

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES - CELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

MICHELLE BRAZ NOGUEIRA

***O BEIJO DA PALAVRINHA E DIVERTIDA MENTE:
A LEITURA LITERÁRIA EM FOCO***

**RIO BRANCO-ACRE
2018**

MICHELLE BRAZ NOGUEIRA

***O BEIJO DA PALAVRINHA E DIVERTIDA MENTE:
A LEITURA LITERÁRIA EM FOCO***

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre – UFAC.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gisela Maria de Lima Braga Penha

RIO BRANCO-ACRE

2018

MICHELLE BRAZ NOGUEIRA

**O BEIJO DA PALAVRINHA E DIVERTIDA MENTE:
A LEITURA LITERÁRIA EM FOCO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, para obtenção do título de Mestre em Letras, pela Universidade Federal do Acre.

Aprovado em ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Gisela Maria de Lima Braga Penha

Orientadora e Presidente da Banca - Universidade Federal do Acre-UFAC

Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro

Membro interno – Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof.^a Dr.^a Elisana De Carli

Membro externo – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.^a Dr.^a Tatiane Castro dos Santos

Membro Suplente - Universidade Federal do Acre - UFAC

À minha querida família, meu alicerce de todos os momentos, sobretudo daqueles os quais esmoreci, por ela levantei e segui em frente.

Aos meus sobrinhos Antonio, João Vicente e Guilherme que mesmo não nascendo do meu ventre, mostraram-me o poder do amor maternal.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me fortalecer na fé e dar resiliência para superar os obstáculos os quais nunca imaginei que poderia suportar.

À minha mãe Maria das Graças e a meu pai Valmir Brito pela educação recebida e por me acalantarem tantas vezes em que pensei em desistir, pelas orações e amor recebido em todos os momentos de minha vida.

Às minhas irmãs Manuella Nogueira, Laura Gracyane Braz e Ana Beatriz Braz por cada abraço de incentivo, e por me defenderem diante a tantos olhares maldosos que muitas vezes me impediam de seguir.

À minha irmã Viviane Braz por me motivar sempre a buscar novos horizontes a traçar novas metas. É por seguir seus conselhos que hoje encerro mais uma etapa. Obrigada pela cumplicidade, por confortar-me diante as minhas dúvidas e ansiedade.

À minha orientadora, Dr.^a Gisela Maria de Lima Braga Penha por ser mais que uma orientadora, mas sim amiga de todos os momentos. Sua paciência, ensinamentos, e sobretudo, sua generosidade ao compartilhar seu amor à literatura, contribuíram efetivamente para me tornar um ser humano melhor ao longo dessa caminhada. À você, toda minha admiração, respeito, e mais profundo agradecimento.

Aos professores do PROFLETRAS, por suas valiosas contribuições que serviram para meu fortalecimento como docente da rede pública de ensino.

Aos colegas de mestrado, pela amizade e por todo o conhecimento que pude resgatar ao compartilharem anos de experiências e dedicação na docência, principalmente ao meu conterrâneo José Adailton Pinto de Souza parceiro de tantas viagens e lutas para que continuássemos a prosseguir nessa jornada.

Às minhas irmãs do coração Denize Magalhães e Michele Assunção por me acolheram durante os dois anos de mestrado e dividirem comigo todas as angústias e as incertezas de uma batalha a qual achávamos que nunca seríamos capazes de vencer. Agradeço a vocês por me aceitarem como sou, pela proteção e amor fraternal. Sempre serei grata por tudo o que fizeram por mim.

Agradeço as famílias Magalhães e Assunção, aqui representadas por seu Raimundo Magalhães, meu pai postiço de Rio Branco, e José Carlos Lopes por me receberem em seus lares como parte da família.

Aos amigos Sílvia dos Santos e Adelar de Jesus de Alcantar, obrigada pela receptividade, e acolhimento sempre que precisei. Minha eterna gratidão e amizade.

À Capes pela bolsa concedida.

Por fim, agradeço a todos os amigos que mesmo distante torceram, incentivaram e rezaram por mim durante esses dois anos.

*Agora ela sabia: um livro é uma canoa.
[...] Tivesse livros e ela faria a travessia para o outro
lado do mundo, para o outro lado de si mesma.*

Mia Couto
(O outro pé da sereia)

RESUMO

O trabalho concentra-se em discussões e reflexões sobre o ensino da literatura, além da apresentação de uma proposta de intervenção pautada na perspectiva barthesiana e suas forças libertárias. As ações propostas foram produzidas a partir do conto *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto, e o Filme *Divertida Mente*, produzido pela Disney-Pixar. O objetivo é propor uma sequência de atividades que busquem atingir a dimensão da literatura, considerando que, atualmente, as práticas desenvolvidas nas instituições de ensino são pouco significativas, e reduzem a arte literária a algo complexo e de difícil compreensão. Enfatizamos que as práticas que envolvem o texto literário na contemporaneidade não proporcionam a plena identificação do leitor com o texto literário, nem o reconhecimento de seus saberes e significados. Em razão disso, propomos criar metodologias que oportunizem aos alunos o envolvimento com a leitura literária e permitam visualizar o quanto o conhecimento advindo dela trará contribuições reais para a vida do indivíduo. Neste sentido, mostramos que ser leitor vai além da decodificação das palavras, ser leitor é colocar-se diante da obra literária como um ser autônomo, questionador, a propor e expandir o sentido do texto. Com base nessas reflexões, buscamos elaborar atividades de intervenção que visem o desenvolvimento de uma leitura literária plena, além de colaborar no processo de formação intelectual, cultural e social do sujeito. Sendo assim, as bases teóricas que sustentam o trabalho são: Roland Barthes, ao focalizar as forças da literatura encontradas no texto, forças essas, consideradas essenciais para que os educandos compreendam o quanto o texto literário tem a contribuir para a formação cidadã; além de estudiosos como Antônio Candido, Jean-Marie Goulemot, Regina Zilberman, Graça Paulino e Rildo Cosson.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Leitura literária. Letramento literário. Forças libertárias.

ABSTRACT

The work focuses on discussions and reflections on the teaching of literature, as well as the presentation of a proposal for intervention based on the Barthesian perspective and its libertarian forces. The proposed actions were formed from Mia Couto's *O Beijo da Palavrinha*, and the movie *Inside Out*, produced by Disney-Pixar. The aim is to propose a sequence of activities that seek to reach the true dimension of literature, since we know that, nowadays, the practices developed in teaching institutions are insignificant, and they reduce the literary art to something complex and difficult to understand. For this reason, we propose to create methodologies that allow students to get involved in literary reading and to visualize of how much knowledge coming from the readings will bring real contributions for their life. In this sense, we show that being a reader goes beyond the decoding of words, being a reader is putting oneself before the literary work as an autonomous being, questioning, proposing and expanding the meaning of the text. Based on these reflections, we seek to elaborate intervention activities aimed at the development of a full literary reading, besides collaborating in the process of intellectual, cultural and social formation of the subject. The theoretical bases that support the work are Roland Barthes, focusing on the forces of literature found in the text, which are considered essential for students to understand how literary text has contributed to the formation of citizens; as well as scholars such as Antônio Candido, Jean-Marie Goulemot, Regina Zilberman, Graça Paulino and Rildo Cosson.

Keywords: Literature teaching. Literary reading. Literary literacy. Libertarian forces.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Capa do DVD.....	70
Figura 2	Modelo da atividade Linha do tempo.....	73
Figura 3	Modelo de organização da sala no momento da dinâmica do Júri..	77
Figura 4	Capa do livro <i>O beijo da palavrinha</i>	79
Figura 5	Esquema para a atividade de motivação.....	80
Figura 6	Possibilidades de significação da palavra mar.....	80
Figura 7	Modelo Árvore do conhecimento.....	83
Figura 8	Modelo Trilha das vivências.....	92
Figura 9	Imagem do vídeo sobre o mar de Moçambique.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Tópicos a serem explorados no filme.....	72
Quadro 2	Exemplos de cenas que podem constar nos balões.....	75
Quadro 3	Reflexões sobre os significados dos nomes das personagens	85

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. REFLEXÕES SOBRE LEITURA LITERÁRIA, LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO	19
2.1 A importância da leitura como construção de sentidos	19
2.2 A Leitura Literária e mediação.....	23
2.2.1 A percepção do dinamismo dos textos	29
2.2.2 Os múltiplos saberes do texto literário.....	32
2.3 Literatura: Funções e Forças.....	36
2.4 Letramento Literário: conceito e reflexões.....	46
3. METODOLOGIA	53
3.1 A Linguagem literária em outros meios	57
3.2 O julgamento das emoções- Culpadas ou inocentes?	59
3.3 Um mar de significados.....	60
3.4 Construindo os primeiros sentidos do texto literário.....	60
3.5 O texto é plural	61
3.6 O entrelaçar das histórias	64
3.7 A força da palavra- os saberes presentes no interior do texto literário.....	65
3.8 A literatura e cinema- representações da vida.....	65
3.9 A caminho do letramento literário.....	66
4. CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DO FILME <i>DIVERTIDA MENTE</i> E CONTO <i>O BEIJO DA PALAVRINHA</i>	68
4.1 Primeiro momento: Proposta de atividades do Filme <i>Divertida Mente</i>	69
4.1.1 Primeira atividade - Apresentação do filme e primeiras discussões	70
4.1.2 Segunda atividade - Análise da narrativa do filme <i>Divertida Mente</i>	73
4.1.3 Terceira atividade – Reflexão sobre os aspectos bons e ruins das emoções...76	
4.1.4 Quarta atividade - O conhecimento das emoções.....	78

4.2 Segundo momento: Proposta de atividades do conto <i>O beijo da palavrinha</i> de Mia Couto.....	79
4.2.1 Primeira atividade - Motivação para a leitura do conto <i>O beijo da palavrinha</i>	79
4.2.2 Segunda atividade- Leitura do conto <i>O beijo da palavrinha</i>	81
4.2.3 Terceira atividade - Interpretação do conto <i>O beijo da palavrinha</i>	82
4.2.4 Quarta atividade - Análise do conto.....	83
4.2.5 Quinta atividade - Diálogos entre as leituras.....	89
4.2.6 Sexta atividade - Jogo Trilha das vivências.....	91
4.2.7 Sétima atividade - Os saberes no conto <i>O beijo da palavrinha</i>	93
4.3 Terceiro momento - Produção dos esquetes.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99

1. INTRODUÇÃO

A leitura do texto literário é uma prática a ser veementemente difundida nos meios escolares, sobretudo por apresentar a oportunidade de vivenciarmos uma experiência humana única e insubstituível, construída por meio da proximidade entre representação ficcional e experiências reais. Por esse motivo, ao lermos, temos a possibilidade de uma imersão profunda, capaz de nos tornar mais sensíveis e mais próximos aos indivíduos que nos circundam, ao nos transformarmos interiormente.

Sob esse olhar, procuramos, por meio deste trabalho, elaborar uma proposta que possa resgatar o poder humanizador do texto literário para que seja possível promover o restabelecimento do poder de reflexão dos alunos diante das diversas situações encontradas em seu cotidiano. Desta forma, permitimos a eles vivenciar plenamente suas emoções, além de possibilitar a obtenção de um olhar mais aguçado diante da realidade em que vivem e de si mesmos.

Para tanto, é fundamental refletirmos, *a priori*, sobre as práticas literárias desenvolvidas, por nós, professores nas instituições de ensino, e enfatizar o quanto estamos carentes de abordagens que estimulem a fabulação e permitam ao aluno desvendar o mundo das palavras. Nossas práticas têm-se tornado monótonas ao darmos prioridade a leituras contidas nos livros didáticos ou restringi-las a leituras triviais de obras, sempre vinculadas ao preenchimento de questionários, elaboração de resumos ou fichas de leitura, as quais limitam e pouco exploram as peculiaridades do texto literário.

Mesmo sendo considerada um ambiente formador de leitores críticos, a escola, muitas vezes, se exime de incentivar as práticas de leitura, principalmente relacionadas à literatura. Ler, costumeiramente, é considerado um ócio desprovido de compromisso com um trabalho produtivo, por darmos relevância aos conteúdos já programados no currículo escolar. O resultado desse preconceito revela-se em bibliotecas vazias e leitores cada vez mais desinteressados em buscarem novas leituras.

Diante desse contexto, metodologias inadequadas vão se repetindo continuamente e a magia e o encantamento que a literatura proporciona fica imersa em meio a tantas práticas superficiais. Sem recebermos o devido incentivo nem formação apropriada para intervir efetivamente no momento de interação entre leitor e texto, ficamos estagnados e principalmente nos tornamos acomodados ante a essa

situação. Como efeito, desse ensino inerte, encontramos alunos cada vez mais desmotivados, sobretudo, por não se enxergarem em suas leituras, uma vez que em sala de aula, discussões de temas irrisórios são priorizados em detrimento a temas que explorem as relações humanas, e proporcionem o autoconhecimento do educando.

Ao se privilegiar apenas um aspecto do texto, como os gramaticais, ou até mesmo estilísticos, esquecemos do que é essencial no ensino literário: a leitura do texto. Sem leitura e discussão da obra literária não há como o indivíduo abstrair o poder humanizador, que lhe é inerente, por isso ao criarmos práticas que façam os educandos interagirem com as palavras, damos a possibilidade de colocá-los frente a frente com seus problemas, desde os mais triviais aos mais complexos, pois, ao fabulá-los, lhes é possível entrever como reagiriam e enfrentariam as situações apresentadas.

É importante enfatizar que o texto literário, diferentemente de outros textos, procura estabelecer discussões que não instituem convicções nem imposições, mas, sim, sugere reflexões que possibilitam um melhor entendimento sobre as questões humanas. Ao exercitar a mente, oferece aos educandos a oportunidade de vivenciar a subjetividade ao projetar nos textos seus anseios, emoções e também colocá-los em contato com a frustração ficcional, o que tornaria possível o enfrentamento de frustrações reais impostas pela vida, ensinando de fato como resistir a elas e superá-las. Ao atingirem essa dimensão, os alunos terão maior probabilidade de entendimento da complexidade do mundo e dos seres a sua volta.

Por meio dos debates estimulados pela literatura e munidos de práticas efetivas, nós, professores, temos a possibilidade de colaborar com a formação de um sujeito crítico capaz de enfrentar a vida em sociedade, visto que a leitura de bons textos literários, possivelmente, trará sustentabilidade emocional e intelectual para encarar até mesmo as situações mais complexas presentes no cotidiano.

Nesse contexto, percebemos que, se as potencialidades do texto literário forem bem exploradas, no momento de nosso trabalho, podem ser agentes de formação intelectual e transformação do indivíduo. Por isso, precisamos com urgência elaborar novas metodologias que oportunizem aos alunos o envolvimento com a leitura literária, e permitam vislumbrar o quanto o conhecimento advindo dela desenvolve o pensamento analítico e reflexivo, uma vez que o objeto literário não traz respostas imediatas, mas sim instiga o leitor a inferir e a propor sentidos.

Por pensar em nossos alunos e, ao refletirmos sobre o quanto precisamos resgatar a humanidade, tão esquecida em tempos atuais, e ainda propor novos caminhos para o ensino da literatura na segunda fase do ensino fundamental, procuramos promover aos educandos, sobretudo os do 8º ano, atividades de leituras criativas e dinâmicas de forma que estabeleçam uma relação prazerosa com o texto, e, a partir dessa conexão, possamos dar seguimento ao processo de letramento literário.

Construímos, então, uma sequência de atividades, na qual utilizamos o Filme *Divertida Mente*, de Peter Docter e Ronnie Del Carmen, produzido pela *Disney-Pixar* como elemento de partida para leitura do conto *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto. Nesta proposta, buscamos o encontro do leitor com as personagens das obras de forma que se reconheçam em aspectos humanos, como características físicas e psicológicas, principalmente em relação às emoções sentidas diante dos conflitos da vida, e que, a partir da apropriação destas particularidades, possam estabelecer relações entre as experiências das personagens com aquelas que já possam ter vivenciado.

Pretendemos, ainda, dar condições ao aluno de aprimorar suas habilidades de leitura, vindo a ser capaz de conhecer e questionar as especificidades da linguagem, ao reconhecer a obra literária como porta de entrada para diversos campos de saberes, visualizar seu potencial de construir o real por meio do imaginário, além de expandir o sentido do texto literário por meio das relações intertextuais.

Para elaborarmos a proposta de intervenção, nos apoiamos nas reflexões de teóricos como Antônio Candido, ao reportar-se à literatura como bem essencial para todos os indivíduos, posto seu caráter formador e humanizador, entre os quais estão o exercício da reflexão, o afinamento das emoções e a aquisição da sensibilidade para adentrarmos aos problemas da vida. Devido a esse contato, devemos ter o direito de usufruí-la efetivamente em todos os ambientes, sobretudo nos de ensino, responsável pela formação humana e intelectual do indivíduo. Rildo Cosson nos ampara nas considerações sobre a importância do desenvolvimento de práticas de leitura literária efetivas, consolidando o letramento literário por meio da elaboração de atividades sistematizadas, do contato direto do leitor com obra e do reconhecimento de sua função social.

Recorremos, ainda, ao teórico Roland Barthes, por conceber a linguagem literária como uma linguagem livre, capaz de ludibriar o poder do qual a língua é

submetida por meio das forças libertárias inerentes a esta escritura. Na medida em que se lê com maior profundidade o texto desta natureza, as forças se revelam para levar o leitor a contemplá-las e compreender sua dimensão literária.

Os procedimentos metodológicos são postos em prática mediante a apresentação da obra fílmica: os alunos começam a adentrar na história de Riley e de suas emoções. Com a utilização da obra fílmica, temos o propósito de desvelar a literatura em outras linguagens, e a possibilidade de que o filme seja utilizado como suporte motivador para a leitura do texto literário.

Destacamos a diferença de perspectiva entre as narrativas da obra fílmica e da obra literária, já que, ao assistir ao filme *Divertida Mente*, o leitor/espectador enxergará simultaneamente a origem dos conflitos internos da protagonista, diferentemente do conto, no qual o aluno buscará os sentidos da leitura através da análise da linguagem literária.

As obras são exploradas sob a ótica das forças libertárias, propostas por Roland Barthes, no que se refere à dimensão dos saberes, significados, representação do real. Ao abordarmos o filme, temos a oportunidade de explorar alguns aspectos humanos, no que se diz respeito a como se dá a relação entre o homem e as emoções, o processo de aceitação dos sentimentos em cada indivíduo, a reação diante aos problemas vividos e como entender as mudanças e imprevistos que acometem nossa vida. Para tanto, realizamos as exposições dos temas nas dinâmicas Linha do tempo e Julgamento das emoções. E por fim, uma atividade interdisciplinar direcionada para mostrar como se processam as emoções em nossa mente.

Posteriormente à discussão e à realização das atividades referentes ao filme, promovemos a leitura do conto. Assim, damos início à uma pequena atividade de motivação que logo desvela a primeira força: a força dos múltiplos significados das palavras e eventos descritos na obra, que será realizado por meio de uma palavra-chave que envolve toda a história.

A leitura do conto *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto, se realiza em seguida. A ideia é explorá-lo com o propósito de desvendar os sentidos do texto para que ocorra, de fato, a identificação do leitor com a personagem e a apropriação desse conhecimento. Para tanto, desenvolvemos a atividade da árvore da interpretação na qual os alunos suscitam as primeiras possibilidades de interpretação.

O contato dos alunos com as duas obras ocorrerá de forma lúdica por meio da dinâmica Trilha das vivências, atividade na qual o educando terá a possibilidade de relacionar os eventos ocorridos na obra com suas experiências, o que pode possibilitar a compreensão da força que a literatura dispõe de representar do real. Neste momento, as relações intertextuais também serão contempladas.

Para finalizar a proposta de intervenção, daremos espaço para a produção textual, pela qual temos o intuito de aprimorar as habilidades de escrita. Nesta fase, o educando também tem a possibilidade de interagir em grupo, discutir ideias, ao buscar trabalhar com criatividade e dinamicidade, a fim de que se construa com êxito um texto que represente as experiências obtidas por meio do estudo das obras.

Quanto à estrutura da dissertação, é composta por quatro capítulos. No primeiro, buscamos discorrer sobre o problema que originou a pesquisa, a relevância do trabalho e os objetivos a serem alcançados. No segundo, apresentamos o aporte teórico pelo qual fazemos reflexões sobre leitura, destacando a leitura literária, literatura e letramento literário. Inicialmente discorreremos sobre a relevância de se modificar a antiga concepção de leitura que se estabelece, em geral, como prática apenas de decodificação. Damos ênfase, então, à necessidade de se buscar sentidos na leitura literária, estabelecendo-a como prática a ser desenvolvida nas instituições de ensino. Para tanto, defendemos o uso de uma mediação efetiva que estimule o leitor a propor e a inferir sentidos a sua leitura.

Ainda no segundo capítulo, enfatizamos, também, a importância de explorar o texto literário desenvolvendo atividades intertextuais e interdisciplinares. Discorreremos sobre as funções da literatura propostas por Antonio Cândido e as forças libertárias propostas por Roland Barthes. Por fim, apresentamos o conceito e reflexões sobre o letramento literário, processo que se estabelece como contínuo e de apropriação.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia na qual se propõe uma nova abordagem para o trabalho com o texto literário. Desta forma, apresentamos o desenvolvimento de atividades que estão embasadas na concepção de teóricos como Antônio Candido, Roland Barthes e Rildo Cosson. Nesta proposta, procuramos apresentar a literatura de modo diferenciado e dinâmico, ao desenvolver atividades lúdicas com o intuito de desvencilhar o ensino literário do campo improdutivo, visão que perdura há muito tempo. O intuito é criar a percepção de que a linguagem literária tanto pode proporcionar pleno deleite como ser fonte de conhecimento.

No quarto capítulo, expomos nossa proposta de intervenção, construída com a obra fílmica *Divertida Mente*, seguida do desenvolvimento das atividades do conto literário *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto, sequência de atividades desenvolvida para os alunos da segunda fase do ensino fundamental que estão minuciosamente descritas para serem postas em práticas por professores do ensino fundamental e adaptada para outros níveis de ensino.

2. REFLEXÕES SOBRE LEITURA LITERÁRIA, LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Atualmente, as relações entre a literatura e a escola ganharam o centro das amplas discussões no cenário educacional em virtude do desafio dos professores em formar leitores, sobretudo os leitores literários. O ensino da literatura é um campo fértil para constituir cidadãos reflexivos e críticos cientes de sua função na sociedade.

Neste sentido, podemos dizer que consideramos necessárias reflexões em torno de como as práticas docentes podem contribuir para que consigam ser eficientes, mais ainda, significativas. Deste modo, ressaltamos que a criação de estratégias de ensino eficazes a serem desenvolvidas no ambiente escolar precisam estar ancoradas a reflexões teóricas para melhor orientar o aluno. Eis, aqui, a importância da Teoria Literária, campo essencial para o ensino de literatura.

2.1 A importância da leitura como construção de sentidos

A leitura abre caminhos para um novo mundo. Por intermédio dela, viajamos por meio das palavras e damos sentido as nossas vivências. Construimos um leque de conhecimentos e experiências que podemos utilizar, compartilhar e interagir com os outros indivíduos em sociedade. Ler torna-se via fundamental para todo aquele que busca formar-se sujeito crítico, autônomo, que saiba interagir em situações propostas pela sociedade e, definitivamente, não se limite a atitudes passivas e mecânicas. Ao adquirir habilidades por meio da leitura, temos a possibilidade de nos tornarmos leitores proficientes, ao constituirmos sentido por meio do que foi lido. Conforme Goulemot (2011, p.108), ler é:

[...] dar sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural [...]. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir sentido.

Como vemos, ler não é somente decifrar códigos linguísticos, mas sim agregá-los aos conhecimentos de mundo para assim atribuir-lhe sentido. A partir da junção de dois mundos, o leitor tem a possibilidade construir ou reconstruir o texto, revoltar-

se ou posicionar-se diante das ideias expostas, e, por meio disso, criar novas acepções do texto lido.

A partir dessa interação, o leitor dinamiza seu repertório ao integrar, ao seu acervo de leitura, as diversas ideias oferecidas pelo texto. Assim, transforma o ato de ler em um processo dinâmico, no qual o leitor é peça fundamental, como acrescenta Soares (1998, p.26): “é no processo da interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui”.

Nessa perspectiva, na qual o leitor não é mero receptor e sim agente de construção de significados, percebemos que ele recebe influências externas para que, a partir daí, passe a atribuir sentido às palavras, frases e sentenças. A leitura se impõe em suas atitudes, pois existe uma disposição pessoal para cada ato de ler. Novamente, recorremos a Goulemot (2011, p.108):

O sentido, aquele que se constitui por uma leitura historicamente datada, empregado por um indivíduo que tem um destino singular, nasce, portanto, do trabalho que esse *fora- do- texto* assim definido opera, para além do sentido das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto.

A busca de significados recebe interferências externas de momentos históricos e da pluralidade de informações que seus leitores obtêm por toda sua vida. Diante de um texto, confrontamos conhecimentos e experiências vividas em outras leituras, as quais permitem construir novos ideais, criar novas expectativas, formar novos conceitos, pois “o sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido” (GOULEMOT, 2011, p.114).

De cada leitura realizada, nascem novas interpretações, conferimos novos significados ao texto lido, além de amadurecer nossas ideias e os sentidos, antes constituídos, serão utilizados ou descartados para formar novas concepções. O texto lido nunca será o mesmo, uma vez que, a todo o momento, em cada ato de ler, adquirem-se novos conhecimentos e experiências, pois o leitor traz consigo uma gama de saberes, provindas de outras leituras e de sua vida social. Aguiar (2013, p.156) afirma que:

A leitura significa o estabelecimento de elos com as manifestações socioculturais distantes no tempo e no espaço e, conseqüentemente,

a possibilidade de diálogo do leitor com os outros homens, levando-o a compreender melhor o presente e seu papel como sujeito histórico.

Conseguir tal feito não é algo fácil, já que muitos indivíduos não estão em contato com o ato de ler, muitas vezes pelo difícil acesso, sejam econômicos (altos preços dos livros), temporal (falta de tempo para as leituras), ou até mesmo por mera desmotivação, o que aumenta, ainda mais, a distância entre tal prática e o leitor.

Os veículos de informações mais atrativos, como meios visuais, auditivos e performáticos, também são itens que, segundo Zilberman (2009), são determinantes para o enfraquecimento do consumo de textos impressos que desestimulam cada vez mais o interesse pela leitura.

Já na instituição escolar, meio importante para o desenvolvimento e incentivo de tal prática, o que prevalece são propostas metodológicas que pouco incentivam o indivíduo à leitura. Nos primeiros anos lê-se para alfabetizar. Com o passar dos tempos, essa prática se torna uma finalidade didática: lê-se para fazer as tarefas escolares que levam a um único fim: a obtenção de nota.

Muitas vezes, a leitura é desenvolvida por meio de abordagens rarefeitas, que ora voltam os alunos ao estudo das normas gramaticais, ora os conduzem a buscarem apenas o esperado, ou seja, a retirada de trechos superficiais para o preenchimento de um simples questionário. Essas tarefas não levam os educandos a construir significados nem enxergarem profundamente os diversos sentidos existentes no texto.

Por tudo isso, os alunos têm a percepção do ato de ler como uma tarefa difícil, uma prática maçante, o que conseqüentemente acaba por afastá-los das leituras em geral, pois torna-se uma ação sem sentido em sua vida, uma vez que tais práticas não contribuem diretamente para o desenvolvimento da capacidade crítica e libertadora, função essencial que a leitura exerce sobre o indivíduo

É importante salientar que os fatores citados também são resultados decorrentes da crise que acomete, há muitos anos, o sistema escolar, da qual emergem problemas que perpassam pela desvalorização da formação docente a transtornos relacionados à estrutura inadequada dos espaços escolares. Esses aspectos colaboram para desencadear a crise da leitura. Zilberman (2009, p.28) ratifica:

A menção à crise da leitura, tão frequente em diagnósticos de procedência diversa (Pisa, Saeb, entre outros), reflete uma crise da escola em decorrência da parceria historicamente estabelecida entre

ensino e a aquisição de ler e escrever. A crise da escola relaciona-se a problemas de ordem variada, que, no Brasil, começam no âmbito da administração da educação, disseminada entre órgãos relacionados aos níveis federais, estaduais e municipais, sem que esses busquem afinar-se, e estendem-se à política de remuneração e qualificação dos professores, a conservação física dos prédios, incluindo-se salas de aula, bibliotecas e equipamentos de ensino.

Mesmo com tantas dificuldades, necessitamos nos posicionar diante dos problemas que circundam a prática da leitura e criar alternativas para que essa prática seja efetivamente difundida. E assim, as adversidades comecem a ser devidamente superadas, uma vez que a aquisição de habilidades e competências de leitura são processos fundamentais para que o educando interaja com o mundo da linguagem.

Nessa perspectiva, é preciso que as instituições de ensino resgatem o teor revolucionário, transformador da leitura, como assegura Bloom (2011, p.17) “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal”. Essa transformação é característica base para a construção do conhecimento e formação do cidadão crítico capaz de ser consciente de sua cidadania. É por meio dela que o indivíduo se torna apto a constituir conceitos, a libertar-se do comum, a assumir uma postura ativa perante a sociedade em que vive, pois,

[...] a leitura nos confere esse poder de enxergar e perceber o que nos circunda, a fim de, como cidadãos, assumirmos nossos diferentes papéis na construção de uma sociedade que respeite a lógica do bem coletivo e dos valores humanos (ANTUNES, 2009, p.193).

Os docentes precisam, com urgência, libertar-se da sua velha concepção de leitura, vista como apenas repetição de sentenças guiadas por uma simples interpretação do texto contida no livro didático, material tido em sala de aula como autossuficiente. Proporcionar a interação do indivíduo com as experiências contidas no texto é um ato fundamental para a formação do leitor autônomo, senhor de suas próprias interpretações. Cosson (2014, p.27) acrescenta:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos das visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro.

Para que isso ocorra, é necessário que o professor seja mediador da prática de leitura e que proporcione, aos seus alunos, meios para que possam relacionar o texto lido com suas vivências e o mundo exterior, pois, como afirma Zilberman (2009, p.30): “a ação de ler caracteriza toda relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca”. Por meio de uma leitura bem orientada e de um texto bem escolhido, o educador poderá fazer com que o aluno adentre ao mundo que o fará fomentar ideias, além de levá-lo ao desenvolvimento de suas habilidades e competências de leitura, e conseqüentemente, de escrita.

Por isso, é que a leitura literária se configura como uma possibilidade para retirarmos o discente de uma prática estática, visto que é capaz de provocar diversas discussões devido ao caráter polissêmico de sua linguagem, que dá abertura para abordagens de diversos temas, além da possibilidade de apreciação estética, perpassando do prazer emocional ao intelectual, o que poderá contribuir diretamente para a formação do indivíduo.

2.2 Leitura literária e mediação

Ao longo dos tempos, a literatura sempre foi desenvolvida como matéria de formação, ensino e aprendizagem em diferentes culturas. No Egito antigo, a educação dos escribas era voltada para a prática de ditados e cópias, nas quais, muitas eram escolhidas e utilizadas como objeto de entretenimento para o faraó. Na Antiguidade, as obras literárias eram utilizadas para a prática da retórica e o aperfeiçoamento da oratória, sempre com o intuito de preparar os jovens para o seu exercício da vida pública, propósito este, semelhante ao da Grécia, onde seu desenvolvimento era fundamental para a formação moral e política dos cidadãos gregos, (COSSON, 2010).

Por muito tempo perdurou, nos espaços escolares, a junção entre literatura, leitura, escrita, para a formação cultural do educando. Apesar de neste tempo apenas ser destinada à educação da elite, os indivíduos tinham a oportunidade de ler obras literárias, que iam desde simples contos infantis a obras de autores canônicos. Assim, por meio das leituras e da prática da escrita, aprendiam a norma culta, ao abstrair referências importantes para o diálogo com conhecimentos do passado e presente, em suma, “a literatura na sala de aula era matéria com a qual se construía os elos que formavam uma corrente entre escola, língua e sociedade – a própria essência da formação humanista” (COSSON, 2010, p. 56).

No entanto, com o passar do tempo, todo o suporte dado ao desenvolvimento da literatura em sala de aula transformou-se com o avanço dos meios de comunicação que redefiniram o espaço destinado à expressão cultural, dando um novo lugar à leitura e à literatura. A expansão do sistema de ensino e a diversidade dos alunos advindos de todas as classes sociais modificaram o panorama da educação tradicional.

O ensino tradicional de literatura foi perdendo sua essência humanista por não suportar as mudanças que se deram ao longo do tempo, voltando-se efetivamente para estudos rasos, circunscritos a discussões inócuas ou ainda direcionadas apenas à exploração de aspectos da língua. Por conseguinte, aos poucos, deixava de ter uma presença consistente no ambiente escolar em razão a tantos direcionamentos equivocados.

Ao analisar o cenário atual do ensino literário, observamos que não é um dos melhores, visto que os docentes apresentam em sala de aula o texto literário sem nenhum suporte teórico e metodológico consistente que embase o propósito da leitura literária, nem levam o aluno a entender que “a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2010, p.24).

Ao fazermos uma síntese do ensino literário nas etapas escolares, constatamos que no ensino fundamental a leitura literária é desenvolvida por meio de discussões superficiais, e posta a reflexões que não promovem o gosto do aluno pelo ato de ler, dado que, na maioria das vezes, são reduzidas a simples elaborações de roteiros ou apenas voltadas ao preenchimento de fichas de leituras. Assim, os professores esquecem que esse ato deve levar o leitor a atribuir sentido para que se obtenha uma completa compreensão.

No ensino médio, mesmo sendo integrada à disciplina de Língua Portuguesa, a situação não é diferente. Os textos literários são resumidos a meros fragmentos contidos nos livros didáticos, nos quais professores fazem abordagens historicistas da literatura, com uma única finalidade: a aquisição de conhecimentos para exames vestibulares. Vale ressaltar que muitos docentes não conseguem desvencilhar-se dos manuais didáticos, com perguntas predeterminadas, que pouco acrescentam às habilidades leitoras dos alunos. Diante disso, concordamos com Soares (2011, p.15), ao refletir sobre caminhos dados a escolarização da literatura:

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Sob esse prisma, verificamos o erro na escolarização da literatura, pois ela realmente deve estar inserida no contexto escolar, assim como as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Artes. No entanto, o que nos chama atenção é seu inadequado desenvolvimento em sala de aula, visto que forja um cenário repleto de dificuldades, ao levar o educando a pensar que as leituras de tais textos são complexas. Diante disso, os alunos incorporam certa aversão, ao considerar o texto literário difícil de ser decifrado, atitude esta, que os afastam ainda mais da possibilidade de lê-los em sua inteireza.

A leitura literária, com intuito de atingir seu pleno desenvolvimento na escola, é de grande relevância para a formação do ser humano, visto que é agente transformador, tanto de seu mundo interior: ao ser possível construir a identidade do sujeito/leitor, por meio do reconhecimento e interação entre as experiências do indivíduo e a das personagens; quanto no exterior: ao relacionar-se em sociedade. Cosson (2014, p.17) acrescenta ainda que,

[...]é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.

É preciso aproximar cada vez mais os alunos da literatura para que possam obter uma nova visão do texto literário, ao construir um vínculo consistente entre leitor e o texto. Por meio dessa interação, os educandos, possivelmente, começarão a compreender as peculiaridades inerentes a literatura, a qual, por intermédio de sua linguagem polissêmica, é capaz de representar a realidade a fim de que o leitor reflita sobre suas próprias experiências.

Há necessidade de que a leitura literária seja vista e compreendida pelo educando de maneira que perceba tanto a possibilidade de proporcionar o autoconhecimento quanto de contemplar aspectos histórico, cultural e social. É preciso mostrar todas as peculiaridades presentes em um texto literário, e o quanto este objeto pode ser um instrumento essencial na formação de um sujeito atuante em

sociedade. Diante dessa perspectiva, devemos conscientizar tanto professores quanto os alunos de que:

[...] aprender a ler é mais que adquirir habilidades e competências, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor, são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2014, p.40).

Fazer com que os aprendizes entendam esse propósito e sintam o “sal das palavras”, como profere Barthes (2013, p.22), ao atribuírem sentido ao que foi lido e vislumbrarem a gama de conhecimentos que lhe é peculiar, vai muito além de folhear livros sem perspectiva alguma, ou impor leituras pouco significativas. Devemos instigá-los a reconhecer-se em meio às histórias narradas que, muitas vezes, mediante as experiências das personagens, os farão entender-se como ser humano.

Sob esse olhar e por intermédio de um trabalho efetivo com o texto, os educadores poderão transformar a percepção antiga, que aprisiona o texto literário a análises simplistas em um ensino significativo, ao possibilitar que a leitura seja um ato envolvente, efetivamente vivo na vida dos educandos. É preciso sempre lembrar o que Cosson (2014, p. 27) destaca: “no ambiente escolar, a literatura é um *lócus* de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada”.

Dessa forma, para alcançar esse propósito, há necessidade de um trabalho contínuo de pesquisa e mediação, que abranja, desde a seleção dos textos, escolha de metodologias até a aplicação propriamente dita. No entanto, para que se comece a envolver os educandos na prática da leitura literária, ser um bom leitor é requisito basilar para que o docente possa formar leitores proficientes, aptos a interagir em sociedade, pois consoante Ramos (2011, p.137),

[...] sem o exercício da leitura competente pelo professor, sem descobrir ele mesmo as artimanhas dos textos, seu modo de construção do sentido e o encantamento da leitura, não é possível desenvolver nos alunos as habilidades necessárias e o gosto para essa tarefa tão importante e prazerosa.

Então, ao mostrar seu preparo e conhecimento diante das leituras e as atividades desenvolvidas em sala de aula, o educador terá a possibilidade de motivar seus alunos no processo de compreensão do texto literário. Além disso, por meio de

uma mediação eficaz, terá a possibilidade de levar o aluno a fruir o texto, o que lhe proporcionará uma sensibilidade mais apurada, e por esse motivo, o indivíduo poderá apreciar de forma mais intensa, tudo ao seu redor.

É preciso buscar sempre novos meios de conduzir o verdadeiro saber literário aos alunos, e definitivamente constituir um novo conceito para o que hoje se estabelece como ensino de literatura. Só assim, ao mediar de forma oportuna, o professor fará o educando apropriar-se da natureza humanizadora da arte da palavra.

Por isso, parece-nos imprescindível trabalhar com essa prática de forma prudente, ao priorizar metodologias atrativas e motivadoras capazes de fazer com que essa ação não se torne monótona em sala de aula. Por meio de uma leitura bem mediada, proporcionaremos aos educandos a percepção do quanto esse momento os fará refletir sobre o mundo, sobre o outro e sobre si próprio, ao mesmo tempo em que oportuniza entrar em contato com a fantasia, com conhecimentos, além de despertar emoções, muitas vezes ignoradas por ele. Como enfatiza Silveira (2005, p.16):

A leitura escolar deve contemplar o aspecto formativo do educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento [...] o texto literário tem muito a contribuir para o aprimoramento pessoal, para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinada obra oferece para o descortínio de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade.

Por meio da mediação, possivelmente, construiremos caminhos necessários para atingir uma plena leitura literária. Com este propósito, é possível fazer com que o educando mergulhe no mundo das palavras proposto pela literatura, dela retirando elementos necessários para refinar sua personalidade, aprimorar seu autoconhecimento e explorar emoções e sentimentos.

Mesmo que o professor mediador conheça a necessidade de se trabalhar adequadamente com os textos literários, observamos que este poderá apresentar limitações como falta de leituras que o impossibilite oferecer um leque de textos para incentivar os leitores iniciantes, ou, ainda, a dificuldade de elaboração de estratégias diferenciadas e atrativas para o desenvolvimento das práticas de sala de aula. Verificamos que esses problemas são advindos, muitas vezes, de sua má qualificação ou até mesmo da falta de formação continuada que o tolhe de ampliar seus conhecimentos e repassá-los aos seus alunos.

Diante desse cenário, é válido destacar que mesmo com tantos empecilhos em meio ao desenvolvimento de atividades que envolvem o texto literário, instituição escolar e educador necessitam ter propósitos semelhantes para que esses obstáculos sejam devidamente enfrentados, e conseqüentemente, superados. Por isso, é preciso incentivar a prática da leitura literária no ambiente de ensino, estar consciente de que seu mau desenvolvimento poderá causar uma deficiência no processo de formação leitora dos alunos, além de colaborar para a construção de concepções como: ler é um ato enfadonho, imposto e complexo. Dar a devida atenção à leitura literária no ambiente escolar, certamente contribuirá para a formação do ser humano “por constituir uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural” (PAULINO, 2016)¹.

Assim, por intermédio da prática da leitura literária, o indivíduo terá a possibilidade não apenas de adquirir o hábito da leitura, mas também terá a oportunidade de conhecer o mundo por meio da linguagem literária, pois o texto, mediante a questionamentos e reflexões, poderá levá-lo a identificar-se com os fatos narrados, e enxergar-se como parte da sociedade em que vive.

Por meio dessa interação, o educando terá a possibilidade de incorporar novas experiências, tornando-o mais aberto para se autoconhecer, além de oferecer a possibilidade de percepção do indivíduo a sua volta em relação aos problemas, ideias, sentimentos, por conseguinte, possivelmente, o tornará apto para articular com sapiência o mundo feito de linguagem.

Portanto, só a partir de um texto bem explorado é que se atingirá os propósitos da leitura literária, ao proporcionar ao estudante, no momento de leitura e releitura, construir e aprimorar seu intelecto, e por meio disso ser capaz de desvendar novos saberes, sobretudo em relação à dinamicidade dos textos, que certamente serão bases para começarem a romper definitivamente o conhecimento estático e fragmentado ao qual o ensino da literatura é exposto.

¹ Disponível em: ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria. Acesso: 15 dez. 2016.

2.2.1 A percepção do dinamismo dos textos

O texto literário constitui-se como uma ferramenta potencializadora da leitura em virtude de seu código verbal, que engloba uma extensão de formas e significações, as quais não só permitem uma única via de interpretação, uma vez que o texto pode revelar, nas entrelinhas, novas possibilidades de leitura.

Por meio dessa peculiaridade, observamos que a linguagem literária pode manifestasse em outras linguagens, como o cinema, teatro, pintura dentre outras, ao mesmo momento em que deixa-se levar por elas, dando a oportunidade de se promover diálogos entre as obras, com o intuito de ampliar a bagagem cultural do aluno para melhor compreensão da literatura.

Formar leitores capazes de vislumbrar o potencial literário e ultrapassar os limites texto, exigem ir além das práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente. Essas não provocam os alunos a buscarem por novas leituras nem os deixam cientes de que a construção de sentidos só será possível, por intermédio da intervenção do mediador, à medida que ele cria e recria significações, ao acionar experiências de leitura anteriores. É preciso fazê-los interiorizar diante das atividades propostas que: “ler é ser questionado pelo mundo e por si mesmo, é saber que certas respostas podem ser encontradas na produção escrita, é construir uma resposta que entrelace informações novas àquelas que já se possuía” (FOUCAMBERT apud MARIA 2002, p.21).

Sob esse olhar, percebemos que, ao ler, estamos diante de um vasto campo de saber e constante aprendizado. Através dessa prática, será possível ao indivíduo internalizar novos conhecimentos, entrelaçando aos que já possuía e, a partir dessa relação, poderá elaborar respostas consistentes para completar os espaços deixados nas entrelinhas, ao abrir sentido às passagens e símbolos encontrados no texto.

Ao propor essa concepção, o professor de literatura, por meio da mediação, começará a levar o educando a compreender o diálogo entre os textos e, porventura, proporcionará a reflexão acerca do fato de que todo texto é um intertexto, ou seja, “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 2002, p.161).

Por meio dessa reflexão, é possível compreender que todo texto se reporta a outro, pois, conforme afirma a autora, não existe escritura pura nem finalizada, já que são atualizações de obras que a precederam. A esse fenômeno, que promove o

diálogo entre textos, damos o nome de intertextualidade, termo este, cunhado pela crítica literária Julia Kristeva na década de 1960.

A intertextualidade tornou-se um fenômeno indispensável para a compreensão do texto literário, conforme Laurent Jenny (1979, p.5) ratifica: “fora da intertextualidade, a obra literária seria muito simplesmente incompreensível tal como uma palavra duma língua desconhecida”. Assim, é possível confirmar que o professor tem nas mãos a possibilidade de oferecer aos discentes, uma ferramenta para auxiliá-lo a dar sentido ao texto.

Por meio da leitura intertextual, o discente poderá fazer suas primeiras inferências, e concomitantemente poderá acionar suas leituras e estar atento às leituras advindas das pessoas a sua volta:

[...] a atividade pedagógica, norteadas por essa finalidade dialógica, valoriza o conhecimento prévio do aluno que está sendo alfabetizado/letrado, facultando a abertura não só da apropriação de novos conhecimentos, mas também para ativação de outros que, muitas vezes, o aluno ignora possuir (CURY, 2017)².

Por intermédio dessa relação, terá a chance de inteirar-se com múltiplas realidades, que muitas vezes serão diferentes da sua, contudo, necessárias para seu amadurecimento como leitor. Possivelmente, desfrutará da oportunidade de colocá-las frente a frente, filtrar e incorporar o resultado dessa discussão ao seu universo de referência.

As modalidades de manifestações intertextuais são diversas. Contudo, no ensino literário, podemos destacar duas práticas que se denominam intertextuais: a intertextualidade externa e a interna. Segundo Cosson (2014), a intertextualidade externa reporta-se às relações que o leitor determina entre dois ou mais textos a partir de sua experiência de leitura, nas quais o educando terá como propósito buscar semelhanças ou diferenças entre textos. Já na intertextualidade interna, necessita ser apontada pelo leitor no interior do texto, posto que envolve uma citação mais ou menos explícita a uma obra anterior.

² Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/intertextualidade>. Acesso: 16 jul. 2017.

Para alcançar o objetivo do trabalho intertextual se requer, acima de tudo, uma mediação eficaz, visto que o texto literário necessita ser analisado com cautela, pois é dotado de múltiplos sentidos, pouco perceptíveis num primeiro momento. Portanto, é preciso que o mediador conduza os alunos de forma reflexiva e crítica, promovendo interseções entre leituras para, assim, atingir uma interpretação plena e produtiva.

Desse modo, esse tipo de intervenção deve ser visto com prioridade pelo docente, já que, na maioria das vezes, é realizado de maneira errônea, principalmente no que diz respeito a como se lê o texto literário, posto que a diversidade textual é ignorada, e todos os textos são lidos de uma maneira uniforme. Por essa razão, muitos aprendizes não conseguem fazer a inter-relação de leituras, frequentemente não chegando ao final do texto.

A instituição escolar deve motivar projetos que priorizem a passagem de um leitor principiante para um leitor maduro, ao transformar leitores de jornais e revistas, em leitores de textos mais complexos, como por exemplo o texto literário. No entanto, é preciso ponderar que a construção do repertório do educando dependerá muito do que a ele é ofertado, dada a avalanche de informações providas dos diversos meios, como internet, televisão, jornais e livros, nos quais está imerso. Por não poder absorver tudo o que está a sua volta, necessita de um processo de seleção pela qual há diversas instituições e instâncias responsáveis, sendo a escola uma delas (PAULINO, WALTY, CURY, 2005). Por esse motivo, deve estar atento a como esse trabalho será consolidado em sala de aula, visto que adentrar o texto literário exige articulação, e se dá por meio de processo gradual no qual o professor, através de sua intervenção, a princípio, mostrará aos discentes meios de:

[...] estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre textos e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto com mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (PCN, 2002, p. 71)

Explorar o texto literário, como mencionamos, até então, poderá contribuir para formação de um leitor proficiente, que, por meio da linguagem, se apropriará dos conhecimentos obtidos através da experiência literária. Dessa forma, a autonomia

individual será estimulada, levando o leitor a se articular no meio social de acordo com suas próprias opiniões e visão de mundo, fugindo do papel de simples reprodutor das imposições sociais. No entanto, para se alcançar esse feito, é importante a elaboração de práticas que aproximem os diferentes textos para mostrar como se relacionam como intertextos, visto que, ao começar a estabelecer as relações intertextuais, o educando será impulsionado a se perceber como parte desse diálogo. Torna-se imprescindível, portanto, absorver saberes advindos da teia de conhecimento que se revela no cerne do texto literário, o que, certamente, contribuirá para ampliar e solidificar sua visão crítica do mundo.

2.2.2 Os múltiplos saberes do texto literário

Conforme o filósofo Roland Barthes (2013), se todas as disciplinas fossem expulsas do ensino, apenas a literatura deveria ser salva, pois no monumento literário estão presentes todas as ciências. Por meio dessa afirmação, um tanto quanto desmedida, o autor defende com veemência as forças que o texto literário possui em sua essência, entre as quais, estão presentes os múltiplos saberes, que oportunizam a ampliação dos conhecimentos nas diversas áreas disciplinares mediante a leitura literária.

Sob essa perspectiva, podemos observar que o texto literário, por meio de sua pluralidade, traz em sua base saberes essenciais para a formação humanizadora do indivíduo, saberes esses que não estão dispostos em estruturas fragmentadas, mas sim, advindos das experiências humanas e do mundo. Por meio da linguagem, a literatura oferece, a cada leitura, a possibilidade de aprimorarmos e adquirirmos novos conhecimentos, apreciar aspectos estilísticos e poéticos da obra, além de oportunizar a discussão de eventos ocorridos no passado e relacioná-los com o presente. Portanto abre espaço para diversas reflexões, como confirma Morin (apud COELHO, 2000, p.25):

[...]a literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre as ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios éticos, sobre política, economia, ecologia.

Tal faceta, apesar ser um dos itens fundamentais no momento de exploração do texto literário, requer certa prudência por parte dos educadores, uma vez que esse

tipo de abordagem não prioriza uma trivial discussão de temas, selecionados de forma aleatória, mas também, busca mostrar um saber unificado, que transforma o processo de aprendizagem em um processo dinâmico e significativo, consolidando, portanto, as relações entre os indivíduos e sociedade. Barthes (2004, p. 102) ratifica:

O interdisciplinar, de que tanto se fala, não está em confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar-se. Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um “assunto” (tema) e convocar em torno duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém. O texto é creio eu um desses objetos.

É importante deixar claro que a interdisciplinaridade não consiste na escolha de um tema para exposições e discussões isoladas no âmbito escolar, mas sim um trabalho bem organizado e planejado, capaz de mostrar aos educandos o quanto o texto literário, a partir dos conhecimentos que lhe são peculiares, podem contribuir na formação de um ser erudito, apto a refletir, problematizar e contestar em meio ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Barthes, “a literatura trabalha nos interstícios das ciências” (2013, p.19) e, ao vislumbrar o projeto interdisciplinar, é necessário enfatizar que: o conhecimento científico em nenhum momento é descartado. O importante a saber é que, neste transcurso, ele se junta às experiências humanas de modo que essa articulação minimize a distância entre ciência e realidade para que assim constituam, um saber totalizante.

Erigir um projeto que tenha esse propósito é um desafio que muitas vezes não cabe somente a imposição do sistema escolar, uma vez que, muitas vezes, deve partir do educador, motivado por uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem e alteridade de seus alunos. Esse professor deve ser um orientador e incentivador, ao levar os discentes a aprender de tal forma que ultrapassem fronteiras, ao direcionar seu olhar por caminhos que apresentem novas formas de conhecimento, que não reconheça apenas seu caráter científico, mas também considere sua realidade.

Sob esse olhar, observamos a grande responsabilidade atribuída ao professor disposto a realizar esse trabalho, pois, acima de tudo, deve ser pesquisador, ao buscar novas leituras que proporcionem diálogos entre o novo e o velho, ao explorar as potencialidades dos textos, e, a todo instante, interferir e direcionar a um novo fazer pedagógico, ao selecionar seus textos, de maneira que, conversem entre si à medida que desvelem novos saberes.

Destacamos que, ao se utilizar uma obra literária em sala de aula, o professor tem a possibilidade de desenvolver leituras tanto intertextuais quanto vinculá-las a conhecimentos que terão uma inter-relação com as disciplinas estudadas em sala de aula. Como por exemplo, no conto *A carteira*, de Machado de Assis, temos a possibilidade de questionar o comportamento humano em razão das ações do protagonista Honório.

Na narrativa, saberes sociológicos e filosóficos se entrelaçam. Mediante isso, o professor poderá discutir sobre o conceito de ética, e, por meio um trabalho intertextual, relacioná-los a casos reais, ocorridos atualmente, por meio de vídeos, notícias de sites para verificar até que ponto a sociedade influencia nas escolhas dos seres humanos. Além disso, o leitor, mais ávido por conhecimento, provavelmente sentiria a curiosidade, por meio de cálculos matemáticos, saber quanto valeria nos dias de hoje os quatrocentos mil réis de dívidas de Honório e os quase setecentos mil réis achados.

Em outra possibilidade de trabalho interdisciplinar, visualizamos os saberes na obra *O quinze*, de Raquel de Queiroz. Na história de Chico Bento, temos como pano de fundo a seca ocorrida no Ceará em 1915, que culminou na transformação de milhares de famílias de trabalhadores rurais em uma grande massa de retirantes. Sob esse contexto, podemos unificar os conhecimentos históricos e geográficos mediante a colaboração dos docentes dessas áreas, além da possibilidade de realização de um trabalho, no qual se possa analisar a miséria que assolava nosso país há 102 anos atrás e que ainda acomete a população nordestina.

Conduzidos por Barthes (2013, p.18), os docentes poderão levar os educandos a refletirem os conhecimentos contidos na obra de Daniel Defoe: “num romance como *Robinson Crusoé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico”. Por intermédio das aventuras vividas pelo jovem marinheiro, o professor poderá levar o aluno a mergulhar num vasto campo de saberes, instigando-os, e, ao procurar saber como buscariam sobreviver diante de todas adversidades sofridas por *Crusoé*. Assim, após a explanação desses tópicos, os encaminharia a refletir sobre os conhecimentos utilizados pela personagem, em eventos como: a construção de sua casa e seu meio de transporte, além do cultivo de seus alimentos. Outros fatos também podem ser extraídos do texto, como a relação entre o protagonista e o índio *Sexta-feira*, cuja imposição de costumes e crenças

estabelecida pode suscitar o estudo tanto dos aspectos sociológicos quanto a discussão de questões religiosas.

O professor poderia ainda constituir seu projeto ao dialogar com outras artes, como o cinema, música, videoclipe, televisão, a fim de explorar tanto o trabalho interdisciplinar quanto intertextual, e, por meio dessa ligação, tornarem as aulas mais interessantes e atrativas. Como acrescenta Guimarães (2012, p. 137):

Cabe a cada professor, tendo como base o aluno, a escola, a comunidade com que trabalha, buscar as fontes literárias, cinematográficas, jornalísticas, econômicas e todas aquelas que possam servir como fonte intertextuais e interdisciplinares para tornar significativo o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, podemos dizer que o campo de trabalho interdisciplinar é vasto e pode proporcionar, ao educando, a construção de um saber uno e constituir, desta maneira, uma nova visão em relação à literatura. É notório afirmar que, por intermédio da pluralidade de ideias adquiridas num trabalho dessa natureza, podemos mostrar aos educandos um pouco de nossa realidade multifacetada, e, por esse motivo, propiciar a construção de uma visão mais ampla e crítica do mundo.

Notamos grande desânimo dos professores nas instituições diante da possibilidade de se trabalhar de forma interdisciplinar, pois muitos docentes já estão habituados ao currículo fragmentado, organizado por meio de disciplinas, que encaminham os alunos apenas a informações de cunho epistemológico, sem interligá-los aos conhecimentos do senso comum.

Há, ainda, entraves de outra natureza que podem prejudicar ou inviabilizar um projeto interdisciplinar: o pensamento ainda retrógrado da instituição escolar, que valoriza os resultados individuais obtidos pelas disciplinas em avaliações externas ou ainda o desprestígio dos docentes para com o texto literário, ancorado, na maioria das vezes, à sua falta de leitura e conhecimento de teoria da literatura.

Não podemos deixar de citar, também, a escassa formação complementar, que há muito tempo assola nosso sistema de ensino, o que colabora para que os profissionais somente se preocupem com os conteúdos específicos de sua área e não obtenham uma postura dialógica de conhecimentos das diversas áreas. Não obstante ao fato de que os empecilhos causem, muitas vezes, ao professor certo medo de errar, é preciso estar disposto a romper barreiras no intuito de vencer a mais esse desafio que circunda o campo educacional. Alexandre Guimarães (2012, p.137) reforça que,

O estabelecimento de um trabalho interdisciplinar pode provocar certo medo de errar, de cometer equívocos, mas essa prática implica na busca pelo desconhecido, no romper dos hábitos, buscar cada vez mais desafios que movem o campo educacional. As práticas interdisciplinares implicam em transformações pedagógicas que serão percebidas tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Vencer esses obstáculos são caminhos necessários para uma possível aplicação do projeto interdisciplinar, de maneira que leve o discente, de uma forma paulatina, ao letramento literário. Na medida em que se desenvolve tal prática, obtemos a possibilidade de fazer o educando entrar em contato com conhecimentos e experiências fundamentais para sua formação.

Buscamos deixar, portanto, os alunos cientes de que não basta obter saberes de forma fragmentada, e também compreendê-los integralmente. Uma área enriqueceria a outra, mostrando um saber mais relevante para os discentes. A partir daí, contemplar e formular situações que, de fato, possam contribuir para que sua realidade, então posta, seja modificada.

2.3 Literatura: funções e forças

O homem é dotado de um poder superior de percepção, atenção e memória, resultado da interação, por meio da linguagem, com o meio social em que vive. A capacidade de reflexão, de ir e vir em pensamentos e devaneios, bem como trocar experiências, é unicamente humana, e para alimentar essa necessidade de refletir, sentir e sonhar, o sujeito tem ao seu alcance a literatura.

Por meio da arte da palavra, o indivíduo tem a possibilidade de humanizar-se ainda mais através de sua interação com o objeto literário. Dessa forma, parece imprescindível que a literatura seja desenvolvida em meios institucionais que trabalham para o desenvolvimento intelectual e emocional de crianças e jovens, pois, por intermédio da ficção, ela reproduz uma realidade vivida pelo leitor, possivelmente o levará à reflexão bem como, ao conhecimento do ser humano. Cosson (2014, p.17) assegura que a literatura:

[...] nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais um conhecimento a ser

reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

É possível que a literatura nos propicie compreender a experiência do outro e, parece pouco provável que, em algum momento, deixe-se de vivenciá-la. Ela está em todo lugar, em todas as manifestações artísticas, e à medida que é desfrutada, podemos adquirir conhecimentos advindos de sua essência, que, possivelmente promoverão a transformação de nossa personalidade.

Em *O Direito à literatura*, Antônio Candido (2011) discorre sobre o poder da literatura humanizar e de proporcionar ao homem uma cota de sensibilidade para entender o outro em todos os aspectos, culturais, sociais, ao ampliar suas percepções, ao abrir sua mente a novos conceitos. Para o autor, a humanização é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós uma quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

Sob esse olhar, apreendemos que, a partir do contato com objeto literário, os educandos começarão a compreender melhor o mundo, e por isso terão a possibilidade de entender-se como parte integrante dos seres, dos saberes e principalmente do sentir. Dentro desse processo humano, o indivíduo terá a possibilidade de conhecer o outro e a si mesmo, criar a possibilidade de compreensão tanto em aspectos análogos quanto nos díspares.

Destacamos, ainda, que, ao levar à reflexão tal processo, pode assegurar ao sujeito o poder de adentrar nos problemas da vida, e também a possibilidade de distinguir as emoções vividas. Além disso, é por meio delas que podemos perceber a complexidade humana, o que deixa mais aberto para olhar interiormente. Assim, com todos esses fatores em consonância, podemos vislumbrar a força da literatura de influenciar na construção da identidade cultural do educando, e conseqüentemente, em um possível aprimoramento do que é ser humano.

Candido destaca a relevância da literatura na vida do homem, ao enfatizar que ela é um bem necessário assim como o vestuário, a moradia, a saúde. Corroboramos

com o autor quando afirma que a literatura é um bem indispensável, por apresentar através dos tempos, a cultura de um povo, os saberes, por proporcionar o despertar dos sentimentos, por representar a vida não só ao desvelar os momentos bons, mas também conscientizando ao mostrar seus males.

Nesse sentido, não há como negar o valor que a literatura possui e o bem que proporciona na vida de cada pessoa, tornando-se uma necessidade presente em cada um, visto que, a todo o momento, está em contato com alguma forma de fabulação. Desse modo, Candido (2011) pondera que, se estamos vinte e quatro horas mergulhados no universo da ficção, da poesia e imaginação, a arte da palavra corresponde uma necessidade universal.

A literatura deveria ser vista como primordial ao desenvolvimento do educando. Entretanto, o que se vê, no ambiente de ensino, são seus saberes cerceados e tratados de maneira artificial, por meio de metodologias que criam barreiras entre o texto e o leitor, sendo desenvolvidas como se eles não pudessem contribuir para a formação do sujeito. Além disso, devido ao problema da didatização, muitos docentes a tratam como algo distante da realidade dos educandos, e, dessa forma, os afastam da leitura e esquecem de que “é, pois, na literatura que, o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vívida e ativa para esclarecer cada um sobre sua própria vida” (MORIN, 2010, p.49).

Por isso, é necessário a criação de momentos que oportunizem o contato com a literatura tanto dentro como fora da escola para que possa desprender-se do velho pensamento de que o contato com a literatura é restrito apenas a pessoas eruditas, o que se confirma nas palavras de Candido (2011) quando reconhece que ela é um bem universal, um direito de todos.

É imprescindível que todos os professores repensem como os textos literários estão sendo trabalhados. Há necessidade de vê-los muito além de meros instrumentos utilizados para a busca de informações, e reconhecê-los não só como uma rica fonte de conhecimento, mas sim que seja possível contemplá-los em todos os seus aspectos: seu plano estético e ainda como forma de expressão do mundo. Levar os educandos a conhecer os outros aspectos contidos nos textos literários os ajudarão visualizar com mais clareza as demais potencialidades da literatura.

A dimensão estética, componente essencial do texto literário, é elemento fundamental, pois é a partir dela, do trabalho com a linguagem feito pelo autor, que o aluno poderá encontrar caminhos para possíveis interpretações nas palavras de

Candido (2011, p.180): “o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade do humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere.” Já em seu artigo *A literatura e formação do homem* (2002), o crítico brasileiro estabelece a literatura como sistema vivo de obras que se consolida através da relação com seu leitor, e por intermédio de suas interpretações e indagações. Para ele, o texto não é algo fixo, e, por conseguinte, é necessário decifrá-lo, questioná-lo para que assim passe a ter sentido.

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2002, p. 84).

Nesse sentido, percebemos que o texto literário é um sistema vivo que age conforme o indivíduo atribui sentido a ele e se propõe a questioná-lo e decifrá-lo. Por intermédio do conhecimento de sua essência, o sujeito começa a visualizar melhor sua realidade, visto que os textos a recriam, ao evocar sentimentos e trazer sensações fundamentais à vida humana, e, por isso, permitem a capacidade de conceber o mundo letrado e as pessoas que o cercam.

Diante do poder de representação da realidade, a literatura se constitui como elemento fundamental de instrução e educação, haja vista sua contribuição para a formação do educando. Candido (2002) confirma alguns aspectos que são considerados funções que a literatura pode exercer na formação do homem, são elas: a função psicológica, educativa e a de conhecimento.

A função psicológica corresponde a uma necessidade universal que temos em relação à ficção e à fantasia. Segundo o autor, a ânsia por esses fatores parece ser inerente ao homem, e se manifesta independente de idade, se o indivíduo é primitivo ou civilizado, analfabeto ou instruído. Ficção e fantasia poderão estar presentes em pequenos detalhes no meio literário e são capazes de comover, mesmo nos gêneros mais simples como as anedotas, quadrinhas ou trocadilhos ou sensibilizar em gêneros mais complexos.

É nessa função que podemos perceber o envolvimento do leitor com o texto lido, levando à tona suas emoções, uma vez que é nesse processo que poderá ocorrer sua identificação com as personagens, diante de seus dilemas e problemas, o reconhecimento de sua personalidade, seus costumes e até mesmo seu olhar em relação ao mundo. Assim, o concreto e o imaginário se unem para levar o sujeito a adentrar profundamente o universo literário.

Ao entrarmos em contato com uma obra literária, temos a possibilidade de identificação ou não com o texto à medida que nos reconhecermos na personagem, em seus sentimentos ou suas vivências. A cada momento que estivermos à frente de situações análogas ao da história narrada, teremos a oportunidade de senti-la novamente dentro de suas emoções e percepções, o que pode vir a ser uma oportunidade para questionamentos acerca de nossa existência.

Ainda segundo o crítico, a literatura assume o papel de educar, entretanto, não da forma tradicional, prescrita pela escola, que a vê ideologicamente através dos conceitos de “verdadeiro, bom e belo”, bem como “age com impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 2002, p.84).

Nesse contexto, verificamos que a literatura educa, pois nos permite experienciar os dois lados da moeda, ou seja, o Bem e o Mal. Ao discernir esses conceitos, podemos traçar analogias e diferenças sobre o comportamento humano, o que permite ver a vida sob perspectivas diversas ao nos colocar fora de nosso círculo de experiência. Entretanto, o direito de estar em contato com determinados tipos de leitura é negado muitas vezes, com o pretexto de que os educandos não estão na faixa etária adequada ou totalmente maduros para estarem à frente de livros mais complexos e com temas que, para muitos, são considerados inapropriados. Diante desse cenário:

Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos, — pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem freqüentemente o que as convenções desejariam banir. Aliás, essa espécie de inevitável contrabando é um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe (CANDIDO, 2002, p.84).

Ao refletir sobre as considerações do autor, é importante dizer que a literatura independe do que se classifica como bom ou ruim, complexo ou trivial para a vida, visto que todas as experiências são válidas para humanização do ser. É por esse motivo que Candido reitera que a literatura “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos de o mal, humaniza em sentido profundo, porque nos faz viver” (CANDIDO, 2002, p.85).

Nessa perspectiva, é possível dizer o quão é salutar a literatura na vida do homem, pois mediante as experiências promovidas por ela, parece-nos mostrar a vida por óticas distintas, e provavelmente colaborará na constituição de nosso caráter, transformando nossas percepções e visões de mundo.

Antônio Candido (2002) estabelece a função de conhecimento e questiona: será que a literatura poderá desempenhar a função de conhecimento do mundo e do ser? O crítico ratifica que, por meio da literatura, se desvendam saberes revelados principalmente pela oportunidade do sujeito/leitor de se reconhecer em meio ao mundo ficcional. Sendo assim, o autor destaca:

A obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele (CANDIDO, 2002, p. 85).

Nessa perspectiva, a literatura promove o conhecimento a partir do encontro entre o leitor com uma realidade possível, muitas vezes, desvelada no mundo no qual a personagem está inserida. Por conseguinte, possivelmente se apropriará do que foi observado, a partir do momento em que estiver diante dessas novas experiências, conforme salienta Candido (2002, p.89):

O leitor nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo se sente participante de uma humanidade que é sua, e deste modo, pronto para incorporar a sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade.

Dialogar com o real, por intermédio dos textos literários, torna-se uma possibilidade a mais de colaboração para formação intelectual e social do aluno. Escolas e, principalmente, professores devem observar que o trabalho com a literatura, certamente promoverá a construção de uma bagagem cultural advinda das

vivências inspiradas pelo texto que eventualmente os auxiliarão a resolver os problemas do dia a dia, além de levá-los a encarar a vida sob diversas perspectivas. Nesse sentido, reforça-se o poder da arte da palavra por meio das ideias de Candido (2002).

Outro teórico que nos esclarece sobre o valor do texto literário é Roland Barthes (2013) em sua obra *Aula*. A obra descreve sua aula inaugural no Colégio da França, a qual evidencia a importância de nos libertarmos da opressão do poder da língua por meio da linguagem literária. Barthes diz que a linguagem é a legislação enquanto a língua é o código. Sendo assim, estamos aprisionados a ela, pois é opressora ao nos fazer aceitar muitas vezes as mesmas convenções que a sociedade nos impõe, nos levando muitas vezes à alienação. O teórico ainda afirma que “a língua, como desempenho de toda linguagem, não é reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 2013, p. 14).

Nesse contexto, o autor expõe que só há uma forma de libertar-se da opressão e do poder da língua, e é por intermédio da literatura. Assim, “essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu chamo, quanto a mim: *literatura*” (BARTHES, 2013, p.16, grifo do autor).

Conforme o autor, a literatura nos liberta, por meio do jogo das palavras, sem imposições a normas gramaticais ou condições impostas do meio social e acrescenta: “o texto é próprio a florar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é teatro” (BARTHES, 2013, p.17). Dessa forma, surge seu poder revolucionário; não ser previsível nos modos de dizer o mundo é o que dá ao texto literário um caráter diferenciado, sobretudo se utilizado adequadamente em sala de aula.

No entanto, observamos no ambiente escolar sua utilização inadequada, visto que, na maioria das vezes, o reduzem ao estudo de aspectos linguísticos ou limitam a busca de informações pouco relevantes. Dessa forma, tiram da literatura a beleza que ela pode produzir em nossa vida, como vivenciar as emoções, adquirir saberes. Além disso, nos privam de apreciar a originalidade de sua linguagem. Logo, negam a possibilidade de vivê-la plenamente.

Barthes deixa claro que a linguagem literária é livre e a melhor forma de salvar a língua do aprisionamento, visto que não depende de doutrinas nem preceitos políticos, reafirmando a força que ela exerce:

As forças da liberdade que residem na literatura não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor que afinal, é apenas “um senhor” entre outros, nem do conteúdo doutrinal de sua obra, mas do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua” (BARTHES, 2013, p.17).

Na concepção de Roland Barthes, a literatura poderia ser a única disciplina que deveria permanecer nos currículos escolares, posto que todas as outras estejam inseridas no texto literário. Nesta acepção, compreendemos que o autor tem o texto literário como um “monumento”, um objeto rico de saberes e, por meio da linguagem literária, podemos questionar o mundo, expressar o que sentimos, interagir com nosso meio social. Além disso, observamos que o texto literário é dotado de uma linguagem que carrega forças significativas. Por intermédio delas, reconhecemos o valor e o poder que a literatura possui.

Roland Barthes em sua obra *Aula* indica três forças da literatura que considera imprescindíveis presentes em um texto literário. São elas: *Mathesis*, *Mimesis*, *Semiosis*, forças essas capazes de agir sobre o poder opressor da língua. Segundo Barthes (2013, p.18), é na *Mathesis* que “a literatura assume vários saberes”, pois observamos que uma obra não é restrita a um único conhecimento como nas outras disciplinas. Nesse contexto, podemos encontrar informações históricas, geográficas, éticas como no exemplo citado pelo autor, o romance de Robinson Crusóe, que mescla conhecimentos antropológicos, botânicos e sociais entre outros. Conforme o autor, “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (ibidem).

Como vemos, a literatura permite que os saberes não se fixem, nem se tornem isolados, o que provavelmente nos assegura buscar a identificação com a realidade descrita para não só construir significados como também para adquirir uma gama de informações, que colaborará com a formação do indivíduo. É possível, então, que todo esse conhecimento auxilie e leve o educando a perceber seus problemas em seu meio social, eventualmente, o tornando mais humano, como afirma Barthes (2013, p.18): “é nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em

nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista; ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real”.

A literatura se realiza através da representação do real, e os saberes contidos nela não se mostram como algo definido, fixo e único, uma vez que o texto é campo de várias interpretações. Ela nos mostra saberes possíveis, e nos permite refletir sobre cada um, advindo de um discurso que já não é mais epistemológico, mas sim originado pelo real, o que nos possibilita visualizar a dinamicidade da linguagem por meio da dramaticidade que encena o monumento literário (BARTHES, 2013).

São perceptíveis as dificuldades dos alunos visualizarem os saberes, além de outras características peculiares ao texto literário, como: observar seu valor expressivo, buscar traços que os ajudem a decifrar as metáforas, a simbologia das palavras, que o façam definitivamente entender o que foi lido e também o que texto tem a oferecer de mais profundo. Parece-nos fundamental, ainda, apontar a necessidade que o professor seja visto pelos aprendizes como um espelho ao refletir o seu encanto pela literatura. Possivelmente assim, os alunos se constituirão também como amantes da leitura e de suas experiências, uma vez que juntos poderão trocar experiências leitoras, o que pode propiciar o “gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo” (BARTHES, 2013, p.21).

A segunda força da literatura, proposta por Barthes, em sua obra é a *Mimesis*. Esta força diz respeito ao poder que a literatura tem de representação. O autor revela que “o real não é representável, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura” (BARTHES, 2013, p.22). O teórico afirma que desde os tempos antigos a literatura inspira-se na representação de alguma coisa, mais precisamente: o real.

A *Mimesis* revela essa contradição da literatura em querer recriar o impossível. É a essa função que Barthes denomina função utópica. Diante disso, o autor afirma que não há outra saída para o escritor senão a utilização da teimosia ou o deslocamento que o liberta de aprisionar-se a uma forma ou estrutura.

Assim, é importante salientar que essa força de representação - a *Mimesis* - poderá fazer com que o leitor se reconheça em cada objeto representado, o que pode propiciar sua aproximação do texto literário. Por teimar, insistir em recriar a realidade, e deslocar-se, por meio da linguagem potente em significados que constrói, é que a linguagem se instaura como um jogo. Nesse sentido, Barthes (2013) demonstra a terceira força da literatura designada como *Semiosis*:

Pode-se dizer que a terceira força da literatura, sua força propriamente semiótica, consiste em jogar com seus signos em vez de destruí-los, em colocá-los em maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram, em suma, em instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas (BARTHES, 2013, p.29-30).

É por isso que a literatura consegue exclusividade quanto a ludibriar o poder da linguagem, visto que o jogo realizado com as palavras faz com ela nunca seja vista de uma única forma. Nunca se apropriará de um caráter homogêneo, mas sim heterogêneo do dizer, do expressar por intermédio das palavras, ao assumir novos significados e variadas representações.

A semiologia se volta ao texto, uma vez que ele é, sob a designação de Barthes (2013), o próprio índice do despoder ao ser capaz de atribuir vários sentidos e interpretações, ao desvincular as palavras de uma única via de explicação. Essa força da literatura cria a possibilidade do leitor adentrar profundamente o texto literário, e buscar as mais diversas leituras, ao procurar atribuir aos signos, o mais adequado significado em meio a variadas interpretações que ele poderá obter. Assim, o indivíduo utilizará sua percepção para poder compreender o texto literário, ao percorrer caminhos formados pelas palavras, que podem promover diversas leituras a um mesmo texto.

Ao continuarmos a propor um ensino que apenas valoriza o discurso superficial e de repetição, permanecerá no campo improdutivo do qual a literatura não faz parte. Insistiríamos em um ensino que não estimula o uso da imaginação e não oferece ao aluno o incentivo necessário para obter a sua própria leitura em meio as diversas possibilidades que um signo pode ter.

Para Barthes (2013, p.43), “o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto.” Assim, pode-se dizer que as forças da literatura, constituídas pelo autor, são caminhos essenciais para que os educandos compreendam o quanto o texto literário tem a contribuir para sua formação.

2.4 Letramento literário: Conceito e reflexões

A leitura e a escrita são práticas que fazem parte de nossa vida, uma vez que desde pequenos, no âmbito familiar, começamos a interpretar os primeiros sinais, gestos, desenhando nossas primeiras imagens e palavras.

É por intermédio dessas primeiras leituras de mundo, feitas pelo ser humano, que incorporamos uma série de conhecimentos advindos de nossas experiências. É fundamental utilizá-las em nosso contexto escolar para, assim, construirmos conceitos, adquirir saberes, que, conseqüentemente, nos permitirão aperfeiçoar as habilidades de escrita.

Desenvolver tais práticas, correlacionar as experiências trazidas do meio familiar com aquela aprendida nas escolas, certamente contribuirá para a formação de leitores e escritores competentes, capazes de atuar em suas práticas sociais de modo eficaz, dessa forma consolidamos nossa identidade. Neste intento, Santos et al. (2012, p. 97) esclarece que ler e escrever

[...]são também ferramentas para comunicar, ampliar o conhecimento, instrumento para criar identidade, perfil pessoal e profissional, uma vez que somos seres construídos pela linguagem e, pelo melhor ou pior desempenho na comunicação oral ou escrita, adquirimos ou não status e poder dentro da comunidade a que pertencemos.

É através da utilização da linguagem que conquistamos um lugar diferenciado em nossa sociedade. Não apenas ao interagir, como também ao criar vínculos que ampliam nossa competência linguística, o que propicia a formação do ser letrado. Por isso, é importante criar condições para levar os educandos à aquisição de competências de leitura e escrita que os levem, efetivamente, a fazer uso nas práticas sociais, constituindo seus conhecimentos e suas habilidades.

No entanto, cabe ressaltar que algumas metodologias, definitivamente, não levam à formação de cidadãos independentes, que possam interagir mediante as práticas sociais. Metodologias essas, cujas perspectivas visam somente o livro didático ou aquelas com base apenas na visão do professor, assim sendo, não permitem que haja envolvimento das vivências dos alunos com os conhecimentos propostos. Sabemos que para o sucesso da aprendizagem devemos unir conhecimentos prévios aos conhecimentos aprendidos.

Partindo desse princípio, é necessário proporcionar aos alunos o contato com a leitura e a escrita, desenvolver habilidades para que, quando expostos aos problemas advindos de suas práticas sociais, possam refletir, confrontar ideias para melhor solucioná-los. É preciso letrar para que os discentes consigam, enfim, interagir com o meio em que vivem.

Nesse contexto, como podemos definir o conceito de Letramento? Segundo Coenga (2010), esse termo tem sido abordado de maneiras distintas por muitos pesquisadores, embora haja divergências nas discussões, ele focaliza as situações cotidianas que abrangem a leitura, a escrita e a oralidade.

Com base nas afirmações de Soares (2012), observamos que o termo letramento apareceu nos países de primeiro mundo, onde constataram que, apesar da população ser alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e escrita fundamentais para uma participação atuante nas práticas sociais que envolviam a língua. Já no Brasil, o termo letramento volta-se para os momentos iniciais de aprendizagem da escrita e leitura, sendo ligado ao conceito de alfabetização, o que ocasiona, muitas vezes, uma confusão na hora da separação dos conceitos de letramento e alfabetização. Para que não haja equívocos, definiremos o conceito de letramento como:

[...]o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2012, p.72).

O letramento é um fenômeno de caráter social, visto que se dá perante o domínio eficiente, não só da escrita, mas também da leitura diante das práticas cotidianas. Sendo assim, alfabetizar e letrar são termos distintos, porém devem caminhar juntos, pois devemos ensinar a ler e a escrever, não apenas para ter a leitura como mero ato de decodificação e nem subjugar a escrita ao desenvolvimento de desenhos de símbolos gráficos ou retirada de cópias e ainda produções que desconsideram seu contexto. Tudo isso ajudará o aluno no momento em que estiver à frente de eventos que exijam um posicionamento reflexivo e crítico.

Vale ressaltar, ainda, que o letramento é um processo contínuo, desenvolvido ao longo de nossa vida e, por estar em constante mudança por ser um campo multifacetado, com o passar dos tempos se dividiu em dois eixos de definição.

Em sua primeira definição, reafirmamos que letramento envolve as habilidades de ler e escrever, e se afasta do adjetivo letrado, atribuído a pessoas consideradas eruditas, passando a emergir no ambiente escolar ligado ao conceito de alfabetização. Já no segundo eixo de definição, deixa de ser um termo ligado às habilidades de ler e escrever para ser pluralizado como o conjunto de práticas sociais advindas de fatos que são mediados por textos escritos (PAULINO E COSSON, 2009).

Nessa nova concepção, o termo letramento torna-se mais abrangente, e com base nas afirmações de Paulino e Cosson (2009), não pode ser considerado singular, e sim plural, isto, devido à grande diversidade de letramentos quanto de práticas sociais existentes na sociedade. Como destacamos, o letramento é um ato contínuo e não estanque, e todos os indivíduos devem, a todo instante, buscar aperfeiçoar conhecimentos, desenvolver suas habilidades e competências para atuar e transformar sua comunidade.

Diante disso, entre os diversos níveis e diferentes tipos de letramentos, que não se restringem apenas à aquisição de habilidades de leitura e escrita, o que fazem essas habilidades serem significativas em seu uso no meio social, está o letramento literário. Ele não só trabalha com práticas de escrita literária, bem como utiliza leituras de textos literários, que desempenham um papel de grande importância na construção de um indivíduo leitor, não apenas de livros, mas também como leitor de suas próprias experiências de mundo.

O letramento literário se insere na segunda concepção do termo letramento que diz respeito às práticas sociais de escrita que envolvem a literatura. Assim, vem em busca do sempre sonhado contato do aluno com a obra literária, ao possibilitar, de fato, leituras que façam sentido em sua vida. Assim, Cosson (2016)³ o concebe como:

[...] o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato

³ Disponível em: ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramentoliterario. Acesso: 15 dez. 2016.

contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. [...] depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua.

O letramento literário vai além do simples contato com a literatura, o qual estamos acostumados a presenciar nas escolas. Ele não se manifesta através de leituras mecânicas, individuais, sem nenhuma perspectiva de troca entre leitor, texto e o mundo no qual estamos inseridos. Ele é um processo que consolida e expande a educação literária, com a intenção de formar leitores competentes dentro e fora do ambiente de ensino.

Nesta concepção, vemos que o letramento literário é um processo que permite ao indivíduo estar, a todo o momento, em plena mutação, posto que incorpora saberes advindos do texto literário, que o faz interferir ativamente em suas práticas sociais. Através disso, o sujeito transforma sua visão de mundo e, por intermédio de uma leitura literária significativa, aumenta seu repertório cultural devido ao contato com o universo das palavras repleto de significados, que contribuem para aquisição de conhecimentos linguísticos bem como constituem nossos valores sociais e culturais.

É notório afirmar que a construção do ser letrado não somente se dá pelas experiências vividas, mas também pela aquisição de experiências adquiridas pela leitura, que nos trazem conhecimentos e vivências por meio dos textos e relacionadas ao mundo, que nos permite construir nossa identidade e transformar nosso comportamento. Além disso, nos proporciona a capacidade de obter um leque de interpretações acerca do mundo em que vivemos, e

[...] é por isso que o contato com a literatura é tão fundamental ao desenvolvimento do ser humano. E é por essa razão que concebemos o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (PAULINO E COSSON, 2009, p.70).

Então, necessitamos buscar caminhos para formar leitores críticos e autônomos e, a partir disso, alcançar o letramento literário, e que esse processo possa contribuir para que os alunos encarem as exigências propostas pela escola e mais tarde as impostas pela sociedade, ao longo de sua vida.

Vale enfatizar que o letramento literário ainda se efetiva por meio do reconhecimento do indivíduo, através do que é lido. Em vista disso, o leitor pode ser

o outro, mesclar experiências vividas mediante as adquiridas por meio da leitura. Paulino e Cosson (2009, p.69) destacam que:

É assim que a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. Na verdade, todos nós, construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelo texto. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto das experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos.

A literatura poderá nos moldar, construir e reconstruir nossa personalidade, uma vez que faz compreender os problemas dos seres humanos, vivenciando-os sem deixarmos de ser nós mesmos. Por meio disto, podemos ser a mudança que nossa sociedade precisa, visto que compomos novos conceitos ao romper barreiras “que só a liberdade de um mundo feito de palavras pode oferecer” (PAULINO E COSSON, 2009, p.70).

Lamentavelmente, no espaço escolar, o ensino de literatura não é trabalhado para alcançar este propósito, já que encontramos um ensino desenvolvido por meio de imposições de leituras para mera decodificação de signos linguísticos sem nenhuma relevância para a vida do estudante, ou mesmo leituras voltadas ao domínio das informações sobre as escolas literárias. Desse modo, percebemos que a literatura é tratada com tamanha artificialidade, na qual é fácil constatar que “[...] em qualquer nível de ensino, estamos diante da falência do ensino de literatura, pois ela não está sendo trabalhada para garantir função essencial de construir e reconstruir a palavra, objeto que humaniza” (COENGA, 2010, p. 55).

Essa visão dificulta o trabalho com as obras, pois, muitas vezes nesse ambiente de ensino, se recusa o que é insólito, e se permite o que é mensurável, o que colabora com a formação do aluno repetidor: aquele “cuja competência mais valorizada é dizer aquilo que o livro didático ou professor já disse, quanto mais literal a repetição, melhor” (PAULINO e COSSON, 2009, p.71). Esse aluno, costumeiramente, está limitado a responder o que consta no livro didático, e não é capaz de ser dono de suas próprias opiniões, o que faz com que não desenvolva seu poder questionador.

Como prática social, afirmamos que o letramento literário deve ser desenvolvido no ambiente escolar, sendo ele, juntamente com a figura do professor,

responsável por esse encontro entre literatura e educando. Dessa forma, parece-nos necessário criar estratégias, que possibilitem ao aluno entrar em contato com uma literatura e que, talvez, transforme plenamente seu modo de ver o texto literário, o mundo e a si mesmo.

Em relação ao ensino de literatura, cabe ao professor a seleção de textos e a seleção de alternativas de mediação para o processo de leitura literária. Nesse momento de escolha, é necessário um olhar minucioso sobre essas ações, as quais o auxiliarão em suas práticas dentro de sala de aula. Por isso, nos dias de hoje, é preciso que o professor crie metodologias que possibilitem ao aluno estar em contato direto com o objeto literário e o estimule cada vez mais ao hábito de leitura.

Sobre esse processo, Cosson (2014, p.35) reitera: “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que desconhece a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura”, ou seja, o docente deve ser criterioso na escolha do material didático a ser utilizado no processo de letramento literário do educando.

Partindo desse princípio, observamos que o professor, até chegar a essa reflexão, encontra muitos obstáculos nesse processo de seleção dentro da escola como: a influência da faixa etária, livros determinados por séries de estudo e ainda a obrigação de usar os cânones literários, ou seja um conjunto de autores e obras “consideradas representativas para uma determinada nação ou idioma” (COSSON, 2006, p.32).

Na visão do autor não podemos desprezar o cânone por considerá-lo que não tenha algo atual que possa ser discutido. O cânone, além de ser considerado uma herança cultural, poderá nos trazer conceitos e temas atuais, que podem ser discutidos em sala de aula, ao levar os alunos a uma identificação com vivências. Conforme Cosson (2014, p.34), o “letramento literário trabalhará sempre com ⁴atual, seja ele ⁵contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”. É preciso buscar a leitura diversificada, devemos utilizar obras que trarão sentido à vida do educando; ao permitir familiarizar-se com o que já é

⁴ Obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. (COSSON, 2014, p. 34)

⁵ Obras contemporâneas são obras publicadas no final do século XX e início do XXI, escritas e publicadas em meu tempo. (COSSON, 2014, p. 34)

conhecido ou lhe causar estranhamento, misturando ainda o simples e o complexo. Possivelmente, o texto fará com que o educando indague e também reflita sobre os temas nele propostos. Dessa maneira, o aprendiz poderá ver, no ato da leitura, uma prática de pleno deleite, além de reconhecê-lo como forma de obtenção do conhecimento.

Nesse contexto, destacamos que de nada adiantará a perfeita seleção de textos literários se os docentes não propuserem metodologias adequadas que conduzam os educandos a uma plena leitura literária capaz de levá-los a entender que esse fenômeno vai além da decifração da escrita. Cosson (2014) expõe uma proposta de leitura para que possamos caminhar em busca do letramento literário. O autor a define em três etapas: antecipação, decifração e interpretação.

A antecipação vem a ser todas as operações que o leitor pode realizar antes de adentrar ao texto lido. Segundo Cosson (2014), nessa etapa é relevante considerar, desde os objetivos de leitura, até a materialidade do texto, tais como a capa e o título. Já na decifração, começamos a entrar no texto mediante as letras e as palavras. Nessa fase, quanto maior for o reconhecimento das palavras, melhor será seu poder de decifração. Vale ressaltar, que mediante ao não conhecimento de uma palavra, o leitor poderá recuperar seu significado por meio do contexto. Nesse sentido, destacamos que um leitor maduro nem percebe essa etapa do processo.

E para finalizar, destacamos a interpretação. Por meio dessa etapa levamos em consideração as inferências do leitor sobre o texto lido ao reconhecer seu conhecimento de mundo. Sendo assim, negociamos o sentido do texto entre os três agentes de interação: o autor, o leitor e a comunidade.

Consideramos a proposta do autor como um guia para que se alcance uma leitura literária efetiva e satisfatória, que vise o letramento literário. Possivelmente, formaremos leitores que, como afirma Paulino (2004, p.56), “saibam escolher suas leituras, que apreciem construções significativas verbais de cunho artístico, que façam disso parte de seus afazeres e prazeres”.

Portanto, para alcançarmos o letramento literário, é preciso converter leitores em leitores, através de um trabalho que busque a incorporação da leitura e oportunize, ao educando, a reflexão sobre o texto lido. É necessário, também, considerar sempre o leque de conhecimento e experiências que os alunos trazem consigo, isso agregado ao conhecimento literário, constituirão sua personalidade leitora.

3. METODOLOGIA

A obra literária revela-se como um amplo campo de saber a ser explorado, sobretudo por seu teor polissêmico e a capacidade de representar a realidade. Ao conhecermos essas potencialidades, por meio da leitura literária, temos a possibilidade de expandir o imaginário, apreender e expressar sentimentos e fatos, aspectos essenciais para nos constituirmos como sujeitos críticos capazes de suscitar reflexões sobre aspectos históricos e culturais da sociedade a qual pertencemos.

Embora o texto literário apresente toda essa dimensão, é notório afirmar que não se dá muita ênfase a esses aspectos no ambiente escolar, uma vez que observamos práticas que se limitam a atividades superficiais, que desconsideram o valor estético, histórico e cultural do texto e, tampouco, desenvolvem habilidades e competências de leitura necessárias para atuar em sociedade.

Ao refletir sobre estas questões, percebemos o quanto se tem deixado de construir metodologias significativas, que realmente possam colaborar com um ensino literário diversificado capaz de contribuir para a formação de um sujeito crítico e participativo.

A partir dessa perspectiva, e ainda com intuito de desenvolver atividades que sejam atrativas e motivadoras em sala de aula, sugerimos uma proposta de intervenção na qual se utiliza uma narrativa cinematográfica como ponto de partida para a leitura e discussão do texto literário a fim de preparar o aluno para visualizar, com maior facilidade, os conflitos humanos e todas as potencialidades presentes na obra literária.

Ao trabalharmos com a obra fílmica e o conto literário, há a possibilidade de o aluno entrar em contato com a fantasia, a fabulação, ao mesmo tempo em que pode ampliar seus conhecimentos e incorporar vivências por meio do diálogo entre realidade e ficção. Sob esse olhar, podemos asseverar que as narrativas literárias proporcionam a humanização do educando por intermédio da incorporação de experiências das personagens, que permitem tanto visualizar os problemas da vida quanto levá-lo a apreciar seu senso de beleza por meio da linguagem a qual se encena; ademais, pode enriquecer a percepção e o olhar sobre o mundo.

Dessa forma, a realização de uma leitura literária plena, a qual se almeja, começa a ser alcançada, a partir do reconhecimento tanto da obra cinematográfica quanto do conto, como objetos de conhecimento, apreensão do valor estético, cultural

e social que eles possuem. Outrossim, proporcionar o auto reconhecimento nos textos literários torna-se fator necessário para que os alunos enxerguem a obra literária por um novo olhar.

Com esse intuito, a proposta de intervenção está pautada em atividades voltadas ao encontro das personagens do filme e do conto com o seu leitor, de modo que os alunos possam refletir sobre a trajetória das protagonistas, ao criar diálogos entre essas histórias e as dos educandos, sobretudo em questões relacionadas à relevância dos sentimentos na vida de cada indivíduo. As fases de perdas e reconstruções, que afligem as protagonistas das narrativas, igualmente, experienciadas por todos seres humanos.

A proposta de intervenção foi elaborada para ser desenvolvida em turmas de 8º ano do ensino fundamental. Entretanto, há possibilidade de ser adaptada para outras turmas do ensino fundamental e médio. As atividades são fundamentadas na teoria de Roland Barthes a partir de suas colocações sobre as forças libertárias da literatura, nas quais é possível extrair ligações com a representação do real (*Mimesis*), contemplar os saberes no interior do texto (*Mathesis*), além de obter várias interpretações sobre o texto lido (*Semiosis*).

A literatura, ao propor ligações entre os mundos ficcional e real, cria a possibilidade de nos identificarmos com os dilemas da vida, tais como: angústia, alegrias, tristezas, o medo, frustrações entre outros sentimentos. Ao despertar essas emoções, o leitor tem a possibilidade de identificação com o texto em meio a leitura literária, o que nos permite dizer que a literatura pode nos oferecer a oportunidade de conduzir de forma profunda a novas experiências.

Os saberes presentes nas narrativas também são contemplados pelos alunos ao reconhecerem o objeto literário como interdisciplinar, uma vez que a obra literária é capaz de desvelar conhecimentos históricos, filosóficos, religiosos, psicológicos entre outros. Além disso, encontramos a possibilidade de desvendar e apreciar o jogo das palavras que as narrativas literárias constroem.

Com relação à organização das atividades, estão divididas em momentos espelhados na sequência de letramento literário, proposta por Cosson (2014), que perpassa as etapas de antecipação, decifração e interpretação. Estruturamos as atividades da proposta nessa sequência por considerarmos a leitura como um processo crescente, no qual o professor deve estimular cuidadosamente cada etapa de leitura do aprendiz de maneira que, ao final, possa atingir o ápice do entendimento.

Na fase de antecipação está presente o momento de motivação, no qual se tem a oportunidade de preparar o aluno para receber o objeto a ser estudado. Na fase de decifração é desenvolvido o momento de leitura, que corresponde ao primeiro contato do estudante com o objeto literário, e ainda suas primeiras impressões sobre o texto lido; na fase de interpretação, teremos o momento de reflexão, análise dos fatos e conflitos existentes na narrativa.

Nesse momento, os educandos têm a oportunidade de partilharem e interagirem com os outros colegas para que possam refletir, debater sobre os pontos análogos e divergentes das obras, buscando o respeito pelo ponto de vista de cada colega de classe. Ao final dessa sequência, se realizará a produção textual desenvolvida por meio da elaboração de esquetes.

Isto posto, para começarmos o trabalho em sala de aula escolhemos o conto *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto, e a obra cinematográfica *Divertida Mente* da Disney-Pixar, sendo que o filme é utilizado como objeto motivador para apreciação do texto literário. Ao empregar a obra fílmica como introdução para se estudar o conto, buscamos preparar o educando para a leitura do texto literário de modo que possa contemplá-lo com mais intensidade e interesse.

O filme é um importante artifício de motivação, no entanto, a obra fílmica não pode ser utilizada como elemento isolado, uma vez que pode ficar aquém de suas potencialidades. Por intermédio do que é representado pela arte cinematográfica, podemos abstrair conhecimentos históricos e literários, conhecimentos esses, que certamente contribuirão na formação do indivíduo apto a atuar em sociedade.

É válido ressaltar que em nenhum momento o filme possui a finalidade de sobressair-se à leitura do conto, bem como, revelar que a literatura pode se configurar em outras linguagens, entre elas, as produções cinematográficas. Por esse motivo, os educandos têm a oportunidade de visualizar e compreender que são artes coadunáveis, mesmo que o cinema apresente outros recursos como imagens em movimento, trilha sonora, caracterização das personagens, entre outros aspectos.

Enfatizamos que literatura e cinema, como ferramentas colaboradoras, possuem o mesmo propósito de fazer com que seu leitor visualize melhor as relações humanas, dentro de suas inspirações, emoções, sua maneira de se expressar com o outro. Portanto, nos coloca à frente do conhecimento da complexidade humana, uma vez que “esse conhecimento nos inicia a viver, ao mesmo tempo, com seres e situações complexas” (MORIN, 2010, p.49).

Diante disso, refletimos que as obras cinematográficas não podem ser utilizadas como mero artifícios de entretenimento ou utilizadas como passatempo para os alunos em sala de aula, uma vez que são providas de uma linguagem pluralista, a qual reflete as mais diversas situações cotidianas. As obras necessitam ser devidamente exploradas, visto que podem suscitar debates no momento em que se estabelece um vínculo com a realidade do educando.

Ao seguir a proposta de intervenção, trabalhamos com o conto e, por meio dele, o educando entra efetivamente em contato com a escrita literária, ao poder vislumbrar sua linguagem, apreciar sua beleza e, possivelmente, constatar o quanto o texto literário é potente e capaz de interferir em suas práticas sociais em face de uma leitura bem realizada.

Muitas crianças têm seu primeiro contato com a literatura por meio dessa narrativa curta. Por esse motivo, torna-se, em muitos ambientes de ensino, uma importante ferramenta de leitura, uma vez que leva o leitor a exercitar seu universo imaginário, pois desvela histórias de diversos tipos, nas quais encontramos os contos de terror, os fantásticos, psicológicos, maravilhosos, entre outros, que podem atrair e motivar o leitor a buscar por mais leituras.

O conto traz em seu bojo situações pelas quais podemos refletir sobre os conflitos humanos. Para Bosi (1975, p.31), é um tipo de narrativa que se caracteriza por ser uma espécie de “poliedro capaz de refletir as situações mais diversas de nossa vida real ou imaginária”. Por intermédio de suas personagens, revela vivências, ao revelar desde conflitos internos a relações interpessoais. Para Coelho (2000, p.71), “a visão do mundo ali presente corresponde a um fragmento de vida, que permite ao leitor intuir (ou entrever) o todo ao qual aquele fragmento pertence.” Ao envolver variadas temáticas e por ser um texto de curta extensão, o conto encaminha seu leitor diretamente ao ponto a ser discutido, contribuindo mais efetivamente no desenvolvimento das atividades de leitura. Pode, ainda, ser lido inúmeras vezes e, assim, temos a possibilidade de suscitar provocações e reflexões imediatas entre os alunos, ao criar, um maior entendimento e proximidade com o texto.

Mesmo sendo um texto de curta extensão, não pode ser encarado como um texto simples, uma vez que o conto se destaca por sua profundidade, densidade e destreza, ao representar a vida por meio das palavras. Por meio de sua linguagem, revela imagens, palavras-chave, descrições que contêm informações valiosas. Contudo, são repletos de significados capazes de auxiliar o sujeito/leitor no momento

de interpretação, por isso requer atenção e cuidado no momento de sua leitura. Cada vírgula, cada ponto, cada espaço, tudo em um conto configura-se como algo a ser pensado e transforma-se em elementos essenciais para desvendar a narrativa.

O conto literário escolhido, *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto, abrange todos esses aspectos, visto que é dotado de elementos que trazem a oportunidade ao educando de apreciar e decifrar a linguagem literária, ao mesmo tempo em que aborda temas que levantam discussões, tais como: a realização dos sonhos, a morte de entes queridos, a condição social vivida pela protagonista.

Por meio da história narrada, os estudantes dispõem da possibilidade de debater e questionar situações diversas e possivelmente entender melhor sua realidade ao se fazer uso da ludicidade proposta pelo conto. Sob esse olhar, percebemos que, ao ler esse tipo de narrativa, obteremos respostas mais rápidas e dinâmicas do receptor e, provavelmente, faremos o aluno sentir-se mais atraído pelo texto. Por isso, é importante que possamos promover momentos de leitura literária com contos, visto que trazem benefícios aos educandos e, para tanto, temos uma atividade efetiva de letramento capaz de proporcionar: “o aumento do vocabulário, compreensão do funcionamento da leitura como prazer, habilidade no uso dos livros, auxílio no desenvolvimento emocional” (COSSON, 2014, p.105).

3.1 A Linguagem literária em outros meios

Após a seleção das narrativas, a proposta de intervenção será posta em prática, *a priori*, por caminhos os quais possam proporcionar o primeiro contato entre aluno e obras ao buscar atingir uma leitura pautada na construção de sentido dos textos. Com esse objetivo, iniciamos as atividades por meio de uma dinâmica, que prepara o aluno para adentrar a obra fílmica.

Na etapa de motivação, procuramos obter as primeiras ideias formuladas pelos alunos em relação à obra cinematográfica. Nesse momento, elaboramos uma questão que os direcione, de uma forma natural, as primeiras inferências sobre a obra. Nosso objetivo, com a atividade motivacional, é criar um vínculo entre alunos e obras ao propor uma atividade que, além de levá-los a descobrir os primeiros detalhes tanto do filme quanto do conto, provoque a curiosidade de saber muito mais sobre a história a ser desvelada.

Ao prosseguirmos com o desenvolvimento da intervenção, propomos aos educandos uma reflexão sobre o título do filme e uma pergunta será lançada para que se comece a fazer os primeiros questionamentos: há a possibilidade de vivermos o tempo todo felizes? De acordo com as respostas, conduziremos a confirmarem seu posicionamento ao final da exibição do filme, deixando-os livres para observarem os ambientes, as cenas, temas, personagens, conflitos e outros elementos que constituem a obra fílmica.

Na segunda etapa, após a exibição, é disponibilizado um tempo para a discussão das primeiras impressões do filme. Cada aluno discorre se gostou ou não da obra ao indicar as cenas que mais lhe chamaram atenção. Ao final dos comentários, voltamos à pergunta inicial. Observamos se houve mudanças nas respostas dos educandos no que diz respeito à possibilidade de se ter uma vida eternamente feliz.

Ao proporcionar essa reflexão, destacamos o fato de que todas as emoções são importantes na vida das pessoas e o quanto estão presentes nas situações cotidianas, do mesmo modo que é mostrado na produção cinematográfica. Dessa maneira, esperamos incentivar os alunos a construir conjecturas em relação aos sentimentos, principalmente em relação à dualidade, visto que as emoções podem apresentar tanto um lado positivo quanto um lado negativo. Para que os alunos possam visualizar com mais clareza o aspecto dual das emoções representadas por meio das personagens alegóricas Alegria, Tristeza, Medo, Raiva e Nojinho, além de acompanhar como interferem na vida da protagonista Riley, sugerimos uma atividade em grupo denominada “Linha do tempo”, na qual temos a oportunidade de organizar os fatos ocorridos na história.

Ao final da atividade proposta, mediamos a construção de uma única linha do tempo, o que pode proporcionar aos alunos a visualização mais detalhada de como os fatos ocorridos na vida de Riley, estão interligados aos que se sucedem na mente da menina ao fazer o cruzamento das duas linhas. Por meio dessa atividade temos a finalidade de fazer com que cada grupo exponha seu entendimento por cada cena compartilhando-as com os colegas de turma.

O filme *Divertida Mente* retrata a vida de uma adolescente, que tem a mesma idade dos estudantes ao qual se destina a proposta de intervenção. Geralmente, são adolescentes em busca de afirmação de identidade, que, na maioria das vezes, apresentam conflitos em razão de suas transformações físicas, psicológicas e

existenciais. Diante desse cenário, temos um campo fértil para que o professor suscite discussões em sala ao propiciar ao aluno sentir os problemas vividos pela protagonista.

Ao levar o educando a colocar-se no lugar da protagonista, podemos suscitar a ligação entre a narrativa e a realidade, além de prepará-los para o estudo do texto literário. Por isso, delinearemos cuidadosamente, por meio das atividades desenvolvidas toda a trajetória da protagonista do filme, desde o início de seus conflitos até a resolução deles para, assim, adentrar mais adiante na história de Maria Poeirinha, a protagonista do conto.

3.2 O julgamento das emoções- Culpadas ou inocentes?

Para finalizar a sequência do filme e com intuito de fazê-los reconhecer a dualidade dos sentimentos, que ora se revelam positivos, ora negativos, realizamos a dinâmica do Júri, no qual Tristeza e Alegria são julgadas pelos alunos. Na dinâmica, a sala se divide em três grupos. O primeiro grupo torna-se responsável por defender Alegria e acusar a Tristeza e o segundo possui o compromisso de defender a Tristeza e acusar a Alegria. Já o terceiro grupo tem a atribuição de anunciar o veredito final, ao ser o responsável pelas anotações dos argumentos de ambas as partes e, por conseguinte, compartilhar os pontos principais da discussão.

Nossa intenção, na aplicação dessa atividade, é fazer com que os educandos visualizem que tanto Tristeza quanto Alegria têm seus aspectos positivos e negativos, além de fazê-los entender que a narrativa é plurissignificativa, dando-lhes oportunidade de contemplar, refletir, discutir as várias possibilidades que o texto nos oferece para, então, escolher a interpretação mais viável, de acordo com seu ponto de vista.

Ao final da dinâmica, em uma aula extra, os alunos serão convidados a participar de uma palestra com um psicólogo na qual poderão saber um pouco mais sobre como se processam as emoções na mente humana e dessa forma perceber, de modo concreto, o quanto o texto literário carrega em sua essência saberes a serem desvelados.

Finalizadas as atividades da obra cinematográfica, faremos os educandos adentrarem a história de Maria Poeirinha, uma menina simples, que tinha o sonho de

conhecer o mar. E o objeto desse sonho se constitui item utilizado para ocasionar o primeiro contato do educando com a história.

3.3 Um mar de significados

Para que surjam as primeiras indagações sobre os temas contidos na narrativa, por intermédio de uma conversa informal, uma questão será lançada: Maria Poeirinha tinha um grande sonho de conhecer o mar. Qual sonho corresponderia ao mar de Poeirinha em sua vida? Nesse momento, escrevemos a palavra selecionada no quadro branco, direcionando com setas para que cada aluno exponha qual dos seus sonhos representaria o mar. No momento seguinte, cada educando tem a oportunidade de compartilhar com os colegas e, desse modo, começamos a direcioná-los à leitura literária propriamente dita.

Essa etapa, além de funcionar como um item motivador, não só faz com que os alunos observem a força da palavra “Mar” na história como também chama atenção para os diversos sentidos que esse termo pode assumir dentro do texto. Com esse cenário, dispomos ainda como objetivo voltar o olhar do educando para a construção da linguagem literária, encaminhando-o a enxergar o jogo das palavras a qual lhe é peculiar.

3.4 Construindo os primeiros sentidos do texto literário

Após a primeira abordagem, realizamos o momento de leitura, consoante Cosson (2014). A leitura é o momento de grande relevância na sequência, pois é quando se conhece a história propriamente dita. Neste momento apresentamos brevemente o conto e seu autor Mia Couto e, posteriormente os educandos entram em contato com o texto individualmente, por meio de cópias preparadas pelo professor, fazendo, *a priori*, a leitura silenciosa. Esse tipo de leitura é importante, pois o leitor tem a possibilidade de compreender o texto em seu ritmo e assim tirar suas primeiras conclusões.

Ao iniciar o processo de leitura, cabe ao mediador acompanhar de perto o sujeito/leitor, visto que, para o bom andamento das próximas atividades, é fundamental conhecer o texto. Além disso, é preciso orientá-los para que, durante a leitura silenciosa, destaquem suas principais dúvidas, sobretudo as referentes a

problemas de vocabulário, uma vez que dificultam a compreensão e interpretação das ideias no todo, ou até mesmo problemas relativos ao ritmo e de expectativa de leitura, que se não forem reparadas, podem ocasionar o abandono da leitura do texto.

Após a leitura, outra prática de leitura será realizada. A leitura em voz alta deve ser utilizada para que os educandos visualizem o texto de outra forma, ao criar novas possibilidades interpretativas, já que o texto constrói sons e imagens, os quais, colaborarão no momento de interpretação. Nessa proposta, o professor tem a oportunidade de contar a história de maneira que se crie um ambiente de contação de história, como forma de voltarmos à origem desse gênero que nos primórdios surgiu como gênero oral.

Ao final da leitura, os alunos começam a tecer seus comentários e são livres para questionar sobre alguns pontos essenciais da narrativa, que os ajudarão na hora da interpretação. O mediador, por meio de uma conversa informal, encaminha as primeiras reflexões sobre características e comportamento das personagens, os temas e conflitos principais e os fatos semelhantes a experiências já vividas por eles. Nesse momento, temos a oportunidade de voltar o olhar do educando para enxergar detalhadamente os mecanismos literários constituintes do texto.

O momento de leitura é o espaço no qual o educador direciona o aluno a começar a desvendar as pistas deixadas no texto, o incentiva a confirmar ou refazer conclusões, cria situações que encaminhem os leitores ao debate, a inferir questionamentos, traçar opiniões, fugindo, nesse sentido, de um ensino literário inerte.

Assim, o trabalho de leitura, desenvolvida em sala de aula, permite aos educandos viverem os caminhos traçados por uma leitura literária efetiva, de maneira que se torne prazerosa e minimize as dificuldades que venham a surgir no momento da interpretação, uma vez que diante desse processo o aluno obtém a possibilidade de aprimorar suas percepções e enriquecer o repertório discursivo.

3.5 O texto é plural

A última etapa da leitura é a interpretação. Nesse momento é que a leitura literária passará a fazer sentido, uma vez que nesse processo os alunos começam a interpretar os signos presentes, investigar as pistas encontradas, além de concretizar suas inferências por meio da partilha e interação com colegas de maneira que, juntos, possam obter um entendimento global do texto.

Na fase de interpretação, é válido destacar a importância da utilização dos conhecimentos adquiridos mediante experiências dos educandos, tanto as relacionadas as suas vivências quanto suas experiências como leitor. Dispor de seu conhecimento de mundo pode abrir o olhar do educando para novas acepções das passagens do texto, muitas vezes, distintas das idealizadas no primeiro momento de leitura.

Para promovermos a exploração do texto, iniciamos as atividades pelos trechos de palavras-chave selecionadas pelos aprendizes no momento de leitura. Por meio da construção de uma atividade denominada “Árvore da conhecimento”, começamos a desvendar o mundo da protagonista. Nosso objetivo, ao escolher essa imagem, é fazer com que o educando observe o quanto o texto literário é potente em passagens polissêmicas, e por ser plural, não depender apenas de uma interpretação. Logo, dá ao aluno a possibilidade de mostrar seu ponto de vista diante das palavras-chave dispostas nas ramificações da árvore. Além disso, após a atividade, utilizaremos esse símbolo para mostrar aos alunos a importância do estudo e da leitura, fazendo uma comparação entre a enfatizando que por meio deles podemos incorporar conhecimentos que nos acompanharão por toda vida.

Com essa reflexão, procuramos dar visibilidade, primeiramente, ao caráter plurissignificativo do texto, característica mal disseminada nas salas de aula, já que a obra é vista pelos alunos sob uma única via interpretativa. Dessa forma, com o desenvolvimento da atividade, pretendemos conduzi-los à possibilidade de se atribuir diversos significados, além de mostrar que a obra literária não é estática, mas sim fluida. Por esse motivo, a obra oferece ao educando a possibilidade de percorrer novos caminhos, ao buscar outras perspectivas de leituras que venham a completar o sentido do texto.

Na atividade da “Árvore do conhecimento” constam algumas palavras-chave, fundamentais para se descobrir os conflitos internos da menina. Um exemplo a ser trabalhado refere-se a um dos termos de maior significação da obra: a palavra mar. A protagonista da história deseja conhecer o mar e esse vocábulo dá margem a outras interpretações. Além de se referir ao bioma aquático, pode ser utilizada como uma metáfora do ciclo da vida, ou, ainda, por meio do mar, a personagem encontraria a cura para o sofrimento da vida, que viria através do conhecimento, cuja mudança de vida poderia lhe trazer, entre outras possíveis significações.

Para atingirmos nosso objetivo, é preciso dividir os alunos em grupos para que, assim haja um melhor entendimento e organização da atividade. Desse modo, os participantes podem expor suas ideias e discutir entre si as questões pertinentes ao texto, ao tentar chegar a um denominador comum. Ao final da discussão, anotações são feitas e compartilhadas com toda turma no momento propício e designado pelo professor.

Durante a realização da atividade, é essencial a partilha das experiências entre os educandos de forma que os conhecimentos compartilhados possam colaborar para o amadurecimento do leitor, ao agregar a sua bagagem cultural não só as vivências das personagens do texto, mas também as trazidas por cada indivíduo. É válido destacar, ainda, o respeito mútuo que deve haver entre os aprendizes no momento da leitura, uma vez que a interpretação “pode apresentar suas singularidades, a preferência de cada um deverá ser respeitada para que ocorra de fato uma leitura literária” (PAULINO, 2016)⁶.

Todos os significados e possíveis interpretações podem ser colocados pelos alunos nas ramificações da árvore tais como os nomes de personagens: Maria Poeirinha, Zeca Zonzo, Jaime Litorâneo como também as imagens das ondas, gaivota e rocha, formadas no momento em que a menina sobrepõe os dedos nas letras da palavra mar, ou ainda, além do próprio título do conto, item simbólico e essencial para o entendimento da narrativa. Para finalizar, destacamos a passagem final, que descreve a morte de Maria Poeirinha, ao dar ênfase às emoções vividas pela personagem.

Embora se faça a análise e suscite reflexões sobre os vários significados que o texto pode proporcionar, é importante frisar, que conduzimos o aluno a uma via de interpretação, na qual revele o percurso traçado pela protagonista que mostre suas fases tristes a felizes.

⁶ Disponível em: ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria. Acesso: 15 dez. 2016.

3.6 O entrelaçar das histórias

Ao final da etapa de interpretação, reservamos um tempo para a apreensão das histórias lidas e o trabalho intertextual. Nessa fase, o professor irá dispor a sala de aula em círculo para que haja a discussão e exposição do percurso das protagonistas do filme e do conto. Neste momento, diferenças e as semelhanças dos enredos das obras serão discutidos, provocando ao leitor uma análise minuciosa das leituras, de modo que perceba não apenas as ligações com o texto estudado, como também recupere informações de leituras anteriores.

Ao relacionar as histórias em sala de aula, criamos espaços para que o sujeito/leitor possa compará-las ou diferenciá-las. Para tanto, damos a ele a oportunidade de observar como os fatos são construídos por meio da linguagem literária, as personagens, temas e símbolos, que também poderão estar presentes em outras histórias. Proporcionar esse momento, torna-se via necessária para que o estudante possa enxergar-se como parte da criação literária e, assim comece a produzir diálogos entre sua vida e o texto, entre o texto e outros textos de maneira que consolide conhecimentos e aperfeiçoe seu repertório social e cultural.

Nessa perspectiva, complementamos esta etapa com uma proposta de atividade intertextual, ao estabelecermos conexões com outras leituras, sobretudo, com dois contos de fadas: *Branca de Neve*, dos Irmão Grimm, e *A Bela Adormecida*, de Charles Perrault. Por intermédio dos contos, focalizamos o final das narrativas, já que as princesas despertam de seu encanto por meio de um beijo. Já no conto *O beijo da palavrinha*, Maria Poeirinha morre ao beijar a palavrinha mar.

Ao iniciarmos a atividade, damos ênfase a alguns trechos do texto como por, exemplo, o início da narrativa, que começa pela passagem “Era uma vez uma menina que nunca vira o mar” (COUTO, 2006, p. 2) e a passagem final que diz: “– Eis minha mana Poeirinha que foi beijada pelo mar. E se afogou numa palavrinha” (ibidem, p. 26). Perguntamos, então, se já leram algo semelhante em outras histórias. Diante das respostas, encaminhamos a procura por outras leituras que os façam lembrar essas passagens, direcionando-os a encontrar tanto semelhanças quanto diferenças. Após a pesquisa, pedimos aos alunos que tragam os textos para sala de aula e compartilhem com os colegas. Damos ênfase à leitura dos contos de fadas *Branca de Neve* e *a Bela Adormecida* e focalizamos o momento final da narrativa.

Portanto, nosso objetivo, com desenvolvimento desta atividade, é fazer com que o educando perceba que as narrativas podem manter um diálogo com outras histórias, ao reconhecer que os conhecimentos contidos no texto literário não se esgotam. Dessa maneira, podemos confirmar que o texto é um espaço de dimensões múltiplas, onde se reúnem escrituras variadas, das quais nenhuma é original, pois cada produção traz a essência de textos passados. Por isso, por meio desse item, podemos construir, reconstruir e expandir sentido, e ainda, trazer a possibilidade de tornar a leitura literária mais atrativa e prazerosa.

3.7 A força da palavra - os saberes presentes no interior do texto literário

Nesta proposta de intervenção também trabalharemos de forma interdisciplinar, e por isso enfatizamos no início desse processo essa potencialidade do texto literário que concebe um desenho do mundo em seu interior que reflete saberes de diversas áreas. Esses saberes não podem ser anulados ou desprezados, visto que podem ser abstraídos no momento da leitura.

Por meio desse contexto, em aulas devidamente planejadas, temos a oportunidade de mostrar aos alunos, por meio de uma reportagem, um pouco da África, seus aspectos geográficos, históricos e culturais, explorando principalmente as crenças, rituais e símbolos. Esses aspectos são simultaneamente interligados às cenas descritas na obra literária, mostrando que a literatura pode ser objeto de estudo de outras disciplinas, pois ela carrega referências e saberes de mundo.

3.8 A literatura e cinema - representações da vida

Ao final da exploração do texto, desenvolvemos uma atividade lúdica denominada “Trilha das vivências”, na qual os alunos têm a oportunidade de refletir sobre algumas passagens do conto literário e da obra fílmica. No momento do desenvolvimento da atividade os alunos dividem-se em grupos e escolhem um representante que será responsável por jogar o dado e percorrer a trilha.

O percurso do jogo é composto por casas com escritos e perguntas referentes a algumas passagens dos dois objetos literários, tais como: o fato de Maria Poeirinha não conhecer o Mar, a morte de um ente querido, a situação social da família da menina, a mudança da menina Riley para outra cidade, a personalidade das

protagonistas, entre outros. A cada casa, os alunos dispõem de um tempo para que reflitam e discutam as ideias em grupo, e em seguida compartilhá-las com seus colegas.

Essa perspectiva permite aos educandos visualizarem com mais transparência e de forma dinâmica como o ser humano é retratado na obra em todos os seus aspectos, além da possibilidade de traçar semelhanças com o mundo real, ao terem a oportunidade de reconhecerem-se mediante os fatos vividos pelas personagens. Ademais, é fundamental levá-los a perceber a dimensão literária, que nos permite viver uma realidade possível por meio da linguagem, pois, conforme Barthes (2013), a literatura não é a realidade concreta, contudo há a tentativa de representá-la por intermédio da escrita.

3.9 A caminho do letramento literário

Ao final do jogo, cada grupo ficará responsável pela criação de um esquete, ou seja, uma peça dramática ou humorística de curta duração, constituída por poucos personagens, geralmente apresentada em teatro, televisão ou rádio. Nesta proposta, envolvemos tanto a narrativa do conto quanto a narrativa do filme para a produção textual de cenas descritas e inspiradas por fatos mencionados no momento do jogo, seja em relação às narrativas, ou fatos relacionados às vivências dos alunos. Os grupos podem produzir dois finais diferentes, entretanto, apenas um será selecionado para demonstrarmos que, à semelhança do texto literário, a vida nos revela vários caminhos, porém é necessário fazermos escolhas.

Nossa intenção, ao desenvolver a produção dos esquetes, é dar ênfase às habilidades de escrita e o poder de criação dos estudantes, uma vez que o texto literário dá ao aprendiz a possibilidade de enriquecer seu vocabulário, além de aprimorar suas habilidades de leitura e escrita. Por meio do contato com o texto literário, o sujeito/leitor descobre novas palavras, novos significados, novos sentidos, para a leitura, e conseqüentemente, para sua vida. Por esse motivo, pode ser capaz de produzir, com excelência, textos que serão necessários, para então, interagir com os colegas de sala de aula, e mais tarde possa utilizá-los em suas práticas sociais.

Ao organizamos a proposta com o filme *Divertida Mente* e o conto literário *O beijo da palavrinha*, procuramos construir uma sequência de atividades sistematizadas e contínuas, que primam por levar o aluno a abrir seu leque de

conhecimentos, além de possibilitar o contato direto com as obras de diferentes linguagens. É necessário reforçar que sem esse contato o letramento literário não se efetiva.

Portanto, buscamos fazê-los se apropriarem da literatura enquanto linguagem, ao disponibilizar meios e oportunidades de maneira que possam atingir a competência literária, e desse modo, consigamos cumprir o papel designado à instituição escolar, a qual busca formar leitores literários proficientes. Por fim, ratificamos que a interação entre leitor e obra literária torna-se meio essencial para a construção da teia de conhecimentos, que conseqüentemente pode contribuir para ampliação de uma visão crítica do mundo capaz de conscientizá-lo da responsabilidade por seu processo de ensino e aprendizagem, processo esse, construído durante toda a sua vida.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DO FILME *DIVERTIDA MENTE* E DO CONTO *O BEIJO DA PALAVRINHA*

A proposta de intervenção a ser delineada a seguir foi elaborada com intuito de propor uma abordagem diferenciada de leitura literária que possa ser continuamente desenvolvida nas instituições de ensino. Ao refletirmos neste trabalho sobre o atual ensino literário, desenvolvido na maioria das salas de aula, percebemos o quanto as metodologias necessitam de novos enfoques e que, urgentemente, a leitura do texto literário seja retirada de uma perspectiva inerte que não beneficia o letramento literário.

Diante disso, com a missão de contribuir com os docentes de todas as redes de ensino, buscamos descrever sugestões de atividades viáveis e flexíveis que podem ser aplicadas em todas as turmas do ensino fundamental, etapa essa que consideramos, necessitar de um olhar mais cuidadoso, em razão do escasso desenvolvimento de atividades significativas voltadas a essa área.

Entretanto, é válido afirmar que não existem propostas fixas que garantam sucesso total na aplicação, uma vez que o texto literário apresenta várias nuances, as quais, precisam ser trabalhadas cautelosamente, de acordo com a heterogeneidade dos aprendizes, e ainda, por apresentar tempos distintos de apreensão de leitura. Dessa forma, para que então se efetive o trabalho exposto nesta proposta de intervenção, procuramos organizar as atividades por momentos, os quais, irão caracterizar cada etapa a ser descrita na sequência.

Assim, escolhemos o filme *Divertida Mente* e o conto *O beijo da palavrinha* de Mia Couto, duas obras que se coadunam por contar histórias de personagens femininas, com idades próximas, que passam por conflitos externos e internos inerentes a todos os indivíduos, contudo, muitas vezes não são abstraídos por muitos leitores, por não serem devidamente explorados pelos professores, de maneira que os levem à compreensão geral do texto.

Com a leitura das obras, pretendemos fazer, também, que visualizem como se configura o percurso natural da vida dos indivíduos, capaz de nos transportar rapidamente, de momentos felizes a tristes, concomitantemente alternados a períodos que revelam outras emoções intrínsecas ao ser humano. Além disso, aspiramos ainda, levá-los a entender o poder da escrita literária, capaz de representar, em poucas palavras, um contingente da vida de cada sujeito.

Outros objetivos podem ser alcançados, mediante o desenvolvimento das atividades propostas tais como: o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita; a capacidade de interpretação e compreensão do texto; aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita, ao se conhecer a diversidade de vocábulos, recursos estilísticos e semânticos presentes no texto literário. Além, ainda, de trabalhar a oralidade, permitindo com que os educandos minimizem ou percam definitivamente o medo de se expressar em público.

A partir dessas reflexões, almeja-se criar uma proposta de intervenção e, assim provocar o encontro do aluno com um ensino literário efetivo a fim de que se possa contribuir na formação de leitores críticos e reflexivos capazes de interferir na sociedade em que vivem, firmando, portanto, um compromisso com a instituição escolar em busca de novas metodologias para o aprimoramento e renovação do ensino literário.

4.1 Primeiro momento: Proposta de atividades do filme *Divertida Mente*

A proposta de intervenção tem seu início com a apresentação do filme *Divertida Mente*, e com a aplicação das atividades baseadas no referido filme, já que a princípio, trabalha-se com o propósito de utilizá-lo como objeto motivador à leitura do conto. Para começar, é importante ressaltar que o filme *Divertida Mente*, produzido pela Disney – Pixar, no ano de 2015, tem duração aproximada de 95 minutos e está disponível em DVD e em outras plataformas digitais, como o *Youtube* no link: https://www.youtube.com/watch?v=YZGuu_rg4Os. Sendo assim, o professor tem a suas mãos um material de fácil acesso, e ainda, a possibilidade de compartilhá-lo com outros educadores ao final da execução de sua proposta.

Figura 1- Capa do DVD



Fonte: Disponível em: <http://www.ocamundongo.com.br/divertida-mente-home-video/>.
Acesso em: 15 de jan. 2018.

4.1.1 Primeira atividade - Apresentação do filme e primeiras discussões

O professor inicia o desenvolvimento das atividades por uma conversa informal com os alunos a fim de verificar seus conhecimentos prévios em relação à possibilidade de ser uma pessoa permanentemente feliz. O educando tem a oportunidade de compartilhar sua resposta com a turma em relação a esse questionamento. Nesse momento, o professor deve estar atento para mediar a discussão, e criar um ambiente agradável em que todos participem, até mesmo os mais inibidos, de modo que o debate proceda espontaneamente e todos possam apreciar as reflexões dos colegas, acrescentar ideias e defender seus posicionamentos.

Após essa primeira abordagem, será escrito no quadro branco o título do filme. Logo em seguida pede-se aos alunos que escrevam em poucas linhas as primeiras ideias a respeito do texto. Em um momento oportuno, os aprendizes utilizarão as anotações descritas no caderno para que tracem comparações, entre os fatos do filme e suas primeiras inferências.

Assim, dá-se início à exibição do filme, obra cinematográfica, escolhida pela forma que retrata os problemas de Riley, uma menina de onze anos, que sofre com mudanças em sua vida, principalmente em razão da mudança de sua família para San Francisco (EUA) em virtude do trabalho do pai. Desde que nasceu, Riley é comandada por suas emoções. O espaço onde é desenvolvida a narrativa é o cérebro da menina onde vivem as personagens alegóricas: Alegria, Tristeza, Medo, Raiva e Nojinho.

A animação tem seu início com a mudança de Riley para outra cidade. Por essa razão, passa a viver por momentos difíceis ao se adaptar à nova vida. A partir desse fio condutor, o filme dá destaque às emoções sentidas por ela. A personagem Alegria se destaca como líder do sistema de controle das emoções da menina, e é ela que comanda a maioria de suas memórias base, e por isso carrega uma missão: manter Tristeza afastada do sistema cerebral de Riley. Apesar de toda vigilância, a personagem Tristeza consegue tocar nas memórias base, que são responsáveis pelas características da personalidade da menina. Assim, Alegria, ao tentar contornar esse problema, fica fora do controle de emoções juntamente com a Tristeza, fazendo com que os outros sentimentos comandem o sistema cerebral da garota e, dessa forma, faz gerar um grande transtorno na vida da personagem.

O filme destaca a importância de viver a dualidade, uma vez que são inerentes ao ser humano. Por esse motivo, pretende-se voltar o olhar do aluno para a compreensão da questão em foco mediante os conflitos vividos pela protagonista do filme. Por isso, para que se alcance melhores resultados na etapa de interpretação, antes da primeira exibição do filme, o professor designa algumas orientações, de forma a direcionar os alunos a visualizarem alguns aspectos essenciais para o entendimento da narrativa fílmica.

Desse modo, destaca-se um ponto importante: apesar da obra cinematográfica apresentar outros recursos (imagens em movimento, sons, entre outros), que podem ser analisados, é preciso salientar que as atividades terão um enfoque maior na narrativa fílmica. Assim, aconselha-se, para que haja uma melhor fixação da história, duas sessões de apresentação do filme. Cada sessão dará destaque a pontos específicos na história como discrimina a tabela a seguir:

Quadro 1 – Tópicos a serem explorados no filme

1ª sessão do filme	2ª sessão do filme
Conflitos apresentados no filme: - A mudança de Riley para outra cidade; - A aceitação mediante a novas experiências, - Conviver com as tristezas da vida, entre outros; - Todas as emoções são inatas ao ser humano e precisamos saber lidar com elas.	- Cenas que podem ser simbólicas na narrativa; - Representação física das emoções.
Personagens Alegóricas - Características comportamentais; (Alegria-impulsiva, extrovertida - Tristeza- pessimista, Raiva- inconsequente) Personagens - Características comportamentais - (Mãe, Pai, Riley).	- Saberes possíveis encontrados na história; (Geografia- Riley vai de Minnesota para San Francisco, Psicologia - aspectos emocionais).
Observação do desfecho da narrativa. (Aceitação da Alegria de que a Tristeza, assim como as outras emoções, são importantes na vida de Riley).	A identificação dos fatos vividos pelas personagens, que lembram o mundo real, dentro das experiências do aluno e de outras pessoas.

Fonte: Elaborada pela autora.

Esses aspectos são listados no caderno e retomados, por intermédio da orientação do professor, durante todo o desenvolvimento das atividades do filme. É importante que o professor verifique as anotações dos alunos, pois isso assegura e confirma o interesse dos alunos em realmente participar das atividades propostas. Enfatiza-se, ainda, o incentivo dado aos educandos de buscarem assistir ao filme fora do contexto escolar, pois cada momento que estiver em contato com a obra cinematográfica, pode obter novas perspectivas sobre as cenas e os temas contidos nela.

Após a primeira apresentação, o professor disponibiliza um tempo para o relato dos alunos das primeiras impressões. Os educandos compartilham com os colegas se gostaram ou não do filme, e expõe o que escreveram no caderno sobre o que conjecturavam encontrar na história do filme. Além disso, o professor mediador retoma as primeiras reflexões, respectivamente, sobre a possibilidade se ter uma vida continuamente feliz, observando se houve modificações nas respostas dos alunos após a exibição do filme. Em seguida, com o intuito de fazer com que apreendam

outras ideias, diferentes daquelas vistas na primeira sessão, haverá a segunda sessão do filme.

4.1.2 Segunda atividade - Análise da narrativa do filme *Divertida Mente*

Para que os alunos possam visualizar com mais clareza como a história de Riley e suas emoções se entrelaçam, após a segunda exibição do filme, o professor desenvolve a atividade denominada Linha do tempo.

Nessa atividade, os alunos se dividem em dois grupos. Cada equipe fica responsável pela organização das cenas na linha do tempo, já que estas estão desordenadas. Os balões, correspondentes às cenas, estão dispostos em duas fileiras, a de Riley e das emoções, respectivamente, e fazem alusão às memórias base da protagonista. Por isso, possuem a mesma cor atribuída aos sentimentos no filme: amarelo-alegria, verde-nojinho, azul-tristeza, vermelho-raiva, lilás-medo, como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 2- Modelo da atividade Linha do tempo.



Fonte: Rea, Creppi, Scopetta, Mancuso (2015).

Organizadas as linhas do tempo e as equipes, o professor inicia a atividade, propondo que um aluno por grupo busque um balão, e os demais comecem a colocar em ordem cronológica as cenas. Ao final desse processo e com a ajuda do conhecimento dos educandos sobre a narrativa, o docente promove a construção de uma única linha do tempo. Dessa forma, as cenas são interligadas, de modo que os

aprendizes percebam que todas as ações da menina advêm de conflitos externos e, por isso, originam os conflitos internos.

Na etapa seguinte, os educandos expõem seus conhecimentos sobre as cenas dispostas em cada balão e podem complementá-las com as anotações realizadas na etapa anterior. É importante que o grupo escolha um representante por vez para começar a explicar cada cena da linha do tempo. Os outros alunos ficam responsáveis por acrescentar informações ou expor alguma dúvida sobre a passagem em questão.

Por conseguinte, o professor fica atento para instigá-los ao final da explanação das cenas com perguntas triviais que os encaminhem no momento da ligação das linhas. São utilizadas perguntas como: Quem conta a história do filme? Qual o primeiro sentimento apareceu na vida de Riley? Por que Alegria tenta deixar os outros sentimentos longe da menina? O que Riley sente ao deixar sua casa? O que faz a Alegria entender que a Tristeza também é importante para Riley? Outras perguntas podem surgir neste momento, contudo, destaca-se que a intenção do professor é direcionar o aluno a fomentar novas conjecturas diante ao fato exposto.

Esses questionamentos são direcionados a fim de que os alunos compreendam como está construída a narrativa cinematográfica, seus conflitos, seu narrador, o espaço em que ocorre a narrativa, item este importante para a compreensão da história, cenas e caracterizações das personagens e, sobretudo, para a ligação com as vivências.

Após o grupo de Riley partilhar os comentários sobre o primeiro episódio ocorrido na vida da menina, é a vez do grupo responsável pela linha do tempo das emoções realizar a exposição dos episódios dispostos nos balões. Assim, a turma, com auxílio do professor, desenvolve o processo de junção das duas linhas do tempo.

As passagens contidas nos balões, referentes à Riley devem sempre corresponder, respectivamente, às emoções sentidas por ela, como no esquema a seguir:

Quadro 2 - Exemplos de cenas que podem constar nos balões

Linha do Tempo de Riley	Linha do Tempo das Emoções
1ª cena - Nascimento de Riley.	1ª cena - As emoções nascem na mente da personagem, sendo a Alegria responsável pela maioria das memórias.
2ª cena- Riley terá que mudar de cidade.	2ª cena - As emoções ficam apreensivas, contudo, Alegria deixa os outros sentimentos, principalmente a tristeza, distante da mente da menina.
3ª cena - Riley não se adapta à nova casa.	3ª cena - A tristeza se aproxima cada vez mais do sistema de controle dos sentimentos.
4ª cena - A protagonista passa por momentos ruins na escola.	4ª cena - Por tentar manter a Tristeza longe da mente de Riley, Alegria esbarra no tubo das memórias base e é sugada por ele, juntamente com a Tristeza.
5ª cena – Riley apresenta modificações de humor.	5ª cena - Medo, Nojinho e Raiva tomam a direção da mente. Alegria tenta convencer Tristeza de que suas memórias também são importantes.
6ª cena – Riley decide fugir de casa.	6ª cena- Alegria consegue voltar com a Tristeza para a mente de Riley, permitindo assim que a menina volte para casa.
7ª cena – Riley volta para a casa. E reencontra seus pais.	7ª cena- Na sala de comando uma memória base misturando tristeza e alegria é produzida. E todos os sentimentos no final, compartilham o novo sistema da mente de Riley.

Fonte: Elaborada pela autora

Por meio da ligação de todas as representações de memória-base, o educador tem o objetivo de fazer que os estudantes entendam a presença dos sentimentos em nossa vida, principalmente a relação que Tristeza e Alegria dispõem, uma vez que o indivíduo vive momentos felizes e certamente passa por momentos tristes e assim sucessivamente. Ainda em relação à atividade, destaca-se a possibilidade de outras passagens serem inclusas nas sequências tanto na de Riley quanto das emoções, de maneira que esse item fica a critério do professor no momento de planejamento da atividade.

4.1.3 Terceira Atividade- Reflexão sobre os aspectos bons e ruins das emoções

Para finalizar a sequência do filme e com intuito de fazê-los refletir e reconhecer os aspectos positivos e negativos de cada um, o professor coloca em prática a dinâmica do Júri, cujas personagens Tristeza e Alegria foram escolhidas para serem julgadas pelos alunos.

A proposta de atividade inicia por intermédio de uma primeira sondagem aos educandos no que diz respeito à atitude da personagem Alegria, no tocante à personagem Tristeza no filme. O mediador pede que os alunos se posicionem diante dessa questão, principalmente ao fato de Alegria desejar que a personagem Tristeza fique longe de Riley e, por isso, fazê-la achar que apenas faz mal a todas as pessoas. Após a apresentação dos questionamentos dos alunos, dá-se início ao julgamento de Alegria e Tristeza.

Nessa etapa, os alunos são separados em três grupos. O primeiro grupo se caracteriza como advogado de defesa da Alegria e, assim, acusa a Tristeza; já o segundo entra em defesa da Tristeza acusando a Alegria. O terceiro grupo torna-se responsável por anotar os argumentos de ambas as partes e será responsável pela exposição dos principais pontos da discussão para que assim se processe um veredito final.

A atividade, convém atribuir tempo necessário de forma que os grupos se organizem e não ultrapassem o período de exposição tanto de defesa quanto de acusação. Então, antes que se desenvolva a atividade, o professor repassa as seguintes informações aos grupos:

- O tempo destinado a cada explanação será de dez minutos, divididos em dois momentos de cinco minutos a fim de que se exponha, primeiramente, os pontos positivos da emoção a ser defendida e negativos da emoção a ser acusada;

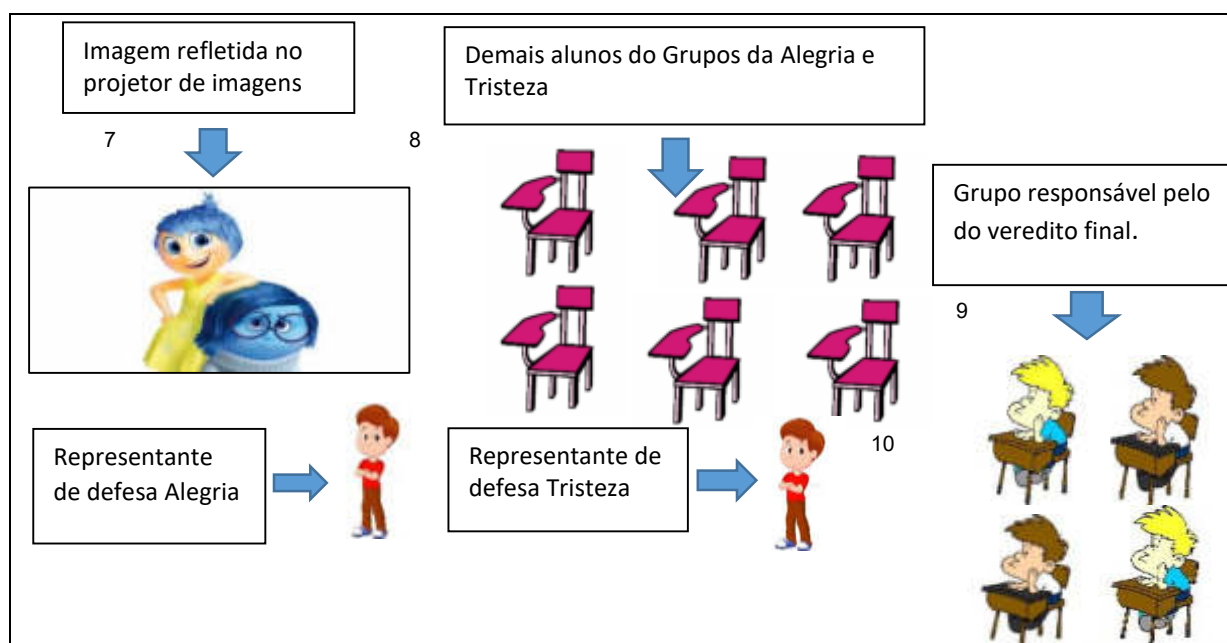
- Em um segundo momento, os grupos têm cinco minutos de réplica para questionar as posições da acusação, além de encerrar sua defesa para que, logo em seguida o grupo de veredito final exponha as informações mais relevantes;

- Para formular seus argumentos, os alunos podem voltar às anotações realizadas no período de exibição do filme e selecionar algumas cenas com intuito de comprovar suas falas;

- Terminadas as defesas e acusações, os alunos, responsáveis pela seleção dos melhores posicionamentos no momento do júri, utilizam dez minutos do tempo para a exposição do resumo dos pontos mais importantes da discussão;

- Para finalizar, o veredito final é realizado por meio da votação de toda a turma. Para visualizar como será disposta a sala, elaboramos o esquema a seguir:

Figura 3: Modelo de organização da sala no momento da dinâmica do Júri



Fonte: Elaborada pela autora.

Após essa etapa, o professor inicia uma conversa para sondar se os objetivos foram alcançados, ao dar ênfase ao lado positivo e negativo das emoções, ao perguntar se os aprendizes já viveram o lado bom e ruim dos sentimentos. Nesse momento, o educador provoca algumas reflexões como os citados abaixo:

- A alegria pode causar bastante euforia aos indivíduos, contudo, faz viver sempre em pleno otimismo;

⁷Disponível em: http://df.divirtasemais.com.br/app/noticia/cinema/2015/06/19/noticia_cinema,154460/i-divertida-mente-i-traz-personagens-divertidos-envolvidos-em-um-tu.shtml

⁸Disponível em: <http://galeria.colorir.com/colegio/cadeira-escolar-pintado-por--1100307.html>

⁹Disponível em: <http://galeria.colorir.com/colegio/menino-na-carteira-pintado-por-delanya-277367.html>

¹⁰Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-royalty-free-posi%C3%A7%C3%A3o-bonitos-dos-desenhos-animados-do-menino-image33235685>

- A tristeza pode levar o indivíduo a ser pessimista, ou até mesmo adoecer por meio da depressão, entretanto, pode levá-lo a fazer uma autoanálise sobre seus problemas. Por esse motivo, o incentiva a dar um novo rumo à vida, ao traçar novos planos e construir novos objetivos de vida;

- O medo pode trazer insegurança, ao mesmo tempo que pode proteger dos perigos da vida;

- A raiva pode levar a machucar alguém. No entanto, tem-se a possibilidade de levar à superação ou ainda, trabalhar nosso controle diante a diversas situações;

- O nojo, ao mesmo tempo em que priva as pessoas de experimentar alimentos novos, faz com que fiquem distantes daqueles que farão mal.

A etapa seguinte também se dará atenção à experiência do aluno, além de passagens reais vistas em momentos de esportes, principalmente o futebol, cenas históricas, reportagens, entre outros. Esses últimos são colocados no projetor de imagens, e se juntam à vivências dos alunos a fim de que se perceba a ligação entre ficção e realidade.

4.1.4 Quarta atividade - O conhecimento das emoções

A partir das leituras realizadas, percebe-se o quanto os sentimentos movem o ser humano. Por esse motivo, ao final das atividades referentes ao filme, os alunos assistem a uma palestra com um profissional de psicologia, aula devidamente planejada antes de pôr em prática as atividades da intervenção.

É necessário solicitar o profissional à rede municipal, caso não se tenha um profissional fixo na escola. A partir da solicitação, propõe-se uma reunião com o psicólogo com o intuito de mostrar a obra cinematográfica e passar algumas informações sobre a turma, como idade e características da personalidade dos educandos. É importante que a palestra se adeque ao perfil do aluno, uma vez que discutir esse assunto de forma mais teórica pode tornar a discussão cansativa e causar desinteresse ao aluno. Portanto, um planejamento conjunto, possivelmente construirá um momento agradável, dinâmico e de aprendizado, no qual se compreenda como se processam as emoções, memórias, nesse órgão tão complexo que é o cérebro humano.

Então, finaliza-se a sequências das atividades da obra cinematografia, após esclarecer a próxima etapa de leitura. O professor pede aos alunos que se preparem

para uma nova leitura, que tem como objetivo visualizar detalhes análogos e díspares na história de Riley, especialmente em relação às emoções e aos conflitos vividos por ela. O docente apresenta o título do conto, ao escrever *O beijo da Palavrinha* no quadro branco e diante dessas informações prévias, dá-se início à proposta de atividades.

4.2 Segundo Momento: Proposta de atividades do conto *O beijo da palavrinha* de Mia Couto

O beijo da palavrinha é um conto publicado na coleção Mama África, conjunto de obras que resgatam contos tradicionais africanos escritos por grandes autores, entre eles, Mia Couto. Para a aplicação da atividade, o professor tem a possibilidade de optar pela utilização do livro ilustrado ou a cópia do texto, que pode ser obtido na íntegra no site: <http://folhasdomundo.blogspot.com.br/2014/03/o-beijo-da-palavrinha-de-mia-couto.html>.

Figura 4 – Capa do livro *O Beijo da Palavrinha*



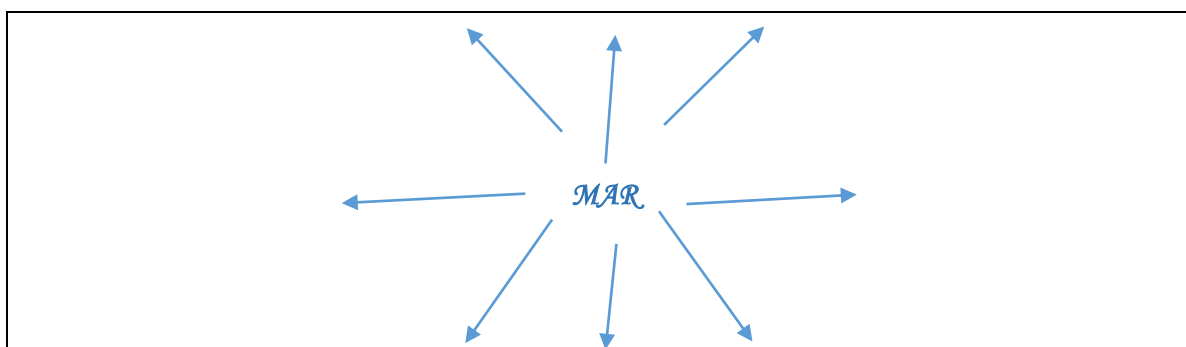
Fonte: Disponível em: <https://pathosliterario.wordpress.com/2013/02/06/o-beijo-da-palavrinha-resenhinha/> Acesso: 15 jan.2018.

4.2.1 Primeira atividade- Motivação para a leitura do conto *O beijo da Palavrinha*

Para iniciar a aplicação da proposta, o professor traça uma primeira observação relativa ao conto e direciona aos alunos o seguinte questionamento: Maria Poeirinha, protagonista do conto, tinha um grande sonho: conhecer o mar. Quais dos seus sonhos corresponderia ao mar de Poeirinha? Em seguida, se reserva um determinado

tempo para que os educandos pensem e escolham qual item corresponderia ao mar de Poeirinha. Enquanto refletem, escreve-se a palavra mar no quadro, apontando diversas setas para que cada aluno possa colocar sua intenção.

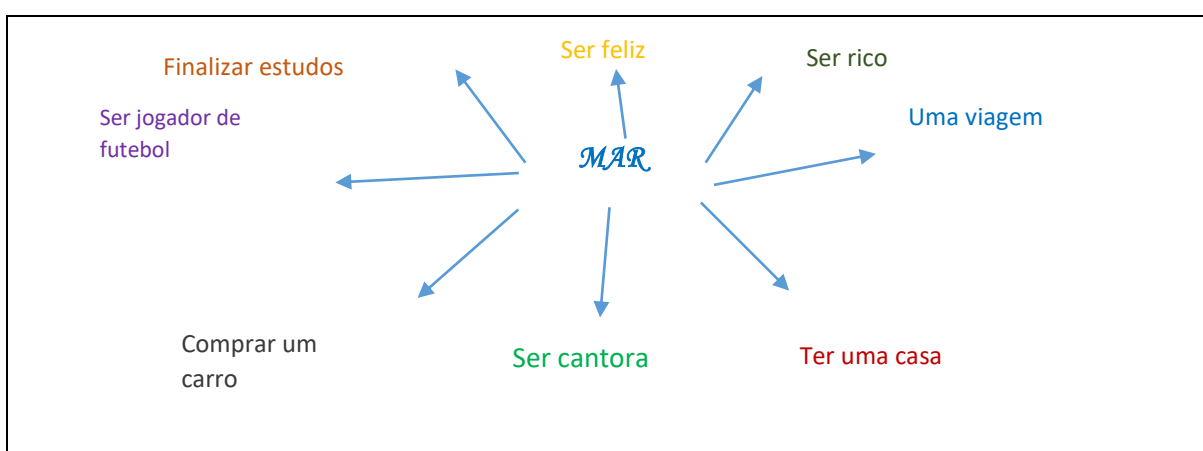
Figura 5 - Esquema para atividade de motivação



Fonte: Elaborada pela autora.

A atividade prossegue com um aluno por vez dirigindo-se ao quadro para assim preencher os espaços ao escrever o sonho selecionado. No final, o professor conversa a respeito da importância de termos sonhos na vida e buscamos alguma forma de realizá-los um dia. Ademais, ainda se comenta sobre a possibilidade de, por meio da leitura do texto literário, atribuir vários significados à palavra mar assim como o ilustrado e produzido por eles no quadro branco.

Figura 6- Possibilidades de significação da palavra mar



Fonte: Elaborada pela autora.

Aproveita-se, portanto, para motivá-los por meio dessa atividade inicial, para acompanhar a trajetória de Maria Poeirinha para assim direcioná-los a uma das potencialidades do texto literário, que diferentemente dos outros textos, dá margem a diversas interpretações. Por intermédio dessa informação, pretende-se deixar o aluno atento para o momento de leitura do texto literário a fim de perceber os diversos caminhos que ele propõe.

Após essas orientações, inicia-se a apresentação do autor do conto Mia Couto por meio do relato sobre algumas informações sobre sua vida e obras mais importantes. Por fim, apresenta-se o conto africano *O beijo da Palavrinha*, que pode ser por meio do livro ilustrado ou do texto impresso.

No momento de leitura, será relevante que o docente tenha em suas mãos pelo menos, um exemplar do livro para que os alunos possam manuseá-lo, além de observar como está organizada a escrita e ilustração do texto. Após a essa ação, os alunos podem fazer perguntas se tiverem alguma curiosidade. Em seguida, para cada aluno, o professor entrega a cópia do texto para que assim se inicie a leitura.

4.2.2 Segunda atividade- Leitura do conto *O beijo da palavrinha*

No momento de leitura, o professor mediador pede aos alunos que trabalhem em conjunto. Ao selecionar essa opção tem-se o propósito de fazer com que possam compartilhar ideias, questionar posicionamentos a fim de que encontrem uma interpretação mais viável para cada passagem do texto. Para tanto, solicita-se a divisão das equipes, composta por quatro componentes.

Com essa formação, as equipes ficam dispostas em um grande círculo. O professor solicita que deixem uma carteira vazia ao lado de cada grupo, pois, conforme o andamento das atividades, tem-se a possibilidade de estar junto à equipe para assim sanar dúvidas e dar direcionamentos durante o processo de leitura.

Finalizada a organização dos alunos, são entregues as cópias do texto. Logo em seguida, o professor orienta para que cada estudante selecione as partes mais interessantes, além de suas primeiras dúvidas, trechos ou palavras, que deem margem a outras interpretações, destacando as palavras de difícil compreensão.

Toda turma faz a primeira leitura silenciosa e dispõe as primeiras anotações no caderno. O educador deixa dicionários à disposição das equipes de modo que busquem o significados das palavras desconhecidas. Em um segundo momento de

leitura, o mediador passa nos grupos para verificar o andamento da leitura, observar as primeiras ideias e sanar as possíveis dúvidas de compreensão das palavras.

O professor pede aos alunos que listem as palavras que causaram problemas de compreensão no momento da leitura. No quadro, com o auxílio dos alunos, anota-se palavra por palavra com intuito de verificar a definição que mais se adapta ao texto. Os educandos expõem a explicação do dicionário. Concomitante a isso, contextualizam o significado da palavra por meio da leitura dos trechos nos quais está inserida.

Ao final dessa etapa, e do momento de compreensão dos vocábulos que ocasionaram dúvida no momento da leitura silenciosa, realiza-se a leitura em voz alta a fim de que os educandos possam sentir a entonação e acompanhar as nuances do texto. Instaura-se um ambiente de contação de história propício a revelar características do conto ainda não percebidas ou sentidas, cativando-os para o mundo instigante da leitura literária.

4.2.3 Terceira atividade - Interpretação do conto *O beijo da palavrinha*

O processo de interpretação inicia-se logo após a fase de leitura. Assim, o professor dá início à dinâmica denominada “Árvore do conhecimento”. O propósito dessa atividade é montar uma árvore, na qual se delinee a trajetória de Maria Poeirinha, de modo que se permita compreender itens como: personagens, os conflitos, os símbolos presentes, a trajetória da menina que vivia infeliz; contudo pode viver seu sonho ao final da narrativa. Para tanto, é necessário que o docente repasse algumas orientações:

- No primeiro momento das atividades, todos os grupos recebem uma árvore impressa, na qual constam apenas algumas informações como: os nomes das personagens, Maria Poeirinha, Zeca Zonzo e Jaime Litorâneo, o início “Era uma vez uma menina que nunca vira o mar” (COUTO, 2006, p. 2) e o final da narrativa “– Eis a minha mana Poeirinha que foi beijada pelo mar. E se afogou numa palavrinha” (ibidem, p. 26). Como no modelo as seguir:

Figura 7 – Modelo da Árvore do conhecimento



Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/explore/%C3%A1rvores-geneal%C3%B3gicas/?lp=true>. Acesso: 15 jan. 2018.

- Os alunos, reunidos em grupos, preenchem a árvore com algumas informações descritas na etapa da leitura, como cenas, símbolos. Cada item escolhido fica perto das ramificações correspondentes aos tópicos em destaque na árvore;
- Após completarem com suas informações, o professor começa a preencher a árvore – mãe. Esta árvore é a junção dos trechos mais importantes selecionados pelos alunos, juntamente com suas reflexões, e alguns trechos selecionados pelos docentes, a fim de encaminhá-los a enxergar as possibilidades de interpretação.

4.2.4 Quarta atividade - Análise do conto

O conto *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto, narra a história de Maria Poeirinha, menina muito simples, que como diz a história: “tinha sonhos pequenos, mais de areia do que de castelos” (COUTO, 2006, p.7). A personagem nunca vira o mar. Ela e sua família moravam numa aldeia distante, eram muito pobres. Um dia Maria Poeirinha adoeceu e seu tio Jaime Litorânio acreditava que só o “Mar” poderia curá-la, porém ela estava muito fraca e não pôde fazer a viagem. Seu irmão Zeca

Zonzo escreveu a palavra “Mar” no papel fazendo com que ela a tocasse, e assim a menina foi “beijada pelo Mar e afogou-se numa palavrinha”, morrendo ao final da narrativa (COUTO, 2006, p.26).

Para dar início à interpretação, *a priori*, o professor direciona a turma a focalizar no texto os nomes dos personagens presentes na árvore mãe. Observa-se que cada um carrega um segundo nome, o qual dirá uma característica sobre sua personalidade. Assim, o educador coloca os nomes no quadro branco para então buscar, juntamente com os alunos, possíveis significados.

Ao analisar a palavra poeira, o mediador solicita aos alunos que falem um pouco sobre as características desse material. Podem surgir exemplos como: pó fino, material que se desfaz rapidamente. Porém, ao se juntar com outras substâncias, torna-se resistente. Em seguida, o professor pode lembrar aos alunos a passagem bíblica, na qual a poeira refere-se à ideia de criação e morte, descrita na Bíblia no livro de Gênesis (Gn 3,19) “do pó viemos ao pó voltaremos” (GÊNESIS, 2011, p.8). Ao destacar essa citação, pode dar ênfase à representação do ciclo da vida, e conscientizá-los de que nascer e morrer são as únicas certezas do ser humano. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2016, p.727), “símbolo da força criadora e da cinza. A poeira é comparada ao sêmen, ao pólen das flores. Inversamente, a poeira é às vezes signo de morte. Os hebreus botavam poeira na cabeça em sinal de luto”.

Para finalizar, destaca-se o sufixo -inha, usado nas palavras para dar destaque a objetos, nomes próprios ou até mesmo para designar apelidos no diminutivo. Por meio dessa partícula, é possível deduzir o quanto Maria Poeirinha pode ser considerada uma menina indefesa e susceptível à fragilidade.

A protagonista do conto, Maria Poeirinha, tinha um único irmão Zeca Zonzo “desprovido de juízo. Cabeça sempre no ar, as ideias lhe voavam como balões no final de festa” (COUTO, 2006, p.4). O professor evidencia o segundo nome de Zeca, que na história se define como Zonzo. Assim, provoca-se os aprendizes a dizerem o que acham do menino. Supõe-se que será considerado como um menino doente, entretanto, outra possibilidade pode ser encontrada, uma vez que Zeca Zonzo pode ser visto como um menino sonhador, imaginativo; vive em função de suas fantasias.

E, por fim, o tio Jaime Litorânio, seu nome já revela a possibilidade de ser grande conhecedor do mar, um senhor muito respeitado pela família de Poeirinha. Ao conhecê-lo, diante da leitura, os alunos podem observar e sublinhar as qualidades do Tio Jaime, tais como: ser um bom conselheiro, um sujeito de grande sabedoria.

Por ser um homem muito experiente e de muito saber, enxerga a oportunidade de salvação para todo o sofrimento de sua família. A partir dessas reflexões, retira-se as anotações do quadro e as coloca nas ramificações da árvore, juntamente com os nomes das personagens.

Quadro 3 – Reflexões sobre os significados dos nomes das personagens.

Nome	Segundo Nome	Possíveis significados
Maria	Poeirinha	Menina frágil/ Menina poderá passar por grandes transformações.
Zeca	Zonzo	Menino com problemas mentais/ Menino imaginativo.
Jaime	Litorâneo	Homem que conhecia o mar/ Homem de grande sabedoria.

Fonte: Elaborada pela autora

O conto de Mia Couto é de origem africana, e logo em seu início remete ao seu leitor uma reflexão: O que pode ser o mar de Maria Poeirinha? O professor expõe esse questionamento aos alunos, agora levando em consideração as informações contidas no texto literário, diferentemente da atividade inicial, a qual voltava o olhar para o sonho dos alunos. Nesse momento, considera-se que uma das interpretações mais plausíveis corresponde ao corpo de água salgada, uma vez que muitas crianças na idade de Poeirinha, jovens e até mesmo adultos, carregam o sonho de ver o mar pela primeira vez. Por isso, infere-se que a primeira possibilidade visível ao aprendiz será essa alternativa.

Contudo, o docente pode levar a interpretação dos estudantes a uma nova via, visto que, ao longo da leitura do texto obtém-se novas informações sobre a protagonista da narrativa: “Ela e sua família eram pobres, viviam numa aldeia tão interior que acreditavam que o rio que ali passava não tinha nem fim nem foz” (COUTO, 2006, p.3). Dessa forma, prevê-se que conhecer o mar pode trazer uma

nova perspectiva de vida à menina, com novas oportunidades, novos conhecimentos tanto para ela quanto a sua família e principalmente a possibilidade de viver novos sonhos, como se abrissem novos caminhos, uma forma de renovação, Chevalier e Gheerbrant (2016, p.592) assim descrevem o mar: “símbolo de dinâmica da vida. Tudo sai do mar e tudo retorna a ele: lugar dos nascimentos das transformações e dos renascimentos.

O mar também remete ao ciclo da vida. Por meio do movimento de suas águas, ao revelar o quanto os momentos são efêmeros, e, rapidamente pode-se transitar de momentos felizes a tristes, de momentos tristes a felizes “o mar em movimento simboliza um estado transitório entre possibilidades ainda informes as realidades configuradas, uma situação de ambivalência, que é a de incerteza, de dúvida, de indecisão, e que se pode concluir bem ou mal” (CHEVALIER E CHEERBRANT, 2016, p.592).

Verifica-se também o espaço habitado por Poeirinha, descrito no texto como “aldeia tão interior”, destaca-se a dualidade desta passagem, visto que, não revela somente o espaço geográfico, mas também, o momento de introspecção vivido pela menina, pois sugere que seja uma criança sofrida por carregar conflitos internos, conflitos esses, possivelmente, oriundos de sua situação social, da miséria em que vivia, ou ainda por acompanhar os problemas do irmão ou talvez, por ser uma criança limitada em seus sonhos, que não se permitia viver por meio da imaginação, “na miséria em que viviam, nada destoava. Até Poeirinha tinha sonhos, pequenos, mais de areia do que de castelos” (COUTO, 2006, p.7).

Nesse momento, o professor explora sobre a questão do poder do sonho, uma vez que muitas crianças e jovens perdem essa oportunidade por viverem em condições sociais difíceis. É preciso que os alunos discutam e percebam a necessidade da fabulação, mesmo diante de tantos problemas, já que o indivíduo necessita agarrar-se a algo para aspirar a uma vida melhor.

Entretanto, todo esse cenário modifica-se com a chegada de seu tio, Jaime Litorâneo, homem sábio que carrega em seu nome um profundo conhecimento sobre o mar. Tio Jaime atribui à falta de maresia todos os problemas vividos pela a família e assim, vislumbra, que rapidamente todos conheçam o mar. Só assim os problemas da família, como a pobreza, a falta de conhecimento, a doidice do Zeca e, porque não dizer, a tristeza de Poeirinha, seriam solucionados. Tio Jaime Litorâneo declarava a todos da família: “podia continuar pobre mas havia, do outro lado do horizonte, uma

luz que fazia a espera valer a pena. Desse lado do mundo, faltava essa luz que nasce não só do Sol, mas das águas profundas” (COUTO, 2006, p.9).

Quis o destino que Maria Poeirinha ficasse doente sem antes conhecer o Mar tão desejado por ela. Jaime Litorânio ordenou imediatamente que a colocasse no barco e fosse ao encontro da cura. A menina foi tomada pela fraqueza, e por isso tornou-se impossível levá-la a viagem tão desejada. Deitaram-na e esperaram por seus momentos finais. Até que seu irmão Zeca Zonzo, em mais um de seus devaneios, proporcionou-lhe a realização do grande sonho de Poeirinha. Sonho esse que não se realizou ao ver a imagem concreta, mas sim por meio da palavra.

Mesmo à beira da morte, Poeirinha buscou forças e, com ajuda de Zeca, tocou cada letrinha desenhada por seu irmão. Por intermédio do toque da palavra, imaginou na letra “M” as ondas, no “A” as gaivotas e no “R” as rochas. Nesta fase, o professor tem a possibilidade de mostrar aos alunos a beleza da linguagem literária, por intermédio das imagens construídas no momento da morte de Maria Poeirinha:

É um M. E sorriram os dois, perante o espanto dos presentes como se descobrissem algo que ninguém sabia. Pois a letra “m” é feita de quê? É feita de vagas, líquidas linhas que sobem e descem. E Poeirinha passou o dedo a contornar as concavidades da letrinha. É isso, manito. Essa letra é feita de ondas. Eu já as vi no rio (COUTO, 2006, p.20).

Os trechos que caracterizam o processo de morte de Maria Poeirinha são lidos pelos alunos, e em seguida busca-se entender e atribuir significados às imagens que ilustram esse momento, conforme Chevalier e Gheerbrant (2016, p. 658) “as ondas indicam uma ruptura com a vida habitual: Mudança radical nas ideias, nas atitudes, no comportamento, na existência”. O docente propõe aos educandos que interliguem os momentos finais da personagem com o início da narrativa a fim de que retomem a trajetória de Maria Poeirinha de modo que vejam a inversão dos sentimentos, já que antes vivia imersa em seus conflitos e, por meio das loucuras do irmão, pôde externar as emoções interiores.

Ao tocar a primeira letra Maria Poeirinha e Zeca Zonzo sorriram. A menina pôde sentir as ondas do mar e logo tocou na letra “a” “– Essa a seguir é um “a”. É uma ave, uma gaivota pousada nela própria, enrodilhada perante a brisa fria” (COUTO, 2006, p.20). Ao avistar a gaivota, nota-se que a personagem pôde experienciar e sentir a brisa fria tocar no seu rosto como se estivesse à beira-mar. Observa-se nesse processo o esmorecer de Poeirinha que, aos poucos, ia se apagando, como mostra a

passagem seguinte “em volta todos se haviam calado. Os dois em coro decidem não tocar mais na letra para não espantar o pássaro que havia nela” (COUTO, 2006, p.23). Dessa forma, intui-se ser a gaivota detentora da luz que precede a passagem eterna de Poeirinha (CHEVALIER E GHEERBRAN, 2016).

Por fim, registra-se o último trecho da fase de vida da personagem: “E a seguinte letrinha? – É uma letra tirada da pedra. É o “r” da rocha. E os dedos da menina magoaram-se no “r” duro, rugoso, com suas ásperas arestas” (COUTO, 2006, p.23). O professor focaliza na descrição da terceira letra, as características da rocha, refletidas na mão da menina, mãos enrijecidas como um mármore, as mesmas de um corpo sem vida. Nessa passagem, visualiza-se a morte de Maria Poeirinha. Contudo, observa-se libertação da menina perante ao sofrimento em que vivia, ao unir-se por meio de um beijo à palavra, “Eis minha mana Poeirinha que foi beijada pelo mar. E se afogou numa palavrinha” (COUTO, 2006, p.26).

O professor mediador encerra a análise do conto ao discutir o poder da palavra e destaque que por meio dela, Maria Poeirinha pôde ver seu sonho concretizado, através de um elo formado entre imaginação e palavra que originou uma ligação tão forte capaz de conduzi-la a uma morte possivelmente feliz.

Conversa-se ainda com os alunos o peso da palavra escrita ou falada, visto que o caráter de uma pessoa pode ser reconhecido, muitas vezes, apenas pelo modo pelo qual se expressa, como se posiciona diante das pessoas e da sociedade em que vive. No que diz respeito ao contato com a palavra escrita, enfatiza-se a oportunidade que tem de levar ao conhecimento. A palavra possibilita conhecer novos lugares, culturas e pessoas e, por isso, enriquece e transforma o olhar dos indivíduos diante do mundo. Ademais, liberta da inércia a mente das pessoas, e as incentiva a sempre buscar novos caminhos, traçar novas metas, encarar os desafios que vida revela.

Portanto, o educador finaliza essa etapa, ao preencher as ramificações da árvore-mãe com a síntese da análise do texto. Com a árvore completa propõe aos educandos uma última reflexão sobre a importância da leitura e do estudo para a vida dos adolescentes, e nesse contexto, faz uma comparação entre a imagem em questão e o ser-humano. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2016, p.84): “A árvore põe igualmente em comunicação os três níveis do cosmo: o subterrâneo, através de suas raízes sempre a explorar[...]; a superfície da terra, através de seu tronco e de seus galhos inferiores; nas alturas, por meio de seus galhos superiores”. Sob essa perspectiva, o professor fala sobre a árvore que nasce de uma pequena semente, e

para crescer frondosa é necessário cuidado, empenho, “adubos”. É preciso ter raiz, base para se ter boas ramificações e sustentá-las. Assim, como ser-humano, uma vez que precisamos ser regados todos os dias com o conhecimento advindos de leituras diversas, que darão sustentação para então surgir um sujeito forte capaz de enfrentar os obstáculos em todas as áreas de sua vida.

Após essa reflexão e os possíveis questionamentos dos alunos, o educador informa aos alunos que voltem às anotações do filme, já que na próxima atividade devem utilizá-las para que juntos façam uma breve ligação entre o filme e conto.

4.2.5 Quinta atividade - Diálogos entre as leituras

Nessa etapa, professor e as equipes fazem uma breve ligação entre o filme e o conto. Sugere-se que cada grupo comente sobre alguma semelhança ou diferença, as quais possam relacionar os dois objetos de estudo. É possível direcioná-los a alguns aspectos, tais como, os espaços onde ocorre a história, principais conflitos, características psicológicas das personagens e ainda os símbolos. Após a exposição realizada pelos grupos, todos os alunos são convidados a participarem da discussão e dar sua contribuição à medida que os questionamentos surgem.

Nesse momento, o professor reforça um item importante: o espaço que perpassa as histórias. No filme, nota-se claramente que o desenrolar da narrativa dá-se na mente de Riley. Já no conto, o educador volta o olhar dos alunos para perceberem que uma das possibilidades de desenvolvimento acontece semelhante ao filme, visto que Maria Poeirinha apresenta muitos conflitos internos, e por isso cabe ao aluno decifrá-los.

Os alunos podem comentar sobre as protagonistas, os conflitos vividos na mesma fase da vida e a resolução deles ao final da história. Riley sofre por mudar de cidade e por não se adaptar à nova cidade. Por esse motivo, enfrenta problemas com seus pais, e sofre por não saber como solucioná-los e nem enfrentá-los. É importante, lembrá-los de que tudo o que a menina sente é visualizado por eles por meio da representação das emoções.

Já Maria Poeirinha também passa por momentos que lhe geram problemas emocionais, possivelmente causados por sua situação social, ao ver os problemas do irmão ou ainda a impossibilidade da realização do sonho, reagindo da mesma forma da menina do filme. Entretanto, o professor explica aos alunos que no texto literário,

diferentemente do filme, somente diante de uma leitura minuciosa e bem explorada, eles podem atribuir significados para melhor entender os conflitos da protagonista.

Há possibilidade dos aprendizes destacarem outros pontos como, por exemplo, a aceitação diante das transformações da vida, que muitas vezes vão de simples mudanças iguais as enfrentadas por Riley, ao sofrer por passar a viver em outra cidade, além das alterações de comportamento ocasionadas por estar em fase de crescimento, ou ainda, mudanças mais complexas como as encaradas pela família de Maria Poeirinha, ao perder um ente querido.

O professor-mediador encaminha a turma a visualizar outros símbolos como as cores presentes nas duas histórias. A cor azul, refletida por meio da palavra “mar” no início da história de Poeirinha, também caracteriza a personagem Tristeza no filme *Divertida Mente*. Esta cor pode representar a fase de introspecção, reflexão e descobrimento das duas meninas. Já a luz que ilumina a personagem Alegria revela-se no conto através da passagem que configura a morte de Poeirinha.

Após esclarecer esse aspecto, os alunos podem observar que na vida das duas protagonistas, tristeza e alegria sempre caminham juntas, e foi possível perceber, ao final da narrativa, a superação das meninas, no momento em que Riley volta pra casa e reencontra seus pais, e Maria Poeirinha, ao reunir forças para embarcar nas fantasias do irmão.

Ao final, o docente seleciona o trecho final do conto e dispõe no quadro “Eis a minha mana Poeirinha que foi beijada pelo mar. E se afogou numa palavrinha”. Em seguida, pede aos alunos que busquem em suas leituras algo que os faça lembrar essa passagem. Assim, o professor solicita uma pesquisa para aula seguinte na qual os alunos procurem por contos de fadas que relatem em seu final o beijo que desperta do encanto.

Nessa etapa, o professor reflete a inversão realizada no conto *O beijo da Palavrinha*. Enquanto os príncipes libertam as princesas do encanto para assim viverem suas vidas, no conto de Mia Couto o beijo da palavra faz com que Maria Poeirinha se liberte do sofrimento. É possível que outros trechos sejam selecionados como o início da narrativa “Era uma vez” ou palavras que apresentam alguma relação com os contos de fadas, de modo que visualizem que o texto nunca é puro, mas sim um entrelaçar de histórias.

4.2.6 Sexta atividade - Jogo Trilha das Vivências

Já com o conhecimento sobre as histórias, organiza-se uma dinâmica, que proporcione a interação dos estudantes, e, dessa forma, possam compartilhar suas experiências de vida. O objetivo, ao desenvolver essa dinâmica, é relacionar experiências dos estudantes com as passagens do filme *Divertida Mente* e do conto *O beijo da palavrinha*. Desse modo, o professor constrói uma trilha na qual constam passagens das duas obras a fim de que, ao mesmo tempo em que participam de uma atividade lúdica, possam perceber o quanto as leituras realizadas em sala de aula podem representar fatos da vida de todos os indivíduos.

Assim, pede à turma que inicie a divisão dos grupos. Posteriormente, cada equipe se organiza em quatro grupos e escolhe um representante para jogar o dado, objeto este que indica a casa a qual o líder do grupo deve ficar. Por conseguinte, o representante escolhido dirige-se à equipe e revela a reflexão disposta na casinha da trilha e, portanto, todos têm a possibilidade de compartilhar experiências vividas, por eles, ou observadas em pessoas próximas. Durante essa dinâmica, as equipes são responsáveis pelas anotações referentes aos comentários dos colegas, pois será possível utilizar na última atividade da proposta de intervenção.

Para compor a trilha, o professor seleciona os temas que mais chamam atenção nas obras, alguns relacionados às características das emoções, outros aos conflitos de Riley e de Maria Poeirinha. Por meio de cada item, pretende-se que os educandos reflitam e compartilhem momentos de sua vida e, durante essa interação com os colegas, percebam que muitos episódios vivenciados por eles são semelhantes aos das protagonistas. A trilha segue o modelo abaixo:

Figura 8- Modelo Trilha das Vivências



Fonte: Disponível em: <https://pt.slideshare.net/construindo/matemtica-jogos-tangram>. Acesso: 15 jan. 2018.

A primeira citação relacionada ao irmão de Maria Poeirinha, Zeca Zonzo, propõe a discussão no tocante às perdas da vida, sejam referentes a pessoas próximas, seja a questões materiais. No caso de Zeca Zonzo, observa-se que, mesmo depois de tantos anos, o menino não se conforma com a morte da irmã, pois em devaneio, acha que foi engolida pelo mar.

As fraquezas dos indivíduos são debatidas por meio da personagem Medo, caso a equipe jogue o dado e sorteie o número dois logo no início. Já o sentimento da raiva está representado na trilha no momento em que a equipe volta uma etapa, na hipótese de sortear o número três. A cada novo sorteio, o professor solicita aos grupos que relatem passagens, nas quais as emoções se revelam como um sentimento positivo ou negativo. Outras emoções estão presentes na trilha como, por exemplo, o Nojo e a Alegria que bonificam a equipe, e habilitam avançar para a etapa seguinte.

Os problemas sociais como: pobreza, fome; fatores esses que impedem, a maioria das pessoas de pôr em prática seus sonhos, ou até mesmo não se permitirem viver a imaginação, serão discutidos por meio de trechos relacionados à história de

Maria Poeirinha. Além desse tópico, constam, na trilha, discussões sobre as mudanças presentes na vida de todo ser humano e, conseqüentemente, como saber lidar com os sentimentos que elas causam. E, por fim, são relatados os ensinamentos aprendidos na trilha.

4.2.7 Sétima atividade - Os saberes no conto *O beijo da palavrinha*

Após a dinâmica da Trilha das Vivências, o professor pode aproveitar o fato de muitos alunos não conhecerem o mar para mostrar um pouco da paisagem e da cultura africana, mais precisamente Moçambique, considerado um dos países de grande riqueza cultural e conhecido por possuir um dos biomas aquáticos mais bonitos do mundo.

Esses conhecimentos serão apreciados por intermédio de uma reportagem¹¹ sobre o referido país. Após a exibição da reportagem, o professor relembra que Moçambique corresponde ao país de origem do autor de *O beijo da palavrinha*, Mia Couto. Os alunos podem observar que autor utiliza vários elementos de aspectos culturais, sociais e geográficos em sua narrativa.

Para finalizar o momento, os alunos fazem suas observações sobre a reportagem e novamente têm a possibilidade de unir trechos do conto às imagens da realidade. Após a aquisição desses conhecimentos, o professor os prepara para etapa final que corresponde à produção textual.

Figura 9- Imagem do vídeo sobre o mar de Moçambique.



Fonte: <http://g1.globo.com/globo-reporter/videos/t/edicoes/v/litoral-de-mocambique-e-um-dos-mais-bonitos-do-mundo/2733297/>. Acesso: 15 jan. 2018.

¹¹ Sugestão de reportagem no link: <http://g1.globo.com/globo-reporter/videos/t/edicoes/v/litoral-de-mocambique-e-um-dos-mais-bonitos-do-mundo/2733297/> Acesso: 15 jan. 2018.

4.3 Terceiro momento: Produção dos esquetes

A produção dos esquetes corresponde ao momento final de nossa proposta, prática a ser realizada com o propósito de fazer com que os aprendizes trabalhem uma produção textual final de modo a contextualizá-la aos temas discutidos. Nessa etapa, o professor solicita aos alunos que permaneçam nos grupos da dinâmica “Trilha das vivências” para, assim, iniciar a atividade.

Já reunidos em grupos, orienta-se a produção a ser realizada por meio de esquetes. No primeiro momento, é feita uma breve exposição do conceito desse gênero e suas principais características. Por inferir que os alunos já tenham estudado o gênero textual, não nos aprofundamos no conteúdo.

Após a exposição, o mediador pede ao grupo a produção de uma cena. Contudo, o esquete deverá ter dois finais distintos. Com isso, tem-se o objetivo de enfatizar que a vida muitas vezes segue mais de uma direção e, por isso, pode contemplar momentos que nem sempre são como as pessoas desejam. Dessa forma, os educandos utilizam em sua produção temas referentes à discussão ocorrida na dinâmica da trilha, sejam eles fatos relacionados ao texto, ou aos comentários referentes à vida real. Cabe aqui lembrar que será possível aos aprendizes retomarem as anotações listadas em seu caderno, devidamente solicitadas durante a dinâmica da trilha.

Assim, com as anotações em mãos, disponibiliza-se um tempo a fim de que discutam e decidam o melhor tema de sua esquete. Após esta fase, o professor acompanha cada grupo para ajudar nesse processo de escolha e, após a esse direcionamento, os alunos podem colocar em prática as produções.

Nesse contexto, os aprendizes ficam livres para serem criativos na elaboração dos textos. Todavia, ao final da produção, o docente auxilia-os nas correções, ao mostrar pontos que precisam ser melhorados. Depois de encaminhá-los, o professor organiza as apresentações, que, por serem cenas curtas, serão representadas pelos alunos.

Nos esquetes são encenadas e, após a apresentação, os grupos indicam o melhor final. Em seguida, o professor reúne os grupos e todos refletem sobre os temas escolhidos e as cenas produzidas, destacando as obras utilizadas no projeto, além de enfatizar a probabilidade que a vida tem de ser construída por momentos felizes, tristes, engraçados, momentos que nos revelam medo ou frustrações, contudo, devem

ser vividos plenamente, sem perder, em nenhum desses momentos, o direito de sonhar.

Assim, a proposta de intervenção, aqui delineada, buscou construir uma metodologia diferenciada, cujo objetivo é aproximar o aluno do texto literário e, nesse sentido, apontar caminhos de leitura que, além de construir significados múltiplos, possibilitem a ligação entre literatura e vida, esse que, possivelmente seja o maior objetivo da leitura literária, ou ainda da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborarmos nosso trabalho, apontamos que o ensino de literatura necessita ser visto, com premência, por uma nova ótica, por todos nós, professores, independente de níveis de ensino. É preciso ponderarmos que o desenvolvimento de práticas literárias, no ambiente escolar, torna-se subsídio para o aperfeiçoamento do processo de formação de leitores de modo a contribuir para que estes constituam-se como indivíduos autônomos, questionadores e observadores da realidade e do mundo que o cerca.

O ensino da literatura é um dos meios mais eficazes para desenvolvermos a sensibilidade e o desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Ao utilizarmos o objeto literário em sala de aula, abrimos as portas para a utilização do lúdico e a possibilidade de explorar o uso da imaginação entre os educandos diante da leitura do texto. Dessa forma, damos a ele a oportunidade de conhecer sua essência, evocar sentimentos, e, de certa forma reconhecer-se no Outro, conduzindo-os a abstrair novas sensações que serão fundamentais à sua vida.

Para que realmente haja a mudança do ensino literário, *a priori*, temos a incumbência de começar a rever nossas práticas, as quais, na maioria das vezes, se caracterizam como obsoletas, posto que só atrasam e provocam a aversão do educando ao texto no momento da leitura. Caso insistamos em priorizar esse ensino que apenas valoriza o discurso frívolo e de repetição, permaneceremos em um campo improdutivo do qual a literatura não faz parte.

É fundamental estarmos conscientes, no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas literárias efetivas, uma vez que ele exigirá, de nós docentes, predisposição para o trabalho com a leitura, já que a linguagem literária se distingue das outras linguagens por desafiar o aluno a propor sentidos, provocar reflexões, indagações, e ainda oferecer ao leitor, a oportunidade de apreciar a linguagem artística que ela desvela. Por isso, procuramos, por meio de nossa metodologia, voltar o olhar do estudante para essa dimensão, de maneira que ele se sinta confortável e livre para que, após a aplicação das atividades, possa buscar ampliar sua experiência leitora e fazer disso algo constante em sua vida.

É oportuno também lembrar que, necessitamos de tempo hábil e formação complementar para desenvolver um trabalho consciente que realmente auxilie o aprendiz a incorporar as particularidades diante do texto, acima de tudo, possa

abstrair a essência humanizadora que a literatura oferece. É importante destacar que consideramos esses dois itens essenciais para que se faça uma mediação eficaz entre o texto literário e nossos alunos.

Lembramos que, ao desenvolver práticas literárias de modo contínuo, não só traremos êxito a atividades escolares, mas também para a vida social e pessoal do educando. Ao visualizarem e incorporarem novas formas, contextos, ou conhecimentos, advindos de relações intertextuais, os alunos poderão ampliar a capacidade de compreensão de situações que ainda não haviam compreendido. Por meio de todas essas relações, eles fortalecem seu repertório por intermédio do que é vivenciado no texto literário, conseqüentemente, tornam-se capazes de intervir no mundo do qual fazem parte, além de refletir criticamente sobre sua humanidade.

Mesmo se não tivermos apoio para desenvolver nossas atividades dentro do ambiente escolar, precisamos encontrar alternativas para superar os problemas causados pela errônea escolarização da literatura, não nos deixarmos intimidar diante das dificuldades encontradas e, por isso, consolidar nosso desejo de mudança. Apresentar a obra literária de um jeito novo, ao inserir a leitura em contextos significativos, ver a leitura do texto literário sendo realizada sem obrigação, juntamente com possibilidade de tornar-se algo prazeroso para os educandos, são desígnios os quais pretendemos ainda um dia alcançar.

Para tanto, em nossa proposta de intervenção, sugerimos novos caminhos para as ações literárias desenvolvidas em sala de aula. Primeiramente, começaremos a investir em abordagens de temas que possam provocar uma maior reflexão do educando como, por exemplo, os de caráter existencial, temas estes que nos levam a debater o lado positivo e negativo das experiências humanas. Assim, ao utilizarmos esses tópicos, direcionamos os alunos a conhecerem a linguagem literária e o poder que ela revela ao contestar verdades absolutas, levando-os a olharem mais para si.

Vale ressaltar que a leitura e a discussão dos temas propostos deverão ser realizados por meio de atividades organizadas, devidamente construídas por um planejamento, no qual se escolham obras que melhor se adequem ao perfil do leitor escolhido a fim de que de fato ocorra uma interação entre o leitor e a obra. Contudo, devemos estar preparados para possíveis negativas dos alunos, pois, muitas vezes, as leituras oferecidas não irão agradá-los. Por esta razão, é necessário ter certa cautela e paciência, uma vez que a imposição da leitura poderá prejudicar todo o andamento do trabalho de formação de leitores.

A literatura reflete-se nas mais diversas manifestações culturais. Assim sendo, nossa proposta de intervenção utiliza a obra fílmica como preparação para o contato com o texto literário, deste modo, pretendemos levar o aluno a reconhecer que a literatura também se reveste em outros suportes e meios. Buscamos ainda esclarecer aos discentes envolvidos nesse processo, que tanto uma obra americana quanto uma obra africana podem contar histórias de personagens com características, conflitos e sentimentos semelhantes, e da mesma forma serem análogos a sua vida.

Nossa proposta prioriza o contato do leitor com o texto literário, mas também almeja incentivar outros professores de Língua Portuguesa, sobretudo os da segunda fase do ensino fundamental, nível o qual a literatura é mais esquecida, a buscarem novos caminhos que reforcem a necessidade de formar educandos mais ativos e independentes em relação à leitura.

A proposta aqui delineada também prima por revelar uma nova abordagem do texto literário, e propõe uma nova postura tanto do aluno quanto do professor. No entanto, não se caracteriza como uma sequência fixa, mas sim se estabelece como sugestão na qual poderemos adaptar, ao ser posta em prática, tanto em turmas do fundamental quanto nas séries do ensino médio, porém o importante é que durante a adaptação, não se deixe perder a essência humanizadora do projeto.

Diante desse panorama, do qual tentamos nos desvencilhar, oferecemos um suporte de auxílio para o professor, uma vez que precisamos ter a plena consciência de que para se obter o letramento literário é necessário construir metodologias consistentes para se trabalhar a literatura em sala de aula, a fim de que se construa novos meios de conduzir o verdadeiro saber literário, que anda tão esquecido nas instituições de ensino. É preciso definitivamente provocar o encontro do aluno com o texto, esquecer de vez pseudoanálises que nada acrescentam na formação humana do estudante e apenas empobrecem nossa prática.

Portanto, se buscarmos sempre inovar nossas metodologias e aplicar uma mediação adequada, poderemos fazer o educando, definitivamente, apagar da mente o que hoje se estabelece como ensino literário, para assim apropriar-se da natureza humanizadora da arte da palavra, de forma que obtenha um olhar crítico ao apreciar as diversas produções literárias encontradas em diversos momentos de sua vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura In: DALVI, Maria Amélia; RESENDE Neide Luiza de (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

_____. **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix 1975.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de Intervenção. Coleção Espírito Crítico**. 34. ed. São Paulo, 2002. p.77-92

_____. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura**: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Petrópolis, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento Literário**. Glossário CEALE. Disponível em: ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramentoliterario. Acesso: 15 dez. 2016.

_____. O espaço da literatura na sala de aula in: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, 20).

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTO, Mia. **O beijo da palavrinha**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.

_____. **O outro pé da sereia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CURY, Maria Zilda Ferreira. **Intertextualidade**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/intertextualidade>. Acesso: 16 jul. 2017.

DE MARIA, Luzia. **Leitura & Colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DIVERTIDA MENTE. Direção: Pete Docter, Produção: Jonas Rivera. Estados Unidos (USA): Disney- Pixar, 2015, DVD.

GÊNESIS. In: **Bíblia sagrada**. São Paulo: Paulinas, 2011.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

GUIMARÃES, Alexandre Huady Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Língua e Literatura**: Machado de Assis na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

JENNY, Laurent. A estratégia de forma. Trad. Port. de Clara Cabbré Rocha. In: **Intertextualidades**. Coimbra: Almedina, 1979.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. Trad. Lúcia Helena Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

_____; WALTY Ivete e CURY Maria Zilda. **Intertextualidade**: teoria e prática. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 2005.

_____. Saberes literários como saberes docentes. In: **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v.10, nº 59, pp. 55-61, set./out., 2004.

_____. **Leitura Literária**. Glossário CEALE. Disponível em: ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria. Acesso: 15 dez. 2016.

RAMOS, D.V; et al. **Ensino de Língua e literatura** - reflexões e perspectivas interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

REA, Arianna; GREPPI, Andrea; SCOPETTA, Andrea; MANCUSO, Federico. **Divertida Mente**: a história do filme em quadrinhos. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2015.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Cláudia de S. **Análise e produção de textos**. São Paulo. Contextos, 2012.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: da teoria à prática escolar. Recife: Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.

SILVA, Marcos. Apresentação. In: BRITO, José Domingos. **Literatura e cinema**. São Paulo: Novera, 2007.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégicos de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Leitura**: Perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Global, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

_____, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2009.