

GOMES, C. M. S. **Ensino de literatura e cultura, do resgate à violência doméstica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

GOMES, C. M. S. O leitor cultural. **Pontos de Interrogação**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB, Alagoinhas, 2010.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2010.

ECO, U. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FERREIRA, J. F.; GOMES, C. M. S. Leitura Literária Subjetiva. In: CARVALHO, José Ricardo; SOBRAL, Denson André Pereira da Silva; GOMES, Carlos Magno Santos (Orgs.). **Práticas de ensino 2: língua portuguesa e literatura**. Aracaju: Criação; Itabaiana: Profletras, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: resumo técnico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2019.

LAMES, L. da C. J. **O uso das mídias digitais como estratégia pedagógica**. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências Contábeis, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – Fecap, São Paulo, 2011. Disponível em: http://tede.fecap.br:8080/jspui/bitstream/tede/494/1/Liliane_da_Costa_Jacobs_Lames.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

LIMA, L. C. (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de Estética da Recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aristhesis e katharsis. In: LIMA, L. C. (Org.). **A Literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 85-105.

MARQUES, J. F. **“Nas ondas da rádio escola”**: A educomunicação conectando saberes na sociedade aprendente. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Gestão) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/5935>. Acesso em: 17 abr. 2020.

MARTINS, G. Infância no Inferno: um lugar na ficção de Antônio Carlos Viana. **Revista Interdisciplinar**, São Cristóvão, ano 5, v. 10, p. 283-298, 2010.

MARTINS, G. Narradores da Miséria. **Revista de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 41, p. 119-148, 2013.

MOISÉS, M. **A criação literária**: prosa. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

NASCIMENTO, D. do S. **Caderno de Leitura literária para EJA**: Uma proposta étnico-racial. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2015.

OLIVEIRA, A. O monstro materno: representação da família no conto Herança de Antônio Carlos Viana. **Revista Interdisciplinar**, São Cristóvão, ano VI, v. 08, p. 69-80, 2009.

PINHEIRO, J. H. Discutindo alternativas na formação dos leitores. In: ALVES, José Hélder Pinheiro et al. (Orgs.). **Memórias da Borborema 4**: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. *On the Horizon*, MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

REZENDE, N. Formação do leitor na escola pública brasileira: Um jargão ou um ideal?. In: ALVES, José Hélder Pinheiro et al. (Orgs.). **Memórias da Borborema 4**: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

REZENDE, N. O ensino da leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE; Neide Luzia de; JOUVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE; Neide Luzia de; JOUVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013..

ROUXEL, A. Ensino de Literatura: Experiência estética e formação do Leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro et al. (Orgs.). **Memórias da Borborema 4**: Discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014.

ROUXEL, A. et al. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

ROJO, R.; NETO, A. T. et al. **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SERGIPE. **Base Nacional Comum Curricular**. 2019. Disponível em: http://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_final.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

SILVA, M. I. As personagens infames de Antônio Carlos Viana e suas representações. **Revista Interdisciplinar**, São Cristóvão, ano VII, v. 15, p. 159-170.

TINOCO, R. C. **Leitor Real e Teoria da recepção** - travessias contemporâneas. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIANA, A. C. **Cine Privê**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

VIANA, A. C. **No meio do mundo e outros contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

VIANA, A. C. Meus cinco contos fundamentais. In: GOMES, C. M. S. et al. (Orgs.). **Imaginários literários**: memórias e estéticas pós-modernas. São Cristóvão: Ed. UFS, 2017.

XAVIER, A. C. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Edição especial ABEHTE, Espírito Santo: UFES, v. 7, n. 8.1, 2013.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de Literatura**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

ANEXO A. Termo de autorização da pesquisa.**UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
SERGIPE****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE****Título do projeto:** LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS DE ANTÔNIO CARLOS VIANA**Pesquisador responsável:** Júlio Flávio Vanderlan Ferreira**Orientador:** Carlos Magno Santos Gomes**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/Unidade Itabaiana**Local da coleta de dados:** Escola Estadual São Francisco de Assis

O pesquisador do projeto **LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS DE ANTÔNIO CARLOS VIANA** se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. O pesquisador também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima, e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana, da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade do professor _____.

Após esse período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ de 2019.

Júlio Flávio Vanderlan Ferreira

Carlos Magno Santos Gomes - Orientador

ANEXO B. Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos.**TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS****Título do projeto:** LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS DE ANTÔNIO CARLOS VIANA**Pesquisador responsável:** Júlio Flávio Vanderlan Ferreira**Orientador:** Carlos Magno Santos Gomes**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/Unidade Itabaiana**Telefone para contato:** (79) 3432-8237

O pesquisador do projeto acima citado declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, ____ de _____ de 2019.

Júlio Flávio Vanderlan Ferreira

Carlos Magno Santos Gomes - Orientador

ANEXO C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
SERGIPE**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, aluno(a) do ____ ano do Ensino fundamental, do Colégio Estadual São Francisco de Assis, localizado no município de Canhoba/SE, autorizo o professor Júlio Flávio Vanderlan Ferreira a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto **LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS DE ANTÔNIO CARLOS VIANA** desenvolvido por ele em uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe. Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana, ____ de _____ de 2019.

Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, _____, residente na cidade de Canhoba, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Itabaiana, ____ de _____ de 2019.

Assinatura por extenso

APÊNDICE A. Caderno de Leitura Literária.



CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA
DE CONTOS DE ANTÔNIO CARLOS VIANA

JÚLIO FLÁVIO VANDERLAN FERREIRA

CARLOS MAGNO SANTOS GOMES (ORIENTADOR)

ITABAIANA-SE
2020

CADERNO DE LEITURA LITERÁRIA DE CONTOS DE ANTÔNIO CARLOS VIANA



JÚLIO FLÁVIO VANDERLAN FERREIRA

Este caderno é fruto de um Trabalho Final de Conclusão e foi produzido como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno

ITABAIANA-SE

⁵ Antônio Carlos Viana. Imagem disponível em: <http://rascunho.com.br/artifice-da-prosa-concisa/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

2020

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	3
Tutorial para usar nas atividades da etapa da leitura subjetiva.....	5
Atividade I: Conhecendo o autor e sua obra.....	6
Atividades de leitura.....	10
Sondagem do seu gosto por leitura.....	12
Segunda atividade: Leitura do conto “Santana Quemo-Quemo”.....	14
Apresentando o conto e seu imaginário social.....	14
ATIVIDADES DE LEITURA.....	16
Terceira atividade: Leitura do conto “Dia de parir cabrito”.....	19
Apresentando o conto e seu imaginário social.....	20
ATIVIDADES DE LEITURA.....	21
Quarta atividade: Leitura do conto “Herança”.....	24
Apresentando o conto e seu imaginário social.....	25
ATIVIDADES DE LEITURA.....	26
Animando para as próximas leituras.....	29
REFERÊNCIAS.....	30

APRESENTAÇÃO

Prezado(a), este caderno de leitura literária foi elaborado para que você possa estreitar os laços com a literatura da nossa terra. Neste material, apreciaremos contos de um escritor sergipano, Antônio Carlos Viana. Nessas obras, veremos como as histórias de ficção escritas por ele retratam boa parte da realidade da vida de muitas pessoas de Sergipe. A experiência com o texto literário é bastante singular, pois nesses textos podemos conhecer várias situações vividas por diversos personagens. A leitura literária é cheia de emoções, uma vez que, através dessas histórias, podemos sentir alegria, tristeza, espanto e várias outras sensações que as narrativas podem nos passar.

Este material tem o objetivo de, além de divulgar a produção literária da nossa terra, desenvolver, sobretudo, a prática de leitura literária. A intenção é a de que, a cada leitura de conto, seja feita uma atividade prática sobre a narrativa lida para dar sequência à leitura. Nossa intenção é combinar a leitura da trama literária com outras linguagens como a música, por exemplo, o que pode tornar a atividade mais significativa aos estudantes. O texto literário é o ponto de partida para dialogar com outras linguagens e tentar, talvez, evitar o percurso inverso, pois o texto literário será sempre o ponto de partida.

Neste material, conheceremos mais sobre um importante autor da literatura sergipana, Antônio Carlos Viana. Esse escritor produziu alguns livros com vários contos que falam sobre dramas humanos e desafios de sobrevivência. Teremos a possibilidade de desenvolvermos e fortalecermos o hábito da leitura a partir do contato com a obra de um escritor da nossa terra.

É importante que você, leitor, inicie a interpretação a partir da sua visão de mundo, isto é, seu horizonte de expectativas para discutir as leituras e executar as propostas de atividades. É necessário que o processo seja conduzido de uma maneira que descaracterize um pouco a mecanicidade das atividades tradicionais. Sugerimos que esse momento

da leitura seja prazeroso, interessante, e que você descubra os diferentes sentidos que o jogo das palavras nos proporciona. Suas análises serão orientadas por nossas análises, mas não engessadas.

Nossa intenção é valorizar o processo de leitura e a liberdade de interpretação do leitor segundo suas emoções expressas nas atividades de leitura, tais como o espanto, a repulsa, o horror, a indignação. A leitura subjetiva é pautada a partir do surgimento desses sentimentos que são liberados no momento do contato com o texto literário. Para melhor lhe conhecer, caro leitor, propomos um questionário para que possamos acompanhar seu processo de formação e de ampliação do seu horizonte cultural de leitura.

Vale destacar que as questões sociais são extremamente latentes nos contos que selecionamos para este caderno. Não estamos ideologizando o texto, mas a trama fala por si só. Então, a intenção é fazer com que as atividades propostas motivem o leitor a desenvolver a sua capacidade de reflexão sobre sua realidade social contextualizada nos contos de Antônio Carlos Viana. Não temos a intenção de direcionar a discussão, porém a temática social é gritante nos textos e nos convida a fazer reflexões sobre a desigualdade social e a representação da pobreza na literatura.

Esperamos que nossas atividades sejam frutíferas para a formação dos leitores diante do texto literário. É importante que as emoções afloradas durante a leitura sejam valorizadas e que a subjetividade da leitura literária aconteça, para que, assim, as temáticas discutidas e as atividades propostas sejam agentes de um ponto de reflexão crítico. Com isso, esperamos que nossos leitores utilizem a experiência literária como um meio de reflexão para possíveis mudanças de suas realidades. A recepção crítica que estamos propondo aqui é baseada no modelo cultural de leitura, que busca “dar visibilidade às questões identitárias por meio da recepção textual” (GOMES, 2012, p. 168).

Concatenada com a proposta de leitura cultural acima descrita, também exploraremos aspectos da leitura literária subjetiva, seguindo os pressupostos de Annie Rouxel (2014), que preconiza a leitura literária

como momento de “liberação de emoções” por parte do leitor, bem como valorização das “memórias subjetivas do mesmo”. Ou seja, é preciso que suas memórias afetivas e seu conhecimento de mundo sejam valorizados no processo de construção de sentido do texto.

Vale ressaltar que este caderno de atividades é fruto de uma pesquisa de Mestrado do Profletras-Unidade Itabaiana. O processo teórico-metodológico aqui discutido é resultado de uma pesquisa e de um trabalho de intervenção que foi feito em uma escola pública no interior de Sergipe. Tanto a pesquisa quanto o trabalho e o material produzido foram orientados pelo Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes.

Durante todas as atividades, é necessário que você tenha um contato prazeroso com o texto literário. Tente fazer dessas atividades um momento de diálogo e troca de experiências entre você e os participantes dessa leitura. Nos primeiros momentos, a leitura pode lhe despertar sentimentos e lhe ajudar a agregar valores às percepções sobre o texto lido. Os três contos selecionados possuem um viés social que é claramente abordado pelo autor, porém os processos de leitura e interpretação não podem ser sociologizados, é preciso que a construção de significados dos textos parta de você, leitor.

Outro aspecto importante dessas atividades é o uso das tecnologias para o registro das experiências literárias. Assim, é interessante que haja interação entre os leitores e os recursos tecnológicos que podem auxiliar o processo de leitura. Segundo Rojo (2013), “em certos artefatos digitais, observamos um uso bem desenvolvido de algumas habilidades que a escola deveria, hoje, tomar como função desenvolver, tais como: letramento da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais ou multiletramentos”. Para nossas atividades, sugerimos a produção de um podcast. O processo de planejamento, gravação e divulgação desses áudios têm a finalidade de motivar os leitores que gravam suas impressões sobre a leitura por meio de um diário de leitura.

Para esta atividade, construímos um tutorial de como produzir um podcast com o uso de *smartphone* a partir do aplicativo “spreaker”, ou de

qualquer outro aplicativo que tenha a mesma função, depois seguimos as seguintes etapas:

Tutorial para usar nas atividades da etapa da

Escolha um tema para seu podcast . (Cada aluno escolheu o seu)
O primeiro passo deve ser a escolha do assunto que você abordará no podcast . (Relatos de leitura literária)
Defina os participantes do podcast . (individual, cada aluno faz sozinho)
Planeje o conteúdo que será abordado. (As impressões sobre as leituras em sala)
Prepare-se vocalmente. (Saber o que vai dizer, falar com clareza e boa dicção)
Separe o equipamento para gravar. (Usar o celular)
Edite seu podcast . (Se necessário, tirar erros nos áudios)
Publique seu podcast . (Compartilhar com os colegas)

No processo de leitura literária, essas atividades retomam as particularidades do conto literário e os elementos da narrativa: espaço, narrador e personagens. Na apresentação dos contos de Antônio Carlos Viana, promoveremos reflexões sobre sua estética e as particularidades da forma como as questões sociais são retomadas esteticamente na sua narrativa.

Esperamos que gostem de conhecer os contos de Antônio Carlos Viana e a forma impactante pela qual ele retrata os dramas de crianças pobres.

Atividade I: Conhecendo o autor e

Antônio Carlos Viana nasceu em 05 de junho de 1944, na capital sergipana, e faleceu em 14 de outubro de 2016, na mesma cidade, aos 72 anos. Sua obra teve reconhecimento no cenário nacional com algumas premiações. Ele era mestre em teoria literária pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, doutorou-se em Literatura Comparada pela Universidade de Nice, na França. Foi professor da Universidade Federal de Sergipe, onde se aposentou. Viana teve uma produção que variou desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Para o Ensino Médio, o aracajuano produziu *Roteiro de redação: lendo e argumentando* (1997) e *Guia de redação* (2011). Também foi tradutor, e, dentre as dezenas de livros traduzidos, podemos citar os clássicos *Os conquistadores*, de Júlio Verne, *A controvérsia*, de Jean-Claude Carriere, além de muitos outros. Seus livros de contos foram *Brincar de Manja* (1974), *Em pleno castigo* (1981), *O meio do mundo e outros contos* (1993), *Aberto está o inferno* (2004), *Cine Privê* (2009) e sua última obra foi *Jeito de matar lagartas* (2015), vencedora do Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Artes (APCA).

Apesar de Viana ter sua inspiração para escrever obras fora do cânone nacional, relata que alguns famigerados nomes da literatura brasileira o inspiraram, como Guimarães Rosa, Machado de Assis, Clarice Lispector, entre outros. A produção do contista aracajuano já é objeto de estudos no meio acadêmico.

A grande maioria dos contos de Viana é escrita a partir de memórias que ele tinha de quando era criança. As narrativas geralmente contam dramas que, na maioria das vezes, são ambientados numa região interiorana, como vocês verão nas leituras a seguir. Muitos dos seus contos falam sobre questões sociais, como pobreza, fome, miséria, dentre outros temas. É importante que, além de apreciarmos a obra dele, possamos compreender como alguns problemas sociais podem ser mostrados pela peculiar linguagem literária.

Capas de alguns⁶

⁶ As capas estão disponíveis no do site da Companhia das letras. 1- *Aberto está o inferno*; 2- *O meio do mundo e outros contos*; 3- *Cine Privê*; 4- *Jeito de Matar Lagartas*. Disponível em: www.companhiadasletras.com.br. Acesso em: 16 out. 2019.

Capa**1****Capa 2****Capa 3****Capa****4**



A vida do escritor sergipano foi tão intensa quanto suas obras. O mestre contista, morando na cidade do Rio de Janeiro, certa vez fora substituir um colega professor de Literatura no Ensino Médio e teve contato com a obra que lhe despertou para a arte de escrever. Viana até os 25 anos nunca tinha pensado em ser escritor, até que teve contato com uma obra desconhecida, um conto de um escritor fora do cânone nacional; daí então o contista sergipano achou que poderia escrever e ficar tão maravilhado quanto ele com a leitura até então desconhecida. Vejamos o que ele falou sobre suas experiências como leitor que se tornava um escritor:

Até os 25 anos eu não tinha a menor ideia de que eu um dia seria escritor. Havia cometido certo tempo alguns poemas que logo descartei por serem muito ruins. Quem me fez julgar assim foi João Cabral de Melo Neto. Eu achava que depois dele ficava difícil fazer poesia. Eis que um dia, morando no Rio de Janeiro, fui substituir um professor de Literatura num colégio e na lista de livros constava um do qual eu nunca tinha ouvido falar: Os cavalinhos de Platiplanto, de um tal José J. Veiga, o livro fora publicado em 1959, e eu em minha ignorância não o conhecia de forma alguma. A leitura deste livro foi para mim um susto bom [...]. O escritor nasce antes de uma conjunção de leituras que de um talento inato. Eu nunca tive talento para nada (VIANA, 2017, p. 13).

A crítica literária das obras de Viana está aumentando à medida que sua criação é conhecida por acadêmicos das Letras ou áreas correlatas. Georgina Martins, professora da UFRJ, afirma que a literatura de Antônio Carlos Viana é construída por uma “capacidade de captar o

insólito daquele cotidiano miserável e transformá-lo em matéria de ficção, o coloca no lugar de um arguto observador daquela realidade” (2010, p. 295). Suas personagens são marcantes e têm a atenção do leitor por conta de seus dramas. Os narradores-personagens das narrativas aqui retratadas aparecem de maneira paradoxalmente pueril, pois o mesmo narrador, que aparentemente se mostra criança ou adolescente, posteriormente percebe o drama que o envolve. Em “Santana Quemo-Quemo”, “Dia de parir cabrito” e “Herança”, percebemos os dramas desnudos pela forma como o narrador conta suas histórias.

A maioria dos contos de Viana é estruturada de uma forma que coloca o narrador-personagem de maneira dúbia, pois os fatos são narrados pela voz de uma criança, mas poderiam ser também memórias de um adulto, uma vez que

[...] suas personagens infantis integram um contexto **hostil e miserável**, geralmente dando seus primeiros passos na aridez do solo nordestino — premissa que leva o autor a delegar-lhes um outro destino que não o da infância feliz, assinalando a ausência (ou no limite, a dimensão ficcional) desse lócus historicamente merecedor de atenções e cuidados e especiais (MARTINS, 2010, p. 285, grifos nossos).

Nos contos de Viana, a ação das personagens geralmente é marcada por uma situação que demonstra um certo determinismo, pois a necessidade rege as atitudes das personagens. Não há clichês no processo de construção das figuras que compõem as narrativas de Viana, o processo de confecção das personagens nas tramas é direto. Elas, as personagens, são, na maioria das vezes, mostradas como realmente são. As narrativas vistas pelo narrador-personagem que nos mostra o mundo sobre seu prisma demonstram mais ainda a crueldade das questões sociais em boa parte das tramas, que são tratadas de maneira banal. A possibilidade de o leitor observar o drama pela singular visão de uma criança que participa da ação ressalta a possibilidade de se prender mais à obra. Destacamos que

a condução da narrativa por um narrador em primeira pessoa implica, necessariamente, a sua condição de personagem envolvida com os 'acontecimentos' que estão sendo narrados. Por esse processo, os recursos selecionados pelo escritor para descrever, definir, construir os seres fictícios que dão a impressão de vida chegam diretamente ao leitor através de uma personagem (BRAIT, 2004, p. 13).

A possibilidade de explorar as personagens dos contos do sergipano pode gerar frutíferos resultados no tocante a uma boa prática de leitura em sala, pois os conflitos vividos pelos protagonistas das referidas obras revelam os dramas pessoais de boa parte da população que vive em vulnerabilidade social, no referido caso, os leitores com os quais as oficinas foram aplicadas. A possibilidade de o leitor se identificar com as personagens e seus dramas aumenta a possibilidade de ele se apropriar do texto de maneira mais legítima.

Em *As personagens Infames de Viana e suas representações* (2012), Maria Ivonete Santos Silva fala sobre como o escritor sergipano mostra parte de seus personagens que são relegados, esquecidos e não são aceitos pela sociedade capitalista excludente. A questão social está intimamente ligada à escrita do escritor aracajuano, na medida em que as personagens que ele retrata em suas tramas são o reflexo de um país que ainda, e agora mais do que nunca, minimiza a falta de assistência a direitos mais basilares à manutenção da dignidade da vida humana. As tramas de Viana nos mostram de maneira crua como essas personagens vivem em situações degradantes, seus

personagens se enquadram na categoria dos 'sem fama', 'sem nome', porque não foram 'bem nascidos' ou porque a pequenez de suas vidas não representa nada de extraordinário, nada que mereça ser registrado, ao contrário, são vidas que devem ser 'apagadas' até que sejam definitivamente esquecidas (SILVA, 2012, p. 162).

O processo estético da obra de Viana nos motiva a pensarmos o universo da criança em meio aos problemas sociais: "As infâncias investigadas aqui têm em comum as dificuldades impostas pela pobreza" (2013, p. 120). Pobreza e mazela social são as geradoras de muitas outras

reflexões sociais que pretendemos abordar nas atividades seguintes. Essa abordagem social do leitor é conduzida pela proposta de Carlos Gomes, que destaca que, no processo de leitura, o *leitor cultural* pode explorar as questões identitárias entre as personagens literárias e seu contexto para ampliar seu horizonte cultural de recepção da obra literária, visto que o autor propõe caminhos para a formação de leitores que “investem na contextualização da leitura a partir de um referencial social” (2010, p. 16).

Boa parte da obra de Viana desenvolve em seu leitor uma relação paradoxal quanto ao que se lê. Numa visão naturalista, as tramas mostram de maneira crua e visceral o lado grotesco que há em parte dos seus personagens. As personagens, em suas ações, são narradas com a precisão cirúrgica de uma sintaxe que não dá possibilidade de trocar qualquer palavra sem prejudicar o efeito estético do tecido literário. A forma como o escritor sergipano constrói suas tramas é permeada por uma técnica que nos assusta pela possibilidade de encontrarmos, talvez, em nós, a perversidade e a barbárie que aparecem no cotidiano dos miseráveis que protagonizam suas obras.

Atividades de leitura

Para aproximar o leitor do autor, selecionamos três entrevistas disponíveis na internet para que o leitor faça um comentário sobre a relação do autor com a criação de sua literatura. Dessa produção, retire alguns aspectos destacados na apresentação do autor e sua obra e nos depoimentos do próprio Viana.

Dicas: Leitor(a), valorize suas opiniões para complementar as lacunas da narrativa. Seu contexto social e cultural pode ser valorizado no processo de construção de sentido da narrativa. Esse método recepcional passa pela valorização da subjetividade dos seus sentimentos.

Agora assista às três entrevistas e produza seu texto de apresentação do autor Antônio Carlos Viana a partir dos

Entrevista 1: Antônio Carlos Viana: “escrevo para a vida valer a pena”⁷.

Na entrevista intitulada “Escrevo para a vida valer a pena”, temos o depoimento de Viana sobre boa parte de sua vida como escritor, seu percurso profissional, dentre outras coisas. O contista sergipano cedeu a entrevista ao governo do Estado de Sergipe. Para assisti-la, basta digitar o título dela no YouTube.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=MUdkmd2Zgnc> (Entrevista 1). Acesso em: 15 abr. 2020.

Entrevista 2: Antônio Carlos Viana e Letícia Wierzchowski - Jogo de Ideias⁸.



Nessa conversa, Viana fala ao programa “Jogo de ideias”, da TV cultura. O programa era conhecido por entrevistar artistas importantes do cenário nacional. Nesse relato, o escritor sergipano fala sobre suas primeiras leituras e sobre o que ele acha do ofício de ser escritor.

Entrevista 3: Reverbera com o escritor Antônio Carlos Viana⁹.



Nesse vídeo, temos o registro da última entrevista que o autor sergipano concedeu. Nela Viana fala sobre seu último livro (*Jeito de matar lagartas*) e fala também sobre o câncer que o acometeu. Quem realiza a conversa com Viana é Marcelino Freire, outro grande escritor da

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J2q97ueFX70&t=305s> (Entrevista 2). Acesso em: 15 abr. 2020.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yTyVZPhB-M8&t=78s> (Entrevista 3). Acesso em: 15 abr. 2020.

Literatura brasileira. Além de conhecermos os grandes nomes da Literatura brasileira que são mundialmente reconhecidos, é importante que também apreciemos os grandes escritores do nosso pequeno Estado.

Sondagem do seu gosto por

Prezado(a) leitor(a), a seguir você verá um questionário sobre o seu perfil de leitor. Responda-o. Assim, você poderá refletir e, se quiser, discutir com seus colegas sobre as preferências de leituras, temas, gêneros. É importante que você saiba sobre seus gostos de leitura, pois assim a sua identidade de leitor vai sendo consolidada.

SEXO: () Masculino () Feminino

IDADE _____

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA

1- Com qual frequência você pratica leitura?

- a) Diariamente
- b) Semanalmente
- c) Mensalmente
- d) Apenas nas atividades escolares
- e) Nunca

2- Você gosta de ler?

- a) sim
- b) não
- c) às vezes

2.1- A leitura de poemas ou histórias desperta sentimentos em você como alegria, tristeza, raiva ou outros?

- a) Sim
- b) Não

3- O que você gosta de ler?

- a) Ficção
- b) Aventura
- c) Histórias de amor
- d) Jornalismo

4- Você já leu algum livro sem que a leitura tenha sido solicitada pelo professor?

- a) Sim
- b) Não

5- Alguma leitura foi inesquecível para você?

- a) Sim
- b) Não

6- Se sim, sobre o que ela falava?

- a) Amor
- b) Pobreza
- c) Aventura
- d) Tristeza
- e) Saudades
- f) Solidão
- g) Alegria

7- Que valor você atribui à importância da leitura em sua vida?

- a) Alto
- b) Médio
- c) Mínimo
- d) Indiferente, não vejo importância da leitura em minha vida.

8- Você acha que deveria ter mais momentos de leitura nas aulas no ambiente escolar?

- a) Sim
- b) Não

9- Você gosta de ler sobre temas que se aproximam da sua realidade social, histórias parecidas com a sua?

- a) Sim
- b) Não

10- A leitura de textos literários pode ajudar a mudar sua opinião sobre sua realidade social?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

Segunda atividade: Leitura do conto “Santana

Na leitura do primeiro conto, veremos o drama de um menino que vive em situação de extrema pobreza e vê o barraco onde ele mora com sua família ser derrubado por tratores. A história mostra as dificuldades de tentar sobreviver quando não se tem o que comer nem onde morar. Aproveitem a leitura. Esta proposta de atividade é baseada na leitura do conto “Santana Quemo-Quemo” e tem como objetivos: praticar leitura literária, identificar o espaço na narrativa e discutir sobre os dramas vividos pelos personagens.

Santana Quemo-Quemo

Quando os carros chegaram, minha mãe fazia uma galinha que meu irmão tinha arranjado naquela manhã mesmo, num quintal longe dali. O pirão ia ficar gostoso. A gente sabia que os carrões iam chegar, a notícia corria desde o começo da semana e já era sexta-feira. As mulheres se descabelavam, berrando que não tinham para onde ir. Pareciam ter enlouquecido todas de uma vez. Num minuto, era um monte de traste velho do lado de fora dos barracos: lastro de cama, uma imundice de colchonete enrodilhado, botijão de gás, e lata, muita lata, onde à noite a gente cagava e mijava pra, no outro dia bem cedo, jogar tudo no riacho.
[...]

VIANA, Antônio Carlos. Santana Quemo-Quemo. In: VIANA, Antônio Carlos. **Cine Privê**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Apresentando o conto e seu

No conto “Santana Quemo-Quemo”, do livro *Cine Privê* (2009), temos uma narrativa que conta a história de um narrador-personagem, aparentemente um menino que transita entre a infância e a adolescência, em termos de idade. O drama se passa quando o jovem menino começa narrando o dia em que os carros da prefeitura estão vindo derrubar o barraco no qual moram ele e toda a sua família. Esse conto, que é o primeiro do livro, é antecedido por uma citação bíblica que Viana colocou logo após os agradecimentos: “Toda a cabeça está enferma e todo o coração abatido (Isaías 1,5)”. A técnica precisa de Viana nos permite, de

certa forma, refletir sobre tal citação, pois ela nos remete a pensar sobre enfermidade e tristeza, temas que penetram as obras de Viana.

O drama do menino-narrador em “Santana Quemo-Quemo” aparece de maneira quase lírica para narrar as cenas de horror vividas naquele momento. O protagonista narra tudo em primeira pessoa e tem a oportunidade de deixar o leitor angustiado com a visão que o garoto tem do processo de despejo. A ação se passa de maneira quase que banalizada pelo menino que narra o fato quase com tranquilidade.

O menino narra toda a situação degradante de maneira aparentemente normal nos contos selecionados. A obra de Viana, com sua linguagem cirurgicamente concisa, consegue tocar em temáticas que são caras à sociedade, como a pobreza e a miséria num país de dimensões continentais. Os contos vianianos conseguem nos mostrar como o não-dito flui em sua obra. A aparente ingenuidade da criança é contrastada com a perversidade do ato de uma família miserável ser despejada de um terreno público.

A tristeza pela perda do barraco contrastava com a alegria de poder comer uma galinha cozida. Numa situação normal, quem pensaria em comer sabendo que vai perder sua moradia? Porém, o protagonista demonstra certa naturalidade com a situação degradante e se preocupa com a galinha cozida, que significa um fio de alegria diante de toda a situação humilhante. Segundo o IBGE, em 2019, mais de 13 milhões de brasileiros viviam em situação de pobreza extrema, com uma renda média de 145 reais por pessoa. O conto vianiano consegue, de maneira direta, falar sobre mazelas sociais contemporâneas e, consoante à estrutura do conto contemporâneo, dar voz a um drama que estrutura toda a narrativa. Grande parte dos contos vianianos foca nessas personalidades que não têm voz na sociedade, pessoas esquecidas por conta da banalização de sua miserável condição social, como afirma Silva:

Em meio a cenários que quase sempre remontam à precariedade ou à mais absoluta miséria, os narradores-protagonistas de seus contos narram histórias de vidas fadadas ao insucesso, à aniquilação. Mesmo quando alguns deles ainda insistem em manter aceso um fiozinho de

esperança no futuro, o resultado alcançado é sempre desastroso ou inexpressivo. Aos olhos do leitor, no entanto, o que mais surpreende são as condições de vida a que são submetidas essas personagens-porta-vozes de pequenas e grandes tragédias que a sociedade faz de tudo para esquecer (2012, p. 163).

Outra temática bastante comum na obra de Viana é a loucura, ou até a perda, mesmo que parcial, da lucidez. Em “Santana Quemo-Quemo”, a mãe do protagonista, diante de toda a situação de demolição do seu barraco, começa a dançar e a cantar, num sinal claro de que perdeu a lucidez. Perder as faculdades mentais talvez seja uma das maiores cenas de violência que acometem uma personagem na trama. Não é por acaso que o conto leva o mesmo nome da canção que a mãe do menino canta no ato de derrubada de seu barraco. “Ela começou a cantar baixinho: ‘Você conhece Santana Quemo-Quemo. Santana Quemo-Quemo, Santana Quemo-Quemo?’ E repetia a mesma lenga-lenga e o tom de voz ia subindo, até atingir um tom que não era dela” (VIANA, 2009, p. 14).

O conto é, basicamente, quase um relato de sobrevivência e resiliência por parte dessa população sofrida que vive às margens da sociedade, esses infames e anônimos que não têm voz para falar de suas agruras. No fim da narrativa, mesmo com a perda da moradia, vendo sua avó tendo sua sanidade mental comprometida pelo ocorrido, o menino-narrador ainda consegue ver alegria num momento tão degradante. “Mas a vida tem suas alegrias. Quando estava tudo no chão, vimos nossa irmã, do outro lado do riacho, segurando pelas alças a panela da galinha, que a gente comeu feliz, debaixo da amendoeira” (VIANA, 2009, p. 15). Nesse contexto, o protagonista consegue mostrar como uma coisa tão simples como o fato de comer uma galinha pode se tornar um acalanto para uma situação tão desumana como aquela a que ele e seus familiares foram submetidos, e assim a narrativa se constitui com essas situações contrativas.

ATIVIDADES DE

Depois de lermos o conto e os comentários sobre ele, vamos responder a algumas atividades sobre a trama e sua relação com os temas debatidos pelo autor. Vamos explorar um pouco o espaço onde a narrativa acontece. O espaço é essencial na estruturação dessa narrativa, pois nos coloca de cara o local em que os fatos se dão. A partir dele, algumas características podem ser atribuídas aos personagens, e o próprio espaço pode ser o cerne de um drama na obra.

1 Responda às reflexões subjetivas do processo de recepção do conto “Santana Quemo-Quemo”. Você pode escrever no seu caderno ou gravar sua resposta no podcast do seu celular. Depois compartilhe suas respostas com outros leitores.

- a) Caro(a) leitor(a), após ter lido o conto, descreva quais sentimentos foram despertados em você no momento da leitura, tentando justificar o motivo de tal sentimento.

- b) Compare as questões sociais do conto com as da sua comunidade. Há moradores em áreas de risco ou invasões?

- c) No conto, o espaço da moradia pode ser considerado causador de conflito para a família do narrador ou ela precisa superar outras dificuldades? Quais?

- 2 Leia o texto “Miséria e Fome” e responda ao que se pede, comparando o descrito no conto de Viana e o retratado na letra da música.

Miséria e Fome

É tão difícil viver entre a miséria e a fome
 Senti-la na carne e ter que ficar parado...
 Calado...
 É tão difícil entender como os homens armados

Expulsam outros homens das terras em que eles nasceram
 E se criaram e são deles por direito para lá plantarem
 nada...nada...
 É tão difícil entender como o governo pode permitir
 Que os homens saiam do campo e venham para a cidade criar
 mais miséria
 Criar mais fome
 Não estou culpando ninguém
 Apenas conto o que vi
 Apenas conto o que senti
 (Clemente Nascimento, Nonô, Ronaldo Passos, 2016)

- a) Você acha que a música e o conto são parecidos em relação à temática? Por qual motivo?

- b) Compare os sentimentos do sujeito da música com os do narrador do conto.

- 3 Caro(a) leitor(a), agora vamos analisar a imagem a seguir. Ela nos mostra um trator demolindo um barraco em uma ação de despejo das pessoas que moravam naquele local.

Foto 1¹⁰



- a) A partir da leitura da imagem, em relação ao seu conteúdo, o que se pode relacionar entre ela, o conto de Viana e a música?

¹⁰ Disponível em: www.g1.com.br_despejo_de_familia_invasão. Acesso em: 15 out. 2019.

- b) O sentimento que a imagem desperta em você é o mesmo que a leitura do conto despertou? Fale sobre a diferença entre essas duas linguagens.

- c) A partir de quais passagens do texto podemos identificar o espaço no qual a narrativa é ambientada?

- d) Você acha que o espaço no qual a trama se passa é digno para uma pessoa viver? Comente sobre isso.

Terceira atividade: Leitura do conto “Dia de

Esta atividade será proposta a partir da leitura do conto “Dia de parir cabrito” e terá os seguintes objetivos: praticar a leitura literária, compreender o que é um narrador e identificar os dramas vividos pelos personagens. Esse conto traz o drama de um menino pobre que vê o seu animal de estimação vendido pela mãe. Nessa história, veremos de maneira bastante clara problemas sociais vividos pelo protagonista da história. Aproveitem a leitura.

Leitor(a), nesta atividade, valorize a discussão sobre a violência contra os animais e a forma como o menino-narrador conta tudo. A realidade de pobreza do narrador pode ser parecida com a de alguém que você conhece e exige reflexão sobre ela. Não deixe de valorizar a audição da música trazida na atividade para que você possa observar de maneira clara a conexão do texto literário com outras linguagens.

Antes da leitura do conto, vamos compreender o que é um narrador.

O narrador é a voz que conta as histórias que ouvimos ou escrevemos. Ele pode ser classificado em categorias básicas como:

- **Narrador-personagem:** Aquele que, na 1ª pessoa, conta e história e faz parte dela. Essa possibilidade de narrar a história torna possível contar fatos e sensações de maneira, talvez, mais intensa, pelo fato de o narrador viver aquilo que se conta.
- **Narrador-observador:** Aquele que, na 3ª pessoa, narra os fatos de fora dos acontecimentos e não conhece profundamente os personagens nem as ações vivenciadas por eles. Esse tipo de narrador, geralmente, conta as histórias com uma certa imparcialidade.
- **Narrador-onisciente:** Aquele que conta a história em 3ª pessoa, porém, às vezes, ele também narra em 1ª pessoa. Ele

conhece intimamente os personagens e é capaz de revelar seus pensamentos.

Dia de parir cabrito

Era um mistério. Dia de parir cabrito, éramos obrigados a ficar dentro de casa, uma casa escura, sufocante, com cheiro de bosta de galinha e mijo de gato. As ninhadas de pinto eram criadas na cozinha. Acordávamos com aquele piar sem fim e um mar de merda sob os pés. Pior ainda eram os piolhos-de-galinha que corriam por nosso corpo, o que nos dava vontade de fugir dali para sempre. E ainda havia os porcos no chiqueiro ao lado, de onde vinha um cheiro forte de lama. Morávamos num sítio distante de tudo, e só mesmo quando minha mãe ia buscar a pensão de meu pai e levava um de nós, era que víamos como a cidade estava crescendo, enquanto, para nós, o mundo era só mau cheiro. A única coisa boa que havia eram os cabritos. Cada um tinha o seu, seu só no nome, porque, quando a necessidade apertava, o marchante vinha e os levava por qualquer ninharia. Foram eles nossa maior fonte de sofrimento na infância.

[...]

VIANA, Antônio Carlos. Dia de parir cabrito. In: VIANA, Antônio Carlos. **Cine Privê**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Apresentando o conto e seu

O segundo conto, que também está no livro *Cine Privê* (2009), é “Dia de parir cabrito”. Essa trama, assim como a anteriormente falada, é narrada em primeira pessoa por um menino-narrador que começa a história falando sobre a dúvida sobre como os cabritos nascem. O conto é narrado por essa criança que, junto com outras, se indaga sobre como os filhotes de cabritos nascem. Pela atitude da mãe dos meninos de não os deixar ver as cabras parindo, é possível se supor que o menino ainda é criança.

A trama também ocorre com uma família que vive em situação de extrema pobreza. O local da narrativa se resume basicamente aos arredores da casa onde vive o protagonista. Boa parte das personagens das tramas de Viana são aquelas que vivem num certo nível de alienação quanto à miséria que as acomete. O discurso das tramas, muitas vezes o indireto livre, mistura as vozes das personagens com as do narrador, o que provoca um certo mal-estar no leitor, pois o narrador, que é

observador, mostra, muitas vezes de maneira fria, toda a situação de exclusão social que acomete as personagens, e o leitor mergulha nas tramas que geram essa náusea oriunda dessa vida miserável. As narrativas de Viana são desconcertantes porque é nos fatos do cotidiano que os grandes problemas podem acometer as personagens.

“Dia de parir cabrito” mostra um pouco do que é a infância retratada na prosa vianiana. O menino-protagonista não tem nome, e o não-dito é muito forte. A narrativa mostra a criança que vive fadada a uma vida sem perspectiva. O menino e seus irmãos vivem na zona rural. A casa é mostrada como um ambiente degradante e insalubre. O próprio narrador se mostra incomodado com toda aquela situação de viver na fedentina de uma casa que representa o ambiente de quem vive em extrema pobreza. “Era um mistério. Dia de parir cabrito, éramos obrigados a ficar dentro de casa, uma casa escura, sufocante, com cheiro de bosta de galinha e mijo de gato” (VIANA, 2009, p. 46).

Enquanto criança, o protagonista da história mostra afeição pelos cabritos nascidos, e seus irmãos consideravam cada animal como se fossem seus, porém sabiam que a posse daquele animal pelo qual se tinha muita estima era limitada pela necessidade financeira da família, na medida em que os cabritos eram vendidos quando a mãe dos meninos precisava de dinheiro para comprar comida. Além da situação degradante de viver em extrema pobreza, o conto também mostra a puerilidade do narrador, a qual é asfixiada pela realidade da vida dos adultos. O menino afeito ao animal sabe que sua mãe vai vender este para conseguir comprar comida. A realidade aparece de maneira cruel para a criança, que, além de ter “seu” animal de estimação vendido, é obrigada a consumir parte de sua carne.

No fim da narrativa, a dor da criança por saber que seu cabrito fora morto aparece contrastando com a alegria da mãe, que, provavelmente, sorri porque teriam a oportunidade de comer carne naquela ocasião. Nos contos do escritor sergipano, o leitor procura, entre os dramas individuais de cada personagem, muitas vezes, aquilo que é indizível e desagradável aos olhos, pois se trata de pessoas sem voz, sem vez, gente fadada ao

insucesso, assim grande parte da ficção de Viana lança esse discurso voltado aos problemas sociais, de maneira cortante e desconcertante. Nesse sentido, a literatura produzida pelo sergipano mostra de maneira crua o discurso carregado de engajamento social.

ATIVIDADES DE LEITURA

1- Responda às reflexões subjetivas do processo de recepção do conto “Dia de parir cabrito”. Você pode escrever no seu caderno ou gravar sua resposta no podcast do seu celular. Depois compartilhe suas respostas com outros leitores.

- a) Sobre o conto lido, fale sobre o fato que mais chamou sua atenção no tocante às questões sociais.

- b) Fale sobre os sentimentos, ódio, apego, fome, dentre outros, externados pelo protagonista ao longo da história.

- c) Segundo sua percepção da leitura, como você acha que o menino se sentiu ao ver o seu animal de estimação morto? Como o sentimento vivido por ele foi expresso no texto?

- d) Que tipo de narrador está presente no conto? Que efeito ele causa na história?

- 4 A figura a seguir é a capa do livro no qual o conto está. Observe-a com atenção.



Figura Cine Privê (Cia das Letras)

- a) A partir da análise da foto da capa do livro de Viana, escreva suas impressões sobre as questões sociais relativas ao menino que está na bicicleta.

- b) Você acha que o menino mostrado na capa do livro poderia ser comparado com o narrador do conto no tocante ao aspecto social de suas comunidades?

- 5 Agora vamos ler a letra da música “Admirável Gado Novo” para responder às próximas questões.

Admirável Gado Novo

Ooooooooooh! Oooooi!
 Vocês que fazem parte dessa massa
 Que passa nos projetos do futuro
 É duro tanto ter que caminhar
 E dar muito mais que receber
 E ver que toda essa engrenagem já sente a ferrugem lhe
 comer...

Êeeeeh! Oh!Oh!
 Vida de gado!
 Povo marcado Refrão
 Êh! Povo feliz!
 Êeeeeh! Oh!Oh!
 [...]
 Vida de gado!
 (Zé Ramalho,1998)

6 Após ouvir a música, vamos fazer um círculo na sala e compartilhar nossas impressões sobre ela. Você pode escrever aqui o que achou da canção e compartilhar com seus colegas. Ou, se preferir, também pode gravar no seu *podcast*.

- a) Tente imaginar fisicamente como seria o narrador do conto e o da música. Pelo drama que ambos vivem, eles podem ser comparados com alguém que vive em sua comunidade?

- b) Comparando o conto e a música, qual sentimento em comum poderia ser notado em ambas as vozes que contam suas histórias?

Quarta atividade: Leitura do conto

No conto de agora, veremos como um menino que mora num povoado ribeirinho vive com o drama de ter de cuidar de sua mãe que é obesa. A trama mostra como o protagonista e sua família vivem de maneira precária em situação de extrema pobreza. Esta atividade será proposta a partir da leitura do conto “Herança” e tem os seguintes objetivos: praticar a leitura literária, identificar os tipos de personagens no conto e debater os dramas vividos pelos personagens.

Antes de passarmos à leitura do conto, vamos falar um pouco sobre os tipos de personagens que uma narrativa pode ter.

Toda narrativa é composta por elementos básicos, como tempo, espaço, enredo e personagens. Segundo Brait, “as personagens podem conduzir os leitores por um mundo que está sendo criado à sua frente” (2004, p. 53). Ainda segunda a autora, as personagens são os responsáveis por algumas ações que ocorrem nas narrativas e podem ser classificados basicamente em:

- Protagonista: É o principal. A história acontece em torno dele. Em algumas situações, pode haver mais de um na história.
- Antagonista: É aquele que se opõe ao protagonista e, geralmente, aparece como vilão na história.
- Coadjuvante: É um personagem que auxilia no desenvolvimento da trama, exercendo uma função que pode, ou não, estar relacionada com a história principal. A quantidade de sua aparição e sua importância pode variar conforme o enredo.
- Coprotagonista: É o segundo personagem mais importante da obra. Possui uma relação próxima com o protagonista e o auxilia na busca de seus objetivos. Em alguns casos, também pode haver mais de um.
- Figurante: O figurante não é fundamental para o enredo principal e tem o objetivo de ilustrar o ambiente.

- Oponente: é o parceiro do antagonista, em uma relação similar à existente entre protagonista e coprotagonista. Pode ser um amigo, parente ou funcionário do antagonista principal.

Herança

Era sempre às 6 da tarde de levamos nossa mãe para o banho no rio. Nós até gostávamos muito de sair assim à noitinha, evitando mostrar aos nossos peitos moles. E lá se ia ela toda pesadona, grandona, mais arrastando os pés que andando segura por nossas mãos. Dentro do rio ficava a pedra onde a deixávamos sentada com água até a cintura. Tinha de ficar se borrifando toda, a mão cheia de água pelo pescoço e pelos peitos. Ela ria seu riso gordo, não pedia nada, não exigia nada. Enquanto isso, nós nadávamos, conseguíamos um pouco de liberdade que ela, sem falar, sem dizer nada, não nos dava de jeito nenhum. Eu e meu irmão nadávamos contentes enquanto a víamos se molhando, de saia arregaçada na cintura, as coxas, enormes derramando as banhas nas águas vermelhas do rio Niquim.

[...]

VIANA, Antônio Carlos. Herança. In: VIANA, Antônio Carlos. **No meio do mundo e outros contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Apresentando o conto e seu

Outro conto que mostra esse desconcerto e a desestrutura familiar é “Herança”, o qual está no livro *O meio do mundo e outros contos* (1999). A história é contada pelo narrador-personagem, um menino que mora às margens de um rio e tem uma vida rodeada por pobreza e uma família totalmente desestruturada. A problemática desse conto se estrutura a partir da rotina do protagonista e seu irmão. Ambos eram responsáveis por levar sua mãe todos os dias para tomar banho num rio perto de casa. A mãe dos jovens era uma senhora acometida por obesidade mórbida. Esse conto é marcado pela visão antitética que o leitor pode desenvolver ao longo da narrativa, pois, em algumas passagens, o narrador deixa transparecer que a mãe é acometida pela obesidade que gera toda a situação que o priva de sua liberdade por

conta dos excessos de responsabilidade que são incumbidos ao protagonista. O pobre menino sente o peso excessivo de ter de tomar conta de sua mãe. O drama da genitora obesa é percebido pelo filho ao conviver com sua mãe naquela situação degradante, totalmente dependente de outros para fazer as atividades mais triviais do cotidiano.

O título do conto é bastante sugestivo, pois, quando se fala em “herança”, é possível logo se supor que alguém vai receber algo deixado por outra pessoa que, provavelmente, tenha falecido. O tal verbete pode remeter ao recebimento de um prêmio, não obstante, no conto, a herança que os filhos recebem é a responsabilidade hercúlea de tomar conta da matriarca obesa. O pai dos meninos, diante de toda a situação, começa a abandonar aos poucos a família e se esquivava das responsabilidades de dar suporte à esposa e aos filhos. Tal conto nos mostra que a infelicidade e o esfacelamento do núcleo familiar não se dão por questões de ordem necessariamente financeira, mas por questões de índole humana, já que o pai abandona a família e vai viver com outra mulher. A esposa, mesmo abandonada, ainda demonstra um certo afeto pelo marido, que não a quer mais. O narrador-personagem, diante de uma situação tão degradante, aceita tudo com muita resignação e dignidade. O pai deles, depois de, aos poucos, ir se afastando de casa, volta certo dia e passa o domingo inteiro construindo uma pequena carroça para que os filhos pudessem carregar a mãe para tomar banho no rio. Com essa mesma carroça, os meninos começam a fazer os primeiros biscates e logo estão sendo os provedores da casa. A necessidade precoce de trabalhar mostra a realidade da família pobre, desestruturada e tendo de ser sustentada provavelmente pelos filhos, que receberam a herança de cuidar da mãe obesa e sustentar a casa. A figura do pai é cada vez mais ausente, o que deixa o drama ainda maior diante do abandono de quem seria o provável provedor do lar.

1- Responda às reflexões subjetivas do processo de recepção do conto “Herança”. Você pode escrever no seu caderno ou gravar sua resposta no podcast do seu celular. Depois compartilhe suas respostas com seus outros colegas-leitores.

a) Após a leitura do conto, fale sobre que tipo de sentimento a relação do narrador com a mãe dele despertou em você.

2- No conto, qual o sentimento que menino-narrador expressa quanto ao tratamento que sua tia tinha para com a mãe dele?

3- Em relação à mãe no menino-narrador, que tipo de personagem ela poderia ser de acordo com as definições já discutidas?

4- De acordo com as ações da tia do menino-narrador para com a mãe dele, que tipo de personagem ela poderia ser?



A partir da leitura da imagem acima, responda:

a) No tocante ao aspecto social, ela pode ser relacionada com o menino-narrador?

b) Você acha que a realidade social das crianças da foto é a mesma do menino-narrador da história?

6- Agora vamos fazer um jogo! Você vai escrever o nome de uma palavra, pode ser um substantivo, um adjetivo, e correlacionar com alguma situação ou personagem do conto. Ex: Malvadeza: tia. Indiferença: pai.

7- Após fazer isso, vamos compartilhar as respostas com os colegas na sala e ver semelhanças e diferenças nas respostas deles.

¹¹ *Meninos na palafita*. Disponível em: www.depositphotos.com/?gclid=aw.ds&&utm. Acesso em: 19 jan. 2020.

-
-
- 8- Caro(a) leitor(a), agora, depois que você leu todos os três contos, com a utilização do podcast do seu celular (se não tiver o app, pode baixá-lo), faça uma reflexão sobre essas leituras e como você as recebeu. Fale sobre três momentos da leitura: antes, durante e depois. Após refletir sobre os efeitos e o que mudou em suas concepções sobre os temas sociais tratados nos contos, grave-os no seu celular e, se quiser, pode compartilhar os áudios com seus colegas leitores em sala.
- 9- Relatos de leitura - Amigo(a) leitor(a), este espaço é para o relato escrito após cada oficina proposta pelo seu professor. O seu relato pode ser registrado de maneira escrita ou gravada com o podcast do seu celular. Nos registros, fale sobre as sensações despertadas nos momentos de leitura dos textos. As emoções que os textos literários despertam na gente são um reflexo de quem nós somos. As suas experiências de vida, as suas lembranças e a sua visão de mundo dão um sentido peculiar ao texto. As experiências que os textos literários podem nos trazer são capazes de mudar o nosso olhar sobre a nossa realidade. Após as gravações ou o relato escrito das oficinas, você poderá ouvir ou ler o material e refletir sobre seus depoimentos enquanto sujeito leitor.
-
-
-
-
-

Animando para as próximas

“O que a Literatura faz é como acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanto escuridão existe ao redor.”

(William Faulkner)

Ao final desse conciso percurso, esperamos que você, leitor, tenha utilizado o material de maneira bastante proveitosa para que as aulas de leitura com textos literários tenham sido exitosas e frutíferas com seus colegas. Esperamos que você tenha gostado de conhecer um pouco da obra de Antônio Carlos Viana. Fizemos este material para que você possa perceber que a leitura do texto literário pode levá-lo a ter experiências e sensações singulares. Além de proporcionar prazer por conta dos jogos de palavras, o texto poético pode suscitar discussões interessantes sobre nossas realidades sociais.

Lembre-se de que a leitura do texto literário é complementada com as experiências da nossa vida, nossas vivências, nossos valores culturais. Esperamos que as leituras não parem por aqui. Tente multiplicar nossas práticas de leitura. Junte alguns colegas e tente manter a frequência das leituras. Busque novas leituras. Tente fazer um clube de leitura ou algo que faça florescer o hábito da leitura mais ainda em vocês.

REFERÊNCIAS

- BRAIT, Beth. **A personagem do romance**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- GOMES, Carlos Magno Santos. O modelo cultural de leitura. **Nonada Letras em Revista**, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 167-183, 2012b.
- VIANA, Antônio Carlos. "Santana Quemo-Quemo". In: VIANA, Antônio Carlos. **Cine Privê**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- VIANA, Antônio Carlos. "Dia de parir cabrito". In: VIANA, Antônio Carlos. **Cine Privê**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- VIANA, Antônio Carlos. "Herança". In: VIANA, Antônio Carlos. **No meio do mundo e outros contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MARTINS, Georgina. Infância no Inferno: um lugar na ficção de Antônio Carlos Viana. **Revista Interdisciplinar**, São Cristóvão, ano 5, v. 10. p. 283-298, 2010.
- MARTINS, Georgina. Narradores da Miséria. **Revista de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 41, p. 119-148, 2013.
- ROUXEL, Annie. Ensino de Literatura: Experiência estética e formação do Leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014.
- ROJO, Roxane; NETO, Adolfo Tanzi et al (Orgs.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- SILVA, Maria Ivonete. As Personagens Infames de Antônio Carlos Viana e suas Representações. **Revista Interdisciplinar**, São Cristóvão, ano VII, v. 15, p. 159-170, 2012.