



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL**

**JOELMA FURTADO PASSOS BARRETO**

**A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO:  
COMPREENSÃO LEITORA E EMANCIPAÇÃO**

**FORTALEZA**

**2023**

JOELMA FURTADO PASSOS BARRETO

A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO:  
COMPREENSÃO LEITORA E EMANCIPAÇÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Delano Vidal Carneiro.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

B2631 Barreto, Joelma Furtado Passos.  
A leitura do texto literário na formação do cidadão crítico: : compreensão leitora e emancipação / Joelma Furtado Passos Barreto. – 2023.  
102 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Prof. Dr. Fábio Delano Vidal Carneiro.

1. leitura literária. 2. cidadão crítico. 3. emancipação. I. Título.

CDD 400

---

JOELMA FURTADO PASSOS BARRETO

A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO:  
COMPREENSÃO LEITORA E EMANCIPAÇÃO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 27/06/2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Fábio Delano Vidal Carneiro (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará

---

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Examinador Interno)  
Universidade Federal do Ceará

---

Profa. Dra. Cleudene Oliveira Aragão  
Universidade Estadual do Ceará (Examinador Externo)

## AGRADECIMENTOS

Às mulheres ancestrais de minha vida vulgar, principalmente, na figura de minha mãe, pessoa de poucas letras, mas de grande criticidade e poesia, agradeço a ela o gosto pelos livros, pela prosa, pelo verso. Se nutro grande paixão pelo conhecimento do mundo por meio da literatura, devo graças ao fruto de seus alinhavos e de suas bainhas persistentes em troca do pão da ciência, escambiado à porta de casa com os “galegos”, vendedores de enciclopédias, contos de fadas e clássicos atemporais. À Barka, alcunha do costume “lúdico-afetivo” de apelidar os irmãos, cujo significado fora conhecido posteriormente ao batismo – e que vem da língua afro-asiática, falada pelo povo hauçá e significa “olá” – dedico todo o amor, por não medir esforços para estar presente em minha vida, por ser o assíduo e feliz “olá”.

Ao meu pai, à humildade de seus sábios advérbios afirmativos e de suas parcas palavras, porque, muitas vezes, ouvir é mais do que falar; e outras, porque aceder é antes negar uma guerra, e guerras são sempre vãs. Ao meu pai, pai de paz e amor!

Agradeço ao orientador, Fábio Delano, por colocar-me, mais uma vez, frente à pedagogia freireana, pré-requisito máximo para que os professores se enxerguem como profissionais inacabados, “aprendentes” e praticantes de uma educação libertadora. Além disso, agradeço-lhe por amar a lira e estar sempre disposto a compartilhá-la com os seus orientandos. Afinal de contas, em tempos cujos conservadores enfim têm seus preconceitos deslegitimados, não podemos nos eximir de fazer poesia, porque “eles odeiam poesia”, e a escola deve ser um lugar em que a poesia reine.

Sou grata à turma 07 do PROFLETRAS, a todas e a todes minhas colegas, professoras, professores, em especial, ao “quarteto fantástico”, por tanto conhecimento, tanto amor e por tanta sororidade, esta urgentíssima para a nossa luta diária enquanto professoras, profissionais, mães, esposas, namoradas, filhas, mestrandas, porquanto necessitamos empenhar-nos em garantir que sobrevivamos ao mundo que persiste hostil conosco, mulheres, e com os que se veem como mulheres, com os que se tornam mulheres (BEAUVOIR, 1980).

Homenageio meus amigos Samara, Annamarian, Jairo, Marcos, Edvan e Alexandre, “os calçadianos”, alcunha atribuída a essas pessoas que tornaram mais leves e suportáveis os dias de isolamento e sofrimento, decorrentes da pandemia do Covid-19, e mais poéticas e comunistas as prosaicas noites “da normalidade”, na calçada de casa ao luar do nosso Sertão.

Presto tributo aqui à Sofia e ao Alexandre, as minhas pessoas, que me escolhem todos os dias, mesmo que eu seja como sou, mesmo que eu seja eu, com todas as minhas

fragilidades, dores, inseguranças. Eu os amo e sou amada, e isso é catapulta de sonhos para mim.

Às minhas professoras e aos meus professores do PROFLETRAS, agradeço a oportunidade de sentir ainda mais o prazer de conhecer.

Às minhas meninas, meninos e meninos, que todos os dias, na sala de aula, ensinam-me que a inteligência e a sabedoria não estão restritas à idade nem à experiência. A todos eles e elas, agradeço o viés inspiracional para este trabalho: dedico-lhes o sonho da queda de todas as hegemonias, inclusive, a das palavras, sobre a qual tanto debatemos.

Aproveito o mote literário deste trabalho para agradecer à menininha que fui, sem ela e a miscelânea de universos mágicos que povoavam a sua mente, ela não seria eu, e, provavelmente, estaria perdida em uma das muitas páginas de caderninhos rabiscados, e só.

## RESUMO

A Escola é chamada a promover a formação do cidadão crítico e criativo, capaz de refletir acerca do mundo, de si mesmo e das práticas sociais. A leitura literária tem muito a colaborar nessa função educacional, pois promove a entrada do leitor em textos e discursos de diferentes matrizes éticas e estéticas, ampliando a sua capacidade de relacionar a leitura do mundo com a leitura da palavra (FREIRE, 1986). Nosso trabalho tem como objetivo propor oficinas de leitura de mundo que contribuam para a formação do cidadão crítico nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental. Utilizamos dois arcabouços teóricos que julgamos adequados e complementares ao objetivo do trabalho: A Educação Libertadora de Paulo Freire e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). O ISD corrobora uma abordagem descendente da leitura e produção dos textos a partir das práticas sociais (BRONCKART, 1999), utilizando a análise do contexto de produção como impulsionadora para a entrada no texto e para a compreensão dos sentidos produzidos por meio da Arquitetura Textual. A perspectiva Freireana de educação nos traz a Tomada de Consciência Crítica como etapa do processo de conscientização, procedimento que buscamos inserir no decorrer da pesquisa. No que concerne à metodologia, o nosso trabalho lança mão de uma proposta didática, por meio das oficinas de leitura de mundo. Essas oficinas incumbem o estudante-sujeito a participar, ativamente, dos processos de aprendizagem por meio da leitura do texto literário. Os textos sugeridos têm um caráter identitário. Devido ao período pandêmico, a proposta didática elaborada não pôde ser aplicada na sala de aula. Entretanto, almeja-se dar ao estudante a oportunidade de agir na sua realidade a partir do texto, com o texto e sobre o texto literário. Pretende-se, assim, chegar à compreensão leitora, por meio do desvelamento da realidade, vide a sugestão dos textos versarem sobre problemáticas sociais comuns às vidas dos estudantes, como o conto Maria, de Conceição Evaristo, os *instapoemas*, de Rupi Kaur e a *graphic novel* Persépolis, de Marjane Satrapi. Dessa forma, acreditamos colaborar na emancipação do aluno por intermédio dos significados e usos que ele dará e fará ao/do texto literário lido.

**Palavras-chave:** leitura literária; cidadão crítico; emancipação.

## ABSTRACT

The School is called upon to promote the formation of critical and creative citizens, capable of reflecting on the world, on themselves and on social practices. Literary reading has a lot to contribute to this educational function, as it promotes the reader's entry into texts and discourses of different ethical and aesthetic matrices, expanding their ability to relate reading the world with reading the word (FREIRE, 1986). Our work aims to investigate the relationship between the reading of literary texts and the formation of critical citizens in Portuguese classes in the 9th grade of elementary school. We use two theoretical frameworks that we deem appropriate and complementary to the objective of the work: Paulo Freire's Liberating Education and Sociodiscursive Interactionism (ISD). The ISD corroborates a top-down approach to reading and producing texts based on social practices (BRONCKART, 1999), using the analysis of the context of production as a driver for entering the text and for understanding the meanings produced through Textual Architecture. The Freirean perspective of education brings us the Critical Awareness as a stage of the awareness process, a procedure that we seek to insert in the course of the research. With regard to methodology, our work makes use of a didactic proposal, through "Reading the World" workshops. These workshops entrust the student-subject to actively participate in the learning processes through reading the literary text. The texts read and discussed refer to relevant social issues pointed out by the students themselves. Due to the pandemic period, the elaborated didactic proposal could not be applied in the classroom. However, the aim is to give students the opportunity to act in their reality from the text, with the text and on the literary text. It is intended, therefore, to reach the reader's understanding, through the unveiling of reality, see the suggestion that the texts deal with social problems common to the lives of students, such as the short story *Maria*, by Conceição Evaristo, the instapoems, by Rupi Kaur and the graphic novel *Persepolis*, by Marjane Satrapi. In this way, we believe that we collaborate in the emancipation of the student through the meanings and uses that he will give and make to/of the literary text read.

**Keywords:** literary reading; critical citizen; emancipation.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Etapa 1: Investigação - Predição e Leitura do <i>instapoema</i> de Rupi Kaur..	50
Figura 2 –	Etapa 1: Investigação -Levantamento de Conhecimentos Prévios.....	51
Figura 3 –	Etapa 2: Tematização.....	52
Figura 4 –	Etapa 3: Problematização e Desvelamento da Realidade.....	53
Figura 5 –	Finalização da Oficina 1 - Predição e leitura do Poema.....	54
Figura 6 –	Oficina de leitura de mundo 2 – Sugestões de textos literários e leitura...	55
Figura 7 –	Etapa de investigação por meio do universo vocabular do estudante.....	56
Figura 8 –	Etapa de Tematização: Busca pelo Significado Social das Palavras e Consciência do Mundo Vivido.....	57
Figura 9 –	Etapa de desvelamento: estranhar, desnaturalizar, problematizar para transformar.....	58
Figura 10 –	Estudante, amplie seu Conhecimento de Mundo!.....	59
Figura 11 –	De quem é a Autoria?.....	59
Figura 12 –	“Aos professores, com Carinho!”.....	60
Figura 13 –	Literatura para Todes!.....	60

## **LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Ceará
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação de Educação Básica do Ceará
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1</b>	<b>A leitura do texto literário no ensino fundamental.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2</b>	<b>O texto literário e a realidade social.....</b>	<b>18</b>
<b>2.3</b>	<b>A leitura de textos sobre conflitos sociais à luz da proposta de Bronckart...</b>	<b>20</b>
<b>2.4</b>	<b>Os debates suscitados pela leitura de textos sobre conflitos sociais.....</b>	<b>22</b>
<b>2.5</b>	<b>Leitura crítica em Paulo Freire.....</b>	<b>24</b>
<b>2.6</b>	<b>Emancipação e texto literário.....</b>	<b>25</b>
<b>2.7</b>	<b>Compreensão do texto literário e emancipação.....</b>	<b>30</b>
<b>2.8</b>	<b>“O direito ao texto literário”: missão e emancipação.....</b>	<b>33</b>
<b>2.9</b>	<b>Considerações sobre o novo leitor, os novos modos de leitura e o novo livro.....</b>	<b>35</b>
<b>2.10</b>	<b>Conhecimento “<i>linkado</i>”: letramento e criticidade.....</b>	<b>37</b>
<b>2.11</b>	<b>Leitura literária e poder.....</b>	<b>39</b>
<b>2.12</b>	<b>Leitura literária e/é prazer.....</b>	<b>41</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1</b>	<b>Contexto da pesquisa.....</b>	<b>44</b>
<b>3.2</b>	<b>Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>47</b>
<b>3.3</b>	<b>As oficinas de ‘leitura de mundo’.....</b>	<b>48</b>
<b>3.4</b>	<b>Proposta: Oficinas de leitura de mundo.....</b>	<b>50</b>
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>61</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>63</b>
	<b>APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DO MATERIAL.....</b>	<b>67</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### **Objetivo geral:**

- Desenvolver o letramento literário de alunos do 9º ano do ensino fundamental em uma perspectiva emancipatória de formação de leitores.

### **Objetivos específicos:**

- Propiciar atividades de leitura nas quais o aluno possa conhecer textos que contribuam com a sua emancipação;
- Apresentar práticas de leitura com base em entradas no texto literário que possibilitem ao estudante perceber diferentes pontos de vista enunciativos, vozes e modalizações nos textos e a influência do contexto de produção e recepção dos textos na construção ativa dos sentidos;
- Propor oficinas de leitura de mundo para apropriação de textos literários, a partir de uma perspectiva progressista de práticas pedagógicas voltadas para autonomia e emancipação do educando.

A temática da leitura de textos literários vai ao encontro da necessidade de formação de um leitor crítico e emancipado, conforme preconiza Freire (2017). É cada vez mais necessário que a leitura literária tenha maior destaque nas aulas de Língua Portuguesa e que não figure como atividade secundária, mas como abordagem central em prol da consolidação da compreensão leitora, do alcance da fruição e do estabelecimento de posturas críticas e progressistas em meio a um contexto que exige cidadania para a ruptura com as injustiças sociais, as quais estão imbricadas nas vidas de nossos estudantes. A língua, que denota poder, deverá transferir poder para os menos favorecidos (BARTHES, 2019).

Na perspectiva da contribuição para o desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos, o Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 1999) tem trazido reflexões e propostas fundamentadas em uma abordagem descendente, a qual possibilita a saída do contexto social e chega ao nível da língua, à semiotização no texto. As práticas sociais com os gêneros textuais esclarecem a influência do contexto de produção e recepção dos textos na construção ativa de sentidos. O ISD aborda os textos em sua arquitetura, colaborando, também,

para o desenvolvimento de práticas de leitura com base em entradas no texto, as quais consistem em estratégias que levam os estudantes a confrontar as suas ações de linguagem, os textos que circulam socialmente, com a linguagem do texto literário, suas situações de produção e estrutura. Assim, eles poderão perceber diferentes pontos de vista enunciativos, vozes e modalizações.

Inspirado nos Círculos de Cultura de Paulo Freire (FREIRE, 2017), nosso trabalho propõe oficinas de leitura de mundo, pautadas nas etapas do processo de conscientização freireano. O texto literário é abordado a partir de uma perspectiva progressista de práticas pedagógicas voltadas para a autonomia e a emancipação do educando. Essas oficinas, descritas em nossa proposta didática, propõem-se a colaborar para o diálogo entre os interactantes do processo de leitura de textos literários. Salientamos que os textos selecionados para o material pedagógico vão ao encontro das temáticas socialmente relevantes, por dialogarem com as realidades dos educandos.

Embora os textos literários já sejam utilizados nas aulas de leitura dos anos finais do ensino fundamental, em especial, os veiculados nos livros didáticos de Língua Portuguesa, ainda há desafios, no que concerne ao trabalho com esses textos em sala de aula, se levarmos em consideração as expectativas dos alunos. A problemática da exígua destinação do tempo de aula à leitura literária também para a fruição demonstra que a escola precisa assumir uma prática de educação política, solidária, com o intuito de considerar os textos que falam com o universo dos alunos e não apenas para o universo deles (FREIRE, 2017, p. 30), senão, poderão incorrer em práticas autoritárias e arbitrarias, contrárias ao objetivo de alcançar uma leitura prazerosa, crítica e emancipadora.

Além das dificuldades com o processo de aquisição de leitura e escrita, muitos alunos não tiveram contato com textos literários antes de ingressarem na escola, e mesmo quando inseridos no ambiente escolar, o contato com os textos literários, muitas vezes, objetivava a aquisição do código da leitura e da escrita, a exemplo dos testes de proficiência de leitura. Sem contar com os preconceitos propiciados pelo não conhecimento ou pela falta de contato com o texto literário: “textos de difícil leitura”, “vocabulário muito elevado”, “textos extensos”, rótulos imputados aos textos literários do século XIX, por exemplo. Ao invés de sofrerem críticas depreciativas e generalizações nada salutares, esses textos literários devem ser utilizados nas atividades de leitura, pois podem propiciar o confronto histórico, político e social com os textos que circulam no contexto social do estudante e, assim, favorecer a criticidade por intermédio da leitura.

A problemática estrutural do sistema educacional corrobora esse tipo de estereótipo e exige investimento, pesquisa e fundamentação para reconhecer o caráter literário em textos e gêneros contemporâneos, sem desconsiderar, portanto, a importância dos clássicos. Segundo Freire (2017), a prática leitora requer a leitura séria e o adentramento nos textos, para a viabilização de uma disciplina intelectual (FREIRE, 2017), a qual formará, concomitantemente, professores e estudantes. Então, é necessário superar também a magicização da palavra, no que se refere à quantidade de palavras ou páginas lidas. Necessitamos de demora nos atos de ler e de análise dos textos com os estudantes (FREIRE, 2017).

Nessa esteira, desenvolvemos as oficinas de leitura de mundo com vistas a valorizar o estudante leitor como sujeito do processo de leitura, como uma espécie de coautor, a partir das entradas no texto literário, das vozes oriundas dele e das que agem sobre ele, porquanto se considera que a leitura de textos literários com temáticas sociais relevantes pode colaborar para o interesse e desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos e para a ampliação do repertório sociocultural, da autonomia e da autoria, simultaneamente.

Não obstante os inúmeros desafios que impossibilitam o trabalho efetivo com o texto literário, a exemplo da subestimação das capacidades dos alunos de escolas públicas, narrativas deterministas, como a da “deficiência linguística”, têm sido contestadas pela Sociolinguística (SOARES, 2017), e isso tem sido fortalecido por práticas docentes que desenvolvem abordagens nas quais a participação e os conhecimentos prévios dos discentes são valorizados e vistos como essenciais.

Diante da dificuldade de instigar os alunos de 9º ano a lerem textos literários, seriam as aulas de leituras planejadas a partir de oficinas de leitura de mundo – cujas atividades partem de textos do interesse dos educandos, os quais se afinam às suas realidades, a exemplo de *slams*; *raps*; instapoemas; músicas; contos, como os de Conceição Evaristo, que denunciam o racismo sofrido pelas mulheres negras; e outros – instrumentos mais profícuos para a criticidade e a emancipação dos alunos?

Propusemos o trabalho com os textos literários que se configuram como produções culturais as quais representam as relações sociais e expressam identidade (COSSON, 2020a), pois acreditamos que isso preencherá possíveis lacunas no que diz respeito às aulas de leitura com textos que proporcionem uma interação significativa entre os envolvidos no processo, dado o caráter identitário dos textos escolhidos para as aulas de leitura. Alguns exemplos de textos elencados para subsidiar as oficinas de leitura de mundo são: o conto do livro *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo, quadrinhos da *graphic novel Persépolis*, de Marjane Satrapi,

*instapoema*, de Rupi Kaur, selecionados, justamente, por trazerem, em seus enredos, temáticas sociais que concorrem para o letramento crítico (COSSON, 2020a).

Nesse cenário, outros textos literários são utilizados nas oficinas de leitura de mundo, as quais objetivam o desenvolvimento das capacidades de leitura, ou seja, práticas de leitura literária que estejam além da decodificação, que coloquem os textos em diálogo com os contextos dos estudantes – práticas que possam culminar na conformidade do texto com a vida dos alunos do 9º ano do ensino fundamental (ROJO, 2012). O trabalho proposto tenciona a emancipação (FREIRE, 2017) dos educandos do 9º ano, por intermédio dos inseparáveis atos de ler e escrever (FREIRE, 2017).

Para a composição deste trabalho, realizamos o cotejamento de diversas pesquisas relacionadas à leitura em geral e, especificamente, à leitura literária. Com relação aos estudos acerca dos gêneros e da leitura numa perspectiva dialógica e interacional da linguagem. Nesse sentido, para embasar esta pesquisa e para a composição da proposta didática, destacamos os trabalhos fundadores de: Vygotsky (1989), Bakhtin (2000), Bronckart (1999); Schneuwly e Dolz (2004).

Além desses trabalhos, no que concerne à leitura significativa e às capacidades linguístico-discursivas que ela suscita, é imperioso trazer à discussão Gomes (2017). O autor postula a mobilização dos alunos para maior participação nos discursos em sala de aula, seguida pelo questionamento de suas posições, com o objetivo de propiciar novos encaminhamentos. Nosso trabalho afina-se com o trabalho de Pereira e Santos (2015) no que diz respeito à leitura na concepção de linguagem social e interacionista, e no ensino baseado na mediação entre os pares. Entre os trabalhos pesquisados e analisados com o propósito de estabelecermos as semelhanças, diferenças e lacunas acerca da pesquisa, como a já mencionada, que infere sobre a necessidade de mais estudos e proposições com textos cujas temáticas versam sobre o social, vertente que vai ao encontro do que preconiza o ISD, encontra-se em Amorim (2018), em suas contribuições do ISD para o ensino de leitura de gêneros literários na sala de aula do 9º ano do ensino fundamental, tanto a oportunidade de ampliar o referencial teórico de nossa pesquisa, quanto a possibilidade de analisar a consolidação das questões de leitura na Linguística Aplicada.

Ademais, salientamos acerca da possível lacuna, no que diz respeito ao trabalho com o texto literário que envolve temáticas sociais relevantes. De antemão, reforçamos que, nos demais trabalhos referidos, tratar-se-á da mesma lacuna.

No que concerne às constantes, tanto em Amorim (2018) quanto em Barbosa (2016), os modelos de aulas de leitura elencados são os propostos por Cicurel (1991) e Carneiro

e Leurquin (2014), ambos convergem para a abordagem do ISD. A pertinência das temáticas, o referencial teórico e as possibilidades de uma prática voltada para a interação e para o social direcionam o nosso trabalho para a ampliação desse panorama, com o fim de acrescentar práticas com o texto literário com temáticas sociais relevantes.

Ainda em Barbosa (2016), com uma pesquisa que propõe aulas de leitura na visão Interacionista Sociodiscursiva, encontramos tanto um referencial quanto um tema de pesquisa que se afinam ao nosso, o que corrobora o anseio de ampliação das discussões e proposições para as aulas de leitura profícuas na educação básica. Retornando à pesquisa de Amorim (2018), percebemos a ampliação do letramento literário como objetivo primordial, e a proposição de aulas interativas com o objetivo de ampliar as capacidades linguístico-discursivas dos alunos do 9º ano, fatores comuns à pesquisa em questão.

Vale ressaltar que a nossa pesquisa também foi embasada na Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017) e no seu eixo sobre a leitura, que considera o texto para além do que está escrito, concomitantemente à premissa de que a leitura deve ser compartilhada e autônoma. No documento, a leitura e as habilidades de compreensão e interpretação coadunam-se. Nesse sentido, o trabalho de leitura com o texto literário de caráter social poderá ser alargado, quando da sua aplicação na proposta didática, uma vez que o nosso trabalho postula a ampliação da dimensão social do texto, fato que dialoga com a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo.

Para enriquecer o trabalho, nos aspectos inerentes às práticas de leitura, na vertente da Linguística Aplicada, recorreremos a Carneiro (2014) e Leurquin (2014) e suas contribuições sobre o agir didático-pedagógico dos professores de Língua Portuguesa do ensino básico. Na pesquisa intitulada “Práticas de Leitura na Perspectiva da Linguística Aplicada: Algumas Considerações Sociodiscursivas”, os autores discorrem sobre práticas pautadas em análises ascendentes, as quais geram espécies de fragmentações do texto e têm-se configurado como ineficientes para a formação de leitores críticos.

No mesmo trabalho, Leurquin e Barros (2007) explicitam uma ideia aparentemente óbvia, porém inédita, acerca da necessidade de reflexão do professor de Língua Portuguesa que pretende colaborar com o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas de leitura dos alunos em suas aulas: eles expressam a urgência da superação de uma aula de leitura tradicional para uma realizada de maneira significativa.

Outra contribuição, objetivo maior do trabalho de Carneiro (2014) e Leurquin (2014), aponta para a carência de espaços de leitura na sala de aula. Diante dessa reflexão, surgem inúmeras outras que podem fortalecer a justificativa da escolha por textos literários



também significativos, como os que tratam dos temas sociais relevantes. De acordo com essas análises, concluímos que o trabalho com a leitura do texto literário abre possibilidades a cada nova pesquisa, a cada novo debruçar-se. Sabemos que as aulas de Língua Portuguesa têm sido direcionadas para exames e avaliações externas que priorizam a interpretação de textos, em detrimento da leitura como prática social significativa e prazerosa. Esses fatores concorrem para a cristalização do trabalho do professor, o qual passa a encaixar-se em moldes e descritores, e, concomitantemente, precisa preparar os seus alunos, visando aos resultados mais necessários ao interesse do capital do que à própria educação.

A partir do estado da arte do trabalho proposto, detectou-se como possível lacuna, a exiguidade da pesquisa sobre aulas de leitura com textos literários cujas temáticas sejam sociais, significativas e que propiciem a emancipação dos estudantes, visto que, para Freire (2017, p. 27), “educar é um ato político e ato político é educar”, fato que vai ao encontro das necessidades reais do aluno enquanto sujeito no processo do ato de ler para agir com o texto e sobre o texto. Assim, ampliamos a pesquisa acerca da leitura desses textos, visto que versam sobre temáticas que são comuns ao dia a dia do aluno, como o racismo sofrido pelas mulheres negras, denunciado nos contos de Conceição Evaristo; a violência às mulheres, motes dos *instapoemas* de Rupi Kaur; ou a perda dos direitos femininos tematizados na *graphic novel* Persépolis, de Marjane Satrapi.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A leitura do texto literário no ensino fundamental

A leitura no ensino básico – há muito – encontra-se à mercê do paradoxo de, nas salas de aula, contribuir, ora para a aquisição desse processo como simples meio de demonstração de habilidades mecânicas no ato de decodificar o código, na perspectiva da educação tradicional, ora para a consolidação da leitura enquanto propiciadora de sentido, nas situações cotidianas, as quais requerem o seu uso real. Esses dois pressupostos não apresentam convergência nem coerência, visto que o primeiro não condiz com a realidade nem com os anseios dos novos leitores.

Assim, o objetivo principal desta pesquisa, de colaborar com o desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos, encontra eco no pensamento de Bakhtin e Voloshinov (1979 *apud* MARCUSCHI, 2020), os quais confirmam que mesmo a menor enunciação humana advém de fora, vem do contexto social.

Ainda segundo Bakhtin e Voloshinov (1979 *apud* MARCUSCHI, 2020, p. 20):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Essas asserções vão ao encontro de abordagens de leitura que prezam e que objetivam o processo, inicialmente, por temáticas e atividades que podem corroborar o envolvimento do leitor com a prática da leitura. Embora esta consolide-se também no ato da escrita, é importante que o ato de ler em si já se constitua como uma prática independente, que o momento da ação de ler em sala de aula seja tão significativo quanto a escrita de uma redação, a qual será utilizada em situações concretas e que possa contribuir com isso. Almejam-se práticas de leitura que podem ser incorporadas às interações sociais e até aperfeiçoadas.

Não obstante todas as pesquisas, discussões e novas teorias na área da Linguística Textual, no que concerne ao uso da língua e à leitura, muitas práticas docentes ainda demonstram pautarem-se em anacronias. São realizadas atividades que privilegiam a leitura mecânica, como instrumento de avaliação da proficiência, para os exames de leitura e interpretação das avaliações externas, as quais mais interessam ao mercado de rankings em detrimento da aprendizagem significativa, por meio da leitura prazerosa, a qual valoriza os alunos como interactantes do processo de ler um texto, para utilizá-lo com efetividade e sentido.

No entanto, a Linguística Textual, enquanto Ciência, mesmo com o seu advento tardio no Brasil, que se deu no pós-ditadura militar, à luz das perspectivas interacionais e cognitivas, e mesmo das formais, funcionais e estruturais, uma em colaboração com a outra, traz novas possibilidades de trabalho para os professores pesquisadores e reflexivos de sua prática, e, à medida que esses estudos e novas abordagens são pesquisados, surgem novos desafios e lacunas compatíveis ao aspecto *ad infinitum* da língua, mutável, variável e heterogênea.

É mister salientar que muitas práticas de leitura não estão centradas no que o texto pode oferecer aos estudantes, não se afinam com os objetivos, interesses e conhecimentos que os alunos trazem de fora da escola. As aulas de leitura têm demonstrado um certo afastamento dos caminhos que o texto pode apontar para o desenvolvimento de muitas capacidades necessárias à atuação dos alunos na sociedade com o texto e sobre o texto.

Para Marcuschi (2020, p. 55), o aluno já chega à escola com a habilidade comunicativa estabelecida. Nesse viés, é preciso dar o tratamento adequado ao texto, que é, muitas vezes, introduzido como motivação para ensinar a língua que o aluno detém. No entanto, o acesso, o trabalho e as propostas de análise do texto têm mudado, ou seja, a escola tem mostrado usos diferentes para a língua por meio do texto literário, partindo do confronto deste com os textos que circulam no meio social do estudante.

Diante da dificuldade de instigar alunos de ensino fundamental, em especial os de 9º ano, série que antecede o ensino médio, segmento no qual os exames vestibulares e as avaliações externas são os focos das instituições públicas e das expectativas de vida dos estudantes, a destinação de maior tempo e a aplicação de outras atividades com os textos literários podem favorecer o planejamento de aulas mais atrativas, visto que, além da possibilidade de introduzir a gramática e seus aspectos normativos, há a oportunidade de reconhecimento de vozes, implicações que dialogam com as realidades dos alunos e alunas.

Contos como os de Conceição Evaristo – que denunciam o racismo nas comunidades carentes – têm potencial de não apenas mobilizar e desenvolver as capacidades de leitura, mas também de propiciar o envolvimento dos alunos no debate temático e nos sentidos que partem dos textos e colaboram com estratégias de utilização destes em situações reais e ressignificadas.

Nesse panorama, à luz de Marcuschi (2020, p. 53), vê-se a importância do debate, da comunicação verbal:

É óbvio que se a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e

comunicativo estejam bem conjugados, isto não deve servir de motivo para ignorar os processos da comunicação oral. A razão é simples, pois desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente. Mesmo que o texto escrito desenvolva um uso linguístico interativo não do tipo face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativo.

Portanto, observa-se, na fala do teórico, a necessidade de aulas de leitura que sejam aliadas do debate. Nesse sentido, os textos literários podem contribuir com o desenvolvimento de capacidades que comunguem para o uso da língua como prática social, o que, inclusive, vai ao encontro da temática dos textos literários sugeridos nesta pesquisa.

## **2.2 O texto literário e a realidade social**

Conforme aludido no tópico anterior, vê-se na leitura de textos literários sobre conflitos sociais um caminho de aproximação do leitor com o texto. Sabe-se que os leitores iniciantes, ou seja, os que ainda não encontram o prazer no ato da leitura, necessitam de motivos diferenciados, até porque a era tecnológica oferece muitos estímulos audiovisuais, o que, para esses novos leitores, é muito familiar, diferente da leitura literária de um livro físico. Dessa forma, cabe à escola propiciar leituras que se aproximem da realidade dos alunos, para que ele possa atuar com a leitura, que o ato de ler seja já em si uma prática social.

Pretendemos, com este trabalho, ampliar as possibilidades e abordagens de leitura pautadas no ISD, pois acreditamos que uma prática que insira o leitor no lugar de participe do processo de leitura contribuirá para o desenvolvimento de capacidades nos âmbitos de um letramento literário progressista (COSSON, 2020b).

Embora a pesquisa tenha partido do interesse pela inserção da leitura dos textos do livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, não significa que as atividades de leitura sobre temáticas sociais ficarão restritas aos contos de Conceição Evaristo, pois há uma diversidade de textos de outros gêneros, cujos motes são temáticas sociais, inclusive os que circulam na rede, os quais podem ser trabalhados na perspectiva proposta por este trabalho e dialogar com aqueles e com outros.

Desse modo, as abordagens que constituirão as oficinas de leitura de mundo pretendem preencher a lacuna que caracteriza o lugar-comum da necessidade de contribuir com a formação do prazer no ato de ler, mas que, enquanto a escola demonstrar distância do trabalho com a leitura, colocá-la como um ato secundário, elas serão necessárias e urgentes. A respeito do trabalho do professor com a leitura, Lajolo (2008, p. 16) traz a seguinte reflexão:

De modo geral, não se pode – e talvez não se deva – fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura: por exemplo, *a inscrição do texto na época de sua produção*, uma vez que textos assim contextualizados nos dão acesso a uma historicidade muito concreta e encarnada, à qual se cola a obra de arte à revelia ou não das intenções do autor; outro caminho, *a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele foram acumulando*, fundamental para fazer o aluno vivenciar a complexidade da instituição literária que não se compõe exclusivamente de textos literários, mas sim do conjunto destes mais todos os outros por estes inspirados; outro exemplo ainda, *a inscrição do e no texto, no e do cotidiano do aluno*, entendendo que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo (no que essa expressão tem, intencionalmente, de vago e de amplo) até os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto.

Lajolo (2008) confirma, assim, que o texto literário pode propiciar um diálogo com outros e novos textos, capacidades estabelecidas a partir da abordagem do professor nas aulas de leitura: comentários e atividades bem planejados deverão encaminhar a direção do trabalho com o texto nessa perspectiva dialógica e interdisciplinar. Além disso, a autora também defende a aproximação do texto com o cotidiano dos discentes, argumento que encontra eco no trabalho com os textos literários ou outros, que conversem com as realidades sociais dos alunos.

A escolha por textos literários sobre conflitos sociais demonstra relevância ao passo que intenta possibilitar debates necessários e interdisciplinares nas aulas de leitura. Cabe salientar que não defendemos um trabalho exclusivo com esses textos literários, mas que – assim como os sujeitos, protagonistas dessas histórias, envolvem outros protagonistas para possibilitar a escrita de novas histórias – objetivamos um diálogo com as vidas dos alunos, novos autores com suas novas histórias.

Além disso, a condução das atividades de leitura pode favorecer o diálogo com outros textos literários, além das novas concepções de sujeito leitor. A própria linguagem do texto deve ser apresentada de forma que os alunos percebam as diferenças em relação aos clássicos universais ou nacionais.

Ademais, devemos salientar acerca do fato de muitos desses textos utilizarem uma linguagem mais próxima da fala, e isso deve ser debatido e problematizado: Como é a linguagem dos textos de Conceição Evaristo? Por que Rupi Kaur escreve versos iniciados com letras minúsculas? Por que existem essas diferenças?

No que concerne a esses questionamentos, buscamos, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e da educação libertadora (FREIRE, 1986), não respostas, mas alternativas de analisar e propor atividades, por meio das oficinas de leitura de mundo, que, a partir das entradas no texto, possam contribuir com o desenvolvimento das capacidades de leitura sociodiscursivas, conseqüentemente, das argumentativas ligadas ao debate, que podem culminar na criticidade e na emancipação dos estudantes.

Vale ressaltar que a carência de tempo para trabalhar o texto literário como uma prática legitimamente social e a própria constituição da escola, que sofre com a nódoa de ainda ser uma escola para as elites, pensada para as elites, também justificam a escolha do trabalho com textos literários com temáticas identitárias, aliás, é preciso ler todos os tipos de textos literários, pois eles podem traduzir o mundo, o contexto social do estudante.

Desse modo, urge que a escola adote práticas sociais a partir do texto, para agir com os textos e sobre os textos: ações que possibilitem a leitura literária como um ato conscientizador e crítico da realidade acerca das desigualdades sociais e exclusões orquestradas pelo Capitalismo. Podemos observar que as práticas de leitura têm mudado, têm caminhado rumo ao agir com o texto literário na sociedade. A nossa prática professoral e o PROFLETRAS têm contribuído para essa mudança. No entanto, algumas asserções são necessárias para a condução de nossas reflexões. Concernente a isso, Soares (2017) discorre sobre a urgência de uma escola de qualidade para a população:

Entretanto, essa escola para o povo é, ainda, extremamente insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e, sobretudo, qualitativo. Não só estamos longe de ter escola para todos, como também a escola que temos é antes *contra* o povo que *para* o povo: o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las.

Nesse sentido, acreditamos na relevância dos textos literários que versam sobre temáticas identitárias, principalmente, por trazer questões que oportunizam a problematização, o estranhamento e a desnaturalização – termos caros à Sociologia/Antropologia, contudo necessários para um trabalho de leitura na perspectiva da análise linguística e do sociointeracionismo – de situações comuns à realidade dos estudantes.

Assim, as práticas de leitura com esses textos literários favorecem, também, as capacidades inerentes ao debate, ao ato de argumentar. Não obstante observarmos que a argumentação advém de quaisquer gêneros textuais, acreditamos que as práticas de argumentação aliadas à leitura de textos que tenham mais significado para os discentes podem tornar mais efetivo o trabalho com a leitura nas aulas do ensino básico.

### **2.3 A leitura de textos sobre conflitos sociais à luz da proposta de Bronckart**

Em seu trabalho intitulado *L'enseignement des discours*, Bronckart (2001) sugere a elaboração de um modelo didático em quatro fases; identificar as capacidades adquiridas;

elaborar e conduzir atividades de produção e avaliar as novas capacidades adquiridas. Para Bronckart (2001), esse passo a passo leva em consideração o trabalho com os gêneros enquanto “instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa”.

Nessa perspectiva, delineamos esta pesquisa com oficinas de leitura de mundo à luz das propostas de Schneuwly e Dolz (2004), pois acreditamos que o texto deve contribuir com as capacidades que possam acrescentar sentido às vidas dos alunos, bem como munir-los de possibilidades para exercerem uma comunicação profícua noutras instâncias diferentes de seus lares, escolas. Instâncias nas quais as capacidades sociodiscursivas de leitura aprendidas e apreendidas possam propiciar a oportunidade da criticidade para o entendimento acerca dos problemas que assolam as suas vidas.

Cabe salientar que a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), manifestada nos estudos de Bronckart (2009, p.10 -11), coloca a linguagem e os aspectos socioculturais como centrais nos processos de aprendizagem. Sobre isso, ele assevera que:

A especificidade do ISD é a de postular que o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano. No desenvolvimento da tese partilhada por Saussure e Vygotsky, segundo a qual os signos languageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano, o ISD visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. [...] O importante aqui é considerar que a construção das capacidades cognitivas tendencialmente universais é resultado de um processo segundo, que se aplica progressivamente às capacidades de pensamento, as quais são, desde seu início, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem.

Consoante à proposta defendida por Bronckart (2007), de conexão entre linguagem e práticas sociais para fazer alunos actantes languageiros, Carneiro (2011) lança mão da ideia de que “é preciso produzir textos para conseguir mover as pessoas e o mundo”. Desse modo, a proposta das oficinas de leitura de mundo com textos sobre conflitos sociais se coaduna às orientações do ISD, no que concerne ao texto como instrumento para agir em todas as dimensões da vida (CARNEIRO; LEURQUIN, 2014).

O trabalho de Lopes (2019) dialoga com nossa pesquisa, pois aborda o trabalho docente na perspectiva em comum à vertente selecionada para o nosso, concernente aos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 1999; 2006; 2008).

Amorim (2018) lança mão da reflexão sobre o ensino de leitura de textos literários em aulas de Língua Portuguesa: trabalho que demonstra relevância para esta pesquisa, principalmente, no que se refere às contribuições do ISD para o ensino de leitura de gêneros literários na sala de aula do 9º ano do ensino fundamental.

No que diz respeito à leitura de textos literários com temáticas sociais relevantes, na sala de aula, os quais precisam também ter a participação dos estudantes no processo de escolha, cabe enfatizar que, quanto mais diversificadas forem as práticas sociais tematizadas nesses textos, mais profícua será a aprendizagem. Essa asserção coaduna-se com o pensamento sociointeracionista de Vygotsky (1989).

#### **2.4 Os debates suscitados pela leitura de textos sobre conflitos sociais**

Reiterando o pressuposto de Bronckart (2007) acerca da centralidade da linguagem nas práticas sociais, em consonância com o objetivo desta pesquisa de inserir os textos sobre temáticas sociais nas aulas de leitura, encontramos nos estudos de Soares (2017), à luz da Teoria do Capital Cultural, de Bourdieu (1983), uma crítica veemente às desigualdades oriundas do capital linguístico, no âmbito escolar, porquanto é paradoxal que a escola persista legitimando as linguagens das elites em detrimento dos falares e escreveres que circulam no dia a dia. Para Soares (2017, p. 55) há uma língua legítima, ou seja, legitimada, e uma não legítima, e esta é desprestigiada na escola. Sobre isso, ela acrescenta:

Não se pode dissociar a linguagem da estrutura social em que é usada; assim, Bordieu desloca o foco da análise: da caracterização da linguagem para a caracterização das condições sociais em que ela ocorre. Segundo suas próprias palavras, ele procura a “reintrodução do mundo social na ciência da linguagem”.  
Uma relação de comunicação lingüística não é, para Bordieu, simplesmente uma operação de codificação-decodificação; é, fundamentalmente, uma relação de força simbólica, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação, ou seja, pelas relações existentes entre os interlocutores.

Essa discussão focaliza a ideia de que, para participar do debate, o aluno precisa ler textos que favoreçam a sua participação, embora a escola ainda privilegie uma tradição gramatical, uma norma padrão. Não há, com isso, a intenção de desprestigiar a língua legitimada, de prestígio, até porque ela é exigida nos exames vestibulares, nas provas das avaliações externas, a exemplo do Enem, Spaece (CE), SAEB.

Urge que a prática docente seja alicerçada pela reflexão acerca da problemática dos sujeitos que têm dominado os capitais cultural e linguístico; sobre quais linguagens têm dominado o cenário escolar; sobre como a tradição gramatical considera as variações linguísticas. Além disso, principalmente, se os textos lidos e debatidos têm suscitado essa e outras reflexões entre os alunos, não apenas nas academias e cursos de pós-graduação. Se os textos têm propiciado o debate necessário à prática social de alunos e professores, a ação com o texto, como actantes languageiros.



No que se refere ao debate suscitado por questões sociais, no eixo leitura, no ensino fundamental, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) elenca significativas reflexões acerca da importância do ato de debater como prática de linguagem para a atuação na vida pública. E não obstante referir-se aos gêneros de texto legitimados pela escola ou mais utilizados, paradoxalmente, um dos eixos de leitura do ensino fundamental sugere, aos jovens, a ampliação e a qualificação de suas participações nas práticas relativas ao debate de ideias. Além disso, sugere a atuação política e social, por intermédio da compreensão dos interesses políticos, do reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e do desenvolvimento de habilidades envolvidas na leitura/escuta. Isso reforça a necessidade da leitura literária de gêneros discursivos variados.

Assim, encontramos, na leitura de textos literários identitários, a oportunidade de lugar de fala<sup>1</sup> para os estudantes que ainda encontram na linguagem legitimada, na escola e na vida, obstáculos para a consolidação de sua aprendizagem.

É mister salientar que as temáticas identitárias são recorrentes no cotidiano dos alunos: eles assistem aos telejornais, filmes e séries que têm o social como mote, além de suas próprias vivências, cujas injustiças sociais, preconceitos e desigualdades são constantes, todavia, na escola, são pouco trabalhadas, principalmente, no que concerne ao desvelamento da ideologia dominante, da realidade (FREIRE, 2017), aspecto crucial para a formação do sujeito crítico e autor de sua emancipação.

Isso tudo corrobora falta de problematizações e de desnaturalizações a partir da leitura, que, na escola, quando muito, fica restrita a determinados gêneros do discurso, nas aulas de Língua Portuguesa, – sem espaço destinado, exclusivamente, à leitura e às atividades planejadas a partir delas, mas muito mais complementares ou coadunadas à gramática – ou às discussões acerca de textos das disciplinas das Ciências Humanas.

Como mencionado, nas aulas de leitura ou de Língua Portuguesa, há atividades com textos literários quase sempre oriundas dos livros didáticos. Alguns textos com enredos que trazem problemáticas sociais, contudo, têm a gramática e a construção do gênero em si, privilegiados, em detrimento do que o texto pode oferecer se trabalhado numa perspectiva que valoriza os interactantes e suas contribuições para a construção de novos sentidos (BAKHTIN, 2000). Embora esses textos tragam questões comuns ao cotidiano dos estudantes, muitos alunos não têm a oportunidade ou tempo para escolher e conhecer os que melhor dialogam com as suas realidades para, com eles, desvelá-las.

---

<sup>1</sup> Termo cunhado pela Mestra em Filosofia, Djamilia Ribeiro, em seu livro *O que é lugar de fala?*

Os trabalhos pesquisados para embasar esta pesquisa contribuem com a vertente da leitura enquanto ato social, aspecto concernente às práticas efetivas com o texto literário cujas temáticas são identitárias, aliás, condizente com todos os atos da leitura, mas divergente de práticas tradicionais aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa do ensino básico.

## 2.5 Leitura crítica em Paulo Freire

As experiências e escolhas de nossos alunos, compartilhadas nas aulas de Língua Portuguesa, demonstram a riqueza que ignoramos, por falha em nossa formação ou por insensibilidade, no que diz respeito à escuta e consideração acerca da importância e do conhecimento de que aquele já traz um repertório de textos de seu acervo de vida. Quiçá a institucionalização da educação, com suas normas, a exemplo da própria gramática, contribua para a nódoa de engessamento de abordagens na prática do professor, até no que concerne à leitura, prática imbuída de liberdade.

Uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (FREIRE, 2017, p. 15)

Essa asserção vai ao encontro do que preconizam as teorias linguísticas que têm a leitura crítica como ponto importante. Essas teorias pressupõem a análise tanto do texto quanto do seu contexto de produção, a exemplo do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, quando trata da gênese e da arquitetura textuais (BRONCKART, 1999).

Os estudos e as abordagens acerca da leitura crítica defendem a conscientização, isto é, a reflexão crítica sobre a realidade como fundamento de uma leitura emancipatória, promotora da cidadania.

Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou “astutas”, negando de vez a pretensa neutralidade da educação. Projeto comum a tarefa solidária de educandos e educadores, a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. (SEVERINO, 2017, p. 12)

Para isso, primeiramente, faz-se necessária uma postura de inacabamento da professora e do professor de Língua Portuguesa, os quais precisam saber que não sabem tudo, reconhecer a sua ingenuidade ou astúcia – no sentido de que são igualmente reprodutores de alienações – partir da leitura do mundo *de e com* seus educandos, porquanto esta conduz ao

conhecimento significativo, real, que lhes possibilite reconhecer as relações de poder na sociedade.

Além disso, Freire (2017) alude ao fato de que a educação é política e que uma não pode prescindir da outra. Sendo políticas, as escolhas dos textos literários precisam adiantar-se ao ato da reflexão: os textos devem ser inerentes às realidades dos alunos e não se fecharem a esse aspecto, precisam ampliar os horizontes do conhecimento das professoras, dos professores e dos educandos.

Na ótica de que as aprendizagens se dão, concomitantemente, entre educandos e educadores, os primeiros necessitam sentirem-se partícipes do processo de construção do conhecimento, não podem estar alheios às escolhas das leituras, dos textos; e os segundos, reflexivos da sua prática e sedentos pelo desvelamento das realidades daqueles que, dialogicamente, são também as suas realidades, por mais peculiares, singulares que sejam.

Reconhecer essas singularidades é reconhecer que ambos, sujeitos educandos e educadores, alunos e professores, têm necessidades diferentes e que necessitam ser supridas pelos atos políticos, os quais originam-se, antecipadamente, no ato de ler o mundo imediato, para depois, serem lidos nos textos que as <sup>2</sup>*camaradas* professoras e os *camaradas* professores mediarão, e que, mais tarde, serão praticados nas atitudes políticas cotidianas cidadãs e democráticas, a exemplo do voto.

Quando se posicionam criticamente, educadores e educandos superam as posturas já mencionadas, astutas ou ingênuas, e negam a neutralidade, lugar-comum urdido, paradoxalmente, na escola, por aqueles que desejam propagar a relação opressor/oprimido.

Não obstante a sociedade reproduza meritocracias e desigualdades de um contexto neoliberal, é imprescindível que a escola aja na contramão desse fatalismo. Conforme Freire (1992), necessita-se de uma educação que estimule a colaboração e não a competição. Para a consolidação de uma mudança, a escolha dos textos para o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa é fator crucial para a promoção da compreensão do educando como sujeito político, que utilizará os textos contra a reprodução das relações arbitrárias.

## **2.6 Emancipação e texto literário**

Contrariando a lógica da escola tradicional, com um currículo pautado em uma educação bancária (FREIRE, 1996 [1968]), na qual o estudante era visto como uma tábua rasa,

---

<sup>2</sup> Paulo Freire utiliza o termo para referir-se aos mediadores dos Círculos de Cultura, que desenvolveu em São Tomé e Príncipe.

há perspectivas mais progressistas, como o ISD (Interacionismo Sociodiscursivo), que preconizam uma participação ativa do sujeito no seu processo de aprendizagem. A concepção em questão é embasada pela psicologia vygotskyana histórico-cultural da educação e corrobora abordagens que possibilitam estratégias de leitura e compreensão do texto literário, cujas temáticas sejam socialmente relevantes. Ademais, deve haver espaços e horários destinados exclusivamente à leitura no 9º ano, os quais, dada aos alunos a devida oportunidade da leitura de mundo, poderão contribuir para a criticidade e a emancipação do estudante. Portanto, a educação poderá ocorrer de forma recíproca e dialogada com as realidades dos estudantes, por intermédio de aulas e atividades de leitura que negarão a passividade do educando.

Levando em consideração o fato de que muitos textos literários não canônicos contrariam as arbitrariedades da sociedade, dado o seu caráter libertário, a exemplo dos textos de *slams*, *instapoemas*<sup>3</sup> ou de alguns versos livres contemporâneos, a professora de Língua Portuguesa pode desempenhar importante papel na ruptura com o currículo engessado, que, muitas vezes, não favorece o debate e as problematizações a partir das leituras realizadas em sala de aula.

A “formação do sujeito” é um dos resultados da educação emancipatória. Segundo Freire (2005[1993]), a Educação Libertadora ou problematizadora, a que ensina, é a educação que permite ao sujeito desocultar e compreender o objeto do estudo, comparando-o com outros, conhecendo, aventurando-se, como quando o professor de Língua Portuguesa planeja uma aula com vários tipos de textos literários escolhidos pelos próprios alunos, podendo, assim, colaborar com uma criação/recriação crítica por parte da turma – quando do debate ou da produção escrita. Essa concepção vai ao encontro do que ainda assevera Freire:

[...] *ensinar* não pode ser um puro processo, como tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto. (FREIRE, 2005[1993], p. 33)

É mister trazer à tona a ideia de que texto literário e emancipação são termos que têm aspectos afins, no que tange à liberdade e à autonomia – palavras inerentes aos atos da reflexão propiciada pela leitura – para quem lê. Ademais, aqueles que ainda não pensaram sobre o que leram e não tiveram a oportunidade de entrar no texto literário, com ele e sobre ele, se os

---

<sup>3</sup> Consoante à proposta de Festino (2015), Amarante; Azzari; Lima (2019) declaram que os instapoemas são cibernarrativas literárias, como os da instapoeta Rupi Kaur.

fizerem, terão momentos autoformativos, os quais suscitarão novos diálogos a partir do texto literário.

A leitura de uma diversidade de gêneros e textos literários pode proporcionar problematizações, estranhamentos, desnaturalizações, e, por conseguinte, levar o aluno a atualizar, ampliar os seus conhecimentos e, assim, caso lhe seja dada a oportunidade (na escola ou na vida), demonstrá-los por meio da escrita e da oralidade. Dessa forma, vê-se a necessidade e urgência de novas abordagens didático-pedagógicas com o texto literário de cunho emancipatório, objeto do nosso trabalho.

Assim, o espaço destinado ao texto literário nas aulas de Língua Portuguesa é essencial, porquanto é a partir do pensar sobre o que se lê que começamos a agir com o texto, de forma autônoma ou até de maneira confrontada com as leituras dos outros interactantes, quando da leitura compartilhada. Em discussão, estudo e análise nos cursos e artigos de pós-graduação, encontramos pautada, sobremaneira, a necessidade de leitura literária do professor, para o possível progresso emancipatório de seu educando. Para Freire (2005 [1993]), ensinar e aprender são ações recíprocas:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2005[1993], p. 28)

Em períodos de recrudescimento de políticas conservadoras, que rondam a escola, a leitura literária atrelada à formação do professor de Língua Portuguesa pode desempenhar papel preponderante na emancipação do educando, pois, assim como o educador, que está em reflexão permanente, ele terá a possibilidade de analisar o que lê e de atualizar esses textos a partir de seus conhecimentos prévios e das entradas no texto literário. Além disso, a possibilidade de escolha de textos pelo educando, nas oficinas de leitura de mundo, sinaliza um princípio de que o trabalho da professora será pautado pelos ideais *freireanos* de autonomia e cidadania.

Ainda, no que concerne ao papel da leitura literária crítica, Leurquin e Barbosa exortam:

[...] compreendendo o papel da leitura, é possível também compreender que ela se torna, nesse contexto, um importante instrumento de cidadania, pois uma pessoa crítica, consciente do seu papel e da sua função social e com conhecimento, que é conquistado através da leitura, dificilmente se deixará influenciar por opiniões incondizentes com seus ideais. (LEURQUIN; BARBOSA, 2017, p.57)

Assim, o trabalho e os itinerários com o texto literário, aliados à formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, ao seu envolvimento e ao seu prazer pela leitura, podem contribuir com a cidadania de seus alunos. A educação política que os textos literários podem proporcionar é emancipatória, pois uma vez conhecidos, lidos, desvendados e confrontados com outros textos, o estudante poderá manifestar a sua opinião crítica acerca do universo lido, que se traduz no seu universo político e social.

O exíguo tempo destinado à leitura do texto literário, na contemporaneidade, em plena expansão das tecnologias, a qual demonstra uma diminuição de distâncias geográficas, paradoxalmente, quiçá, isso pode configurar uma das maiores gravidades, no que diz respeito à aprendizagem e ao trabalho com o texto literário, além da não oferta de leituras diversas, corroborando, assim, possível ignorância sobre o vasto conhecimento que o texto literário pode despertar nos educandos.

Ao passo que as avaliações externas e a própria BNCC pregam competências e um currículo que prometem ampliar o capital cultural dos educandos, quando se pensa em aumento do repertório, há, no cerne de preparação para as primeiras, e no texto do documento da segunda, um esvaziamento da literatura enquanto fruição, prazer para uma literatura mais pragmática, com foco no modelo empresarial, produtivo de educação, com suas metas e números.

A asserção acima não se consolida como mera tergiversação ou fatídico “mimimi” como bradam os interessados pelo conservadorismo nas escolas. Trata-se de uma reflexão acerca da liberdade de escolha das temáticas propostas nas oficinas de leitura de mundo deste trabalho pelos educandos e educadores. É necessário levar em consideração a proximidade dos textos literários apreciados por alunos do ensino fundamental, os quais seriam relevantes para a intertextualidade com a Sociologia, a Filosofia e a História: as duas primeiras ainda desconhecidas no ensino fundamental e com as quais o texto literário pode dialogar. Para Cara (2019), “Paulo Freire diria sobre a BNCC”:

[...] a base curricular de Michel Temer é a própria expressão da educação bancária, aquela que pressupõe que o aluno nada sabe e que o professor transmite o conhecimento, como se essa transmissão fosse possível em termos práticos. Provavelmente Paulo Freire anotaria que a novidade dessa BNCC é seu desserviço na promoção de um controle injusto do trabalho aos educadores e da boa prática pedagógica, que é obrigatoriamente dialógica, emancipatória e construtiva. (CARA, 2019, p. 91)

As proposições freireanas demonstram o quão significativas podem ser as leituras de textos literários de cunho emancipatório, e as aulas de leituras no ensino fundamental podem ser o laboratório, uma espécie de pré-requisito para a interdisciplinaridade com as disciplinas

das Ciências Humanas, a partir de leituras, discussões e escritas culminadas por importantes conceitos da Sociologia, já mencionadas neste trabalho, como as problematizações, os estranhamentos e as desnaturalizações, com o intuito de colaborar com a emancipação do estudante/sujeito.

Nesse panorama, é preciso estabelecer a urgência de um trabalho transformador com o texto literário, o qual possibilite ao aluno a leitura dialógica dos enunciados, estes com a mediação da professora que identifique, junto a ele, as intencionalidades do texto-evento, único e irrepetível (BEAUGRANDE, 1997). Ou seja, um trabalho com o propósito emancipatório e cidadão de também propiciar a ruptura com as desigualdades e o preconceito na escola por meio da leitura aprofundada do texto literário. Desigualdades e preconceitos sofridos e denunciados pelos intelectuais da escrita literária junto ao povo, desde o Brasil República, como salienta Sevcenko:

Daí o desenvolvimento do “canibalismo dos argentários” e a transformação do “preconceito em conceito”. A riqueza, as posições, os cargos, os símbolos de distinção e o saber passaram a exercer a indigna função de separar e indispor os homens entre si, enquanto a República cumpriria o papel de “enriquecer os ricos e empobrecer os pobres”. (SEVCENKO, 1999, p. 187)

Daí, igualmente, a necessidade do saber, da transformação de uma ordem social injusta em que o conhecimento também desempenha papel de discriminar. Por isso, a leitura emancipatória do texto literário deve contribuir com a diminuição dos preconceitos que foram cristalizados como conceitos: para que o educando possa ler e conhecer *textos transformadores*<sup>4</sup> que não apenas motivem, mas propiciem mudanças de opinião e de atitude.

A oportunidade de escolha do texto literário também pode proporcionar um confronto de realidades, estas, muitas vezes, semelhantes às vivências dos educandos, os quais terão uma oportunidade de problematizar, a partir dos textos oferecidos, suas próprias realidades. Uma vez desmistificadas, essas histórias, as ficcionais e as reais, encontrarão eco nas desnaturalizações necessárias à formação de uma consciência mais crítica, de uma educação política, do letramento literário. Conforme apontam Zilberman e Silva:

uma pedagogia da leitura que objetiva a transformação do leitor e, através deste, da sociedade, dificilmente se funda na descrição da estrutura do(s) texto(s). Mais do que isso, uma pedagogia da leitura de cunho transformador propõe, ensina e encaminha a descoberta da função exercida pelo(s) texto(s) num sistema comunicacional, social e político. (ZILBERMAN; SILVA, 2005, p. 115)

---

<sup>4</sup> Termo atribuído pela proponente deste trabalho, professora que, audaciosamente, atribuiu um novo adjetivo para o trabalho com os textos motivadores, que, para ela, não devem apenas motivar, mas também transformar, visto que se transformam em novos textos, com marcas indelévels de seus autores.

Enxergamos, portanto, a leitura do texto literário, com temáticas escolhidas pelos alunos, como ferramenta de deslegitimação de vozes únicas, de hegemonias, comumente atribuídas aos homens brancos, oriundos da burguesia, a exemplo de muitos literatos do século XIX. Vozes saídas de textos literários das periferias, de mulheres negras, como Carolina de Jesus e Conceição Evaristo; de meninas oprimidas por sistemas e ditaduras, a exemplo de Marjani Satrapi, tanto podem levar as estudantes e os estudantes que estão à margem dos direitos sociais a lerem o mundo de outra forma, como incitá-los a agirem com o texto literário, questionando o *status quo*. E as leituras realizadas nos anos finais do ensino fundamental serão decisivas para um ensino médio, uma jornada acadêmica igualmente emancipatória.

## 2.7 Compreensão do texto literário e emancipação

A compreensão leitora consiste na técnica, competência ou habilidade de confrontar, comparar, aludir a novos textos e conhecimentos a partir de outros textos lidos, ou seja, ir além da decodificação. Para que a compreensão leitora ocorra, Solé (1998, p. 75) defende o uso de estratégias que se imbricam num *continuum* – antes, durante e depois da leitura:

[...] contribui para evidenciar que não há nenhuma contradição em se postular o ensino de estratégias de leitura e ao mesmo tempo sustentar a ideia de um leitor ativo, que constrói seus próprios significados e que é capaz de utilizá-los de forma competente e autônoma. Como ocorre em todos os conteúdos do ensino, também aqui se pode – e se deve – ensinar o que deve ser construído (SOLÉ, 1998, p.75)

Para chegar a essa constatação, Solé (1998, p. 75) sugere estratégias de leitura cujos objetivos não se esgotam de maneira ensimesmada, mas que vão para além, corroborando o anseio pelo leitor ativo. A premissa da autora reforça a ideia, aparentemente, óbvia, mas paradoxal, já que demonstra, em muitos processos de ensino da leitura, a dificuldade do professor de Língua Portuguesa na organização de um trabalho com estratégias bem definidas, deixando, muitas vezes, a leitura a cargo do interesse do estudante. Contudo, a prática em sala de aula demonstra ser inevitável o uso de estratégias de leitura para a consolidação da compreensão leitora. Não obstante as posturas arbitrarias, tradicionais ou espontaneístas, sofridas pelo professor e pelo estudante, concernente à leitura, urge a responsabilidade daquele com a formação intelectual de ambos, professores e alunos, como aponta Freire:

A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer então, enquanto educadoras ou



educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática. (FREIRE, 2017, p. 29)

Ao longo dos anos, a nossa prática de professores tem apontado inúmeros equívocos em relação à aprendizagem de nossos estudantes. A reflexão freireana unida à nossa demonstramos a urgência de ensinar os nossos estudantes a ler, a compreender, a interpretar, a sentir o prazer de ler, a conduzir-se no mundo com o texto e sobre o texto literário. Tal premissa encontra eco nas necessidades reais de nossos alunos, de agir com a leitura sobre as suas realidades, de conhecer o mundo por meio do desvelamento, com textos e atividades sobre eles, que os levem a criticar, a problematizar e, conseqüentemente, que promovam a liberdade e a emancipação. Os textos com temáticas relevantes, bem como as estratégias de leitura, que são utilizados nas oficinas de leitura de mundo, podem proporcionar uma leitura mais significativa, uma alfabetização política, conforme prezou Freire (2017, p. 24).

Embora haja muitos estudos, discussões e trabalhos acerca das duas problemáticas fundantes da dificuldade de compreensão leitora – a falta de um currículo favorável à leitura, bem como o pouco ou nenhum envolvimento dos professores com os textos literários –, sabe-se, especialmente, que o PROFLETRAS (mestrado profissional em letras) muito tem contribuído, no que concerne ao desenvolvimento de sequências/itinerários (COLOGNESI, 2015) com atividades criativas que proporcionam uma prática de leitura significativa, corroborando potencial compreensão leitora do aluno.

Entretanto, é preciso fundar uma cultura de oferta de situações de leitura significativas, concretas, pois há muito convivemos com o mito de que os estudantes podem aprender sozinhos. Todavia, a reflexão e análise permanentes da professora de LP, conjugadas às estratégias para ensinar a compreender, o que inclui o material didático, demonstra propensão a um trabalho que pressupõe a leitura inseparável do ato de compreender e não apenas decodificar.

Uma atividade criativa pode auxiliar o aluno a aprender melhor as estratégias de compreensão leitora. Solé (1998) aponta a necessidade de ensinar o aluno a compreender um texto. As práticas de ensino direcionam os professores de outras áreas de forma que criem procedimentos e estratégias para chegar ao resultado de um cálculo, para a resolução de um problema matemático, então, nessa mesma perspectiva, a professora de língua portuguesa, com uma prática voltada à constante reflexão, em consonância com a sua prática, precisa ser sensível, crítica e autônoma na consecução de um material didático criativo para que seus alunos compreendam o texto literário e atuem com ele, sobre ele, transformando-o de maneira igualmente criativa.

Os estudos cognitivos da área da Psicologia da Educação muito têm favorecido o exercício docente e a reflexivo, pois gestaram significativos resultados para o campo do conhecimento, a exemplo das teorias interacionistas, vide um dos aspectos estudados por Vygotsky (1989), intitulado de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), cujo conceito básico insta os professores a trabalharem o conhecimento real, objetivando o conhecimento potencial. Sobre esse aspecto, Zanella (1994) corrobora:

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza o que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal: "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VYGOTSKY, 1984, p. 97 *apud* ZANELLA, 1994, p. 98-99)

Esses estudos demonstram relevância para a educação e, potencialmente, para o aprendizado de como ler, porquanto visam à aproximação entre o conhecimento prévio (PIAGET, 1980) com o que será transformado por meio das inferências, dos *links* estabelecidos entre a leitura anterior e a ulterior. No entanto, a mediação dos professores torna-se imprescindível para a aprendizagem de como compreender o que se lê. A elaboração do material didático deve favorecer a participação dos educandos desde o planejamento à consecução e escolha dos textos literários.

A prática de ensino da compreensão leitora, a reflexão sobre a prática e os contributos da Ciência apontam para a pertinência de termos como *reciprocidade*, por exemplo, utilizados na Psicologia do Desenvolvimento e que precisam estar presentes na prática dos professores de Língua Portuguesa, quando do trabalho com o texto literário. Trata-se aqui de apropriar-se do conceito para aplicá-lo à prática professoral. Nesse vislumbre, cabe aludir à necessidade de escolha pelos alunos também, e mesmo quando houver a escolha de textos literários pelos professores, a exemplo da escolha para as oficinas de leitura de mundo, isso caracterizar-se-á como reciprocidade, pois os professores pesquisam textos literários afins ao contexto social e aos interesses dos estudantes, objetivando ensiná-los a compreendê-los. Os estudantes, por sua vez, podem, reciprocamente, escolher entre os textos literários pré-selecionados pelos professores, aqueles que desejam ler, aprender e agir com eles em suas vidas.

Nessa perspectiva, cabe-nos mencionar a necessária vinculação entre compreensão leitora e emancipação, conceitos que não se excluem e exigem do Professor de Língua Portuguesa, nas aulas de leitura, a sistematização defendida por Solé (1998, p. 75), proposta em nossas oficinas de leitura de mundo, com estratégias que podem favorecer a participação dos

estudantes como sujeito (FREIRE, 2017) de todo o processo de leitura, das entradas no texto literário à ação com ele no contexto social.

## 2.8 “O direito ao texto literário<sup>5</sup>”: missão e emancipação

À medida que desenvolvemos esta dissertação, refletimos o quanto a leitura no ensino fundamental e, mais tarde, no médio, tem correspondido à tradição gramatical e a um determinado hermetismo comprometidos com regras sintáticas e escolas literárias, impedindo, assim, o aprofundamento necessário à curiosidade e ao olhar ‘natural’ pesquisador do estudante que ingressa na escola, negando-lhe a possibilidade de conhecer ou reconhecer o mundo do qual ele já vem e do qual não pode descolar-se.

Desta feita, por mais que os cânones estabeleçam requisitos para conceituar um texto em literário ou a escola legitime alguns gêneros textuais para inserir em seus programas de leitura, se os professores de Língua Portuguesa não estiverem sensíveis, familiarizados com a diversidade de textos, não sentirem prazer pelo ato de ler e não reconhecerem a necessidade de aprofundar as leituras, em sala de aula, com o estudante, seja aludindo do clássico ao contemporâneo, favorecendo diálogos e escolhas com os alunos, das músicas à prosa, das ficções científicas ao cordel, no que eles têm de peculiar, de semelhante, de Conceição Evaristo a Edgar Allan Poe etc., os sentidos que poderiam ser atribuídos aos textos, recuperados pelo estudante, se perderão. E, com essa perda, possivelmente, também se esgotarão o interesse e o prazer do aluno de ler o texto literário para ler o mundo.

Antes de qualquer tentativa de estabelecer uma espécie de rótulo de “de-para”, faz-se necessário abrir o horizonte da leitura à perspectiva freireana do “com os alunos”. Assim, a formação do professor torna-se essencial para o desenvolvimento de práticas dinâmicas e críticas na lida com o texto literário. Sobre isso, encontramos eco na voz dos pesquisadores Berned e Paz (2021):

É necessário afirmar que essa compreensão sobre a formação do professor de Literatura opõe-se radicalmente à visão de Literatura como um saber estagnado. Pelo contrário, espera-se do professor uma postura crítica, de curiosidade ou de suspeita daquilo que se apresenta como já estabelecido, naturalizado e pronto para ser reproduzido. Dessa atitude decorre a concepção de professor como pesquisador que, com amparo teórico e metodológico em sua formação, busca conhecer e estabelecer conexões entre os textos literários com outros textos, para além dos limites disciplinares (ao menos aparentemente) impostos. (BERNED; PAZ, 2021, p. 228)

---

<sup>5</sup> Subtítulo alusivo ao texto “O direito à literatura”, de Antonio Candido (2011).

No que diz respeito ao direito à leitura como instrumento de emancipação, cabe salientar que não há conhecimento mais ou menos importante, mas mais privilegiado e sabemos que o das camadas mais populares é, tradicionalmente, relegado. Dessa forma, ler mais ou menos quantidades de páginas, sejam elas de livros clássicos ou contemporâneos, não garantirá uma leitura comprometida com a emancipação. Nessa perspectiva, Freire (2017) assevera acerca da importância da variedade de textos, desde que haja o adentramento neles por parte dos professores e estudantes.

[...] não significa, de maneira alguma, uma posição pouco responsável de minha parte com relação à necessidade que temos, educadores e educandos, de ler, sempre e seriamente, os clássicos neste ou naquele campo do saber, de nos adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes. (FREIRE, 2017, p. 21)

Quando sugerimos oficinas em que os estudantes sejam os sujeitos das leituras, desde a escolha dos textos literários, não significa que estamos simplificando, usando de espontaneísmo ou minimizando o papel da inteligência, antes, erroneamente, atribuído, unilateralmente, aos professores da Língua Portuguesa, pelo contrário, propomos uma participação significativa, na qual a formação intelectual envolva, efetivamente, os estudantes.

Lançamos mão da escolha de textos que dialoguem com a realidade dos estudantes, a exemplo do conto Maria (EVARISTO, 2016) – em consonância com as vivências os alunos – por acreditarmos que as aulas de leitura, quiçá, sejam repetidas alfabetizações, no caso desta proposta, uma alfabetização crítica e emancipatória, um letramento literário (ROJO, 2012) urgente para o atual contexto político e social. Além disso, observamos em nossa prática de sala de aula, que os enredos dramático-narrativos podem envolver os estudantes do 9º ano, os quais demonstram apreciar tais temáticas, porquanto conversarem com os problemas sociais de seu dia a dia.

Sevcenko (1999), quando descreve o pessimismo de Lima Barreto, frente à entrada da República, no Brasil, demonstra não perder o viés do autor de ‘Triste Fim’ para denunciar o que aquele fizera em sua literatura: manifestar, no texto literário de análise, nem por isso menos literário, as contrariedades sofridas pelos mais vulneráveis, inclusive o próprio autor citado. Nesse mesmo panorama, hoje, a literatura que emerge dos menos favorecidos dialoga com as realidades sofridas pela maior parte da população, da qual fazem parte os nossos estudantes. Ao relacionarmos uma música do cantor Criolo às realidades vividas ou um texto de slam, da artista, poeta e *slammer*, Mariana Felix, é possível aludir aos obstáculos do povo preto, aos textos literários e ao próprio Lima Barreto, se assim professor e estudantes considerarem pertinente.

Destarte, cabe, nessas asserções, a justificativa para que o professor lance mão de um material didático que favoreça a ação política, crítica e emancipatória dos estudantes por meio do texto literário, sempre com o estudante e não para este (FREIRE, 2017). Parece-nos imprescindível, também, destacar que, embora os textos literários cheguem de uma ou outra forma para os discentes, restringir os gêneros discursivos e as manifestações às quais eles pertencem é favorecer um discurso hegemônico, contrário à prática educativa político-emancipatória (FREIRE, 2017).

Concernente ao direito à literatura (CÂNDIDO, 2011) e ao seu aprofundamento, (FREIRE, 2017) demonstra-se ser adequado dispor de um material didático que proporcione o envolvimento do estudante com os textos literários que abundam na atualidade, muitos cujos gêneros discursivos ainda não foram definidos – porventura nem necessitem de definição – dados o dinamismo e a rapidez das tecnologias da comunicação, da internet: nascem textos e novas maneiras de lê-los, reagir a eles e interagir com eles, todos os dias, por mais que o cânone tenha suas regras que definam um texto como literário. Assim, parece-nos indispensável a participação do sujeito estudante, desde o seu processo de aquisição da leitura, até o de escolha e adentramento nela, e ainda, que sejam compartilhadas aulas de leitura variada com o professor, com o aluno e o texto literário. Dessa forma, a prática de leitura na escola, na sala de aula, poderá ser “uma prática de leitura política, um instrumento para uma ação contra-hegemônica” (FREIRE GRAMSCI *apud* FREIRE, 2017, p. 25).

## **2.9 Considerações sobre o novo leitor, os novos modos de leitura e o novo livro**

Concernente às aulas de leitura literária e à nossa prática como professores preocupados com uma formação leitora crítica e progressista, cabe analisar a perspectiva ampla e nova que enlaça a leitura do texto literário, objeto da nossa maior preocupação, dada a distância que se apresenta, nas aulas de Língua Portuguesa, entre o uso sistematizado dos textos literários, o que consolidaria as aulas de leitura, quando há aulas dedicadas a esta, e o contexto híbrido das novas linguagens (SANTAELLA, 2021).

Inicialmente, é preciso delinear o tipo de leitor que surgiu em decorrência da chamada quarta Revolução Industrial ou, no que diz respeito ao ciberespaço, o 4G, o leitor que é, ao mesmo tempo, o nosso leitor, o nosso educando, o qual, independentemente de estar ou não inserido no ciberespaço, vistas as condições socioeconômicas atuais da maioria das famílias, nasceu nesse contexto, este, segundo Santaella (2021), híbrido, indivisível do contexto físico. Esse enunciado é dotado de múltiplas peculiaridades e merece uma análise acurada,

porquanto o objetivo-mor desta seção é trazer à baila a discussão acerca da importância de o trabalho com a leitura literária estar equiparado às necessidades do novo estudante.

Relevamos, assim, o entendimento acerca dos tipos de leitores oriundos dos períodos que permearam os adventos das tecnologias, desde a era gutenberguiana. Do contemplativo ao imersivo, até o ubíquo (SANTAELLA, 2021).

Nesse contexto, coloquei o foco (SANTAELLA,2013), mais uma vez, nas transmutações cognitivas do humano, em especial nos novos processos de aprendizagem, notadamente colaborativos, de um leitor ubíquo, com acesso à informação em qualquer lugar e a qualquer tempo. O humano habitando espaços hiperconectados e, conseqüentemente, hiperíbridos. (SANTAELLA, 2021, p. 07)

Diante dessas considerações, podemos constatar que essas características, no que tange ao tipo de leitor e leitura, não fogem à realidade do nosso estudante do ensino fundamental, fato que corrobora a necessidade de novas estratégias de leitura do texto literário. E ainda há de se considerar os aspectos paradoxais da exclusão digital física, mesmo que haja o conceito ubíquo (SANTAELLA, 2021) de estar inserido em um mundo digital, pois ainda há estudantes que não dispõem de aparatos tecnológicos.

Desse modo, não apenas a falta de aulas sistematizadas e destinadas para a leitura de textos literários, mas também a carência de acesso aos aparelhos celulares, computadores e tablets podem comprometer a inserção no ciberespaço dos estudantes em situação de vulnerabilidade, o que poderá culminar em menos oportunidades para esse público e demandará dos professores estratégias de leitura chamativas.

A cibercultura (SANTAELLA, 2021) modificou também os modos de comunicação entre os nossos estudantes. Esse fato implica na urgência de estratégias de leitura que possam aliar-se a esse universo. A proposição de materiais didáticos, ao passo que oferte textos literários dos mais variados gêneros discursivos aos recursos do ciberespaço (GIBSON, 1982 *apud* SANTAELLA, 2021, p. 11), a exemplo dos links e hiperlinks, já é uma realidade. No entanto, o que observamos na maioria das escolas das redes públicas, além da deficiência ou carência de aparatos tecnológicos, é a proibição pautada em regras disciplinares de não utilização de aparelhos celulares no espaço escolar, as quais preveem, inclusive, sanções expiatórias. Um caminho viável poderia ser a estrutura de atividades de leitura literária nos moldes dos textos ofertados nas mídias, ‘linkados’, interligados, ou seja, fazendo uso da intertextualidade (KRISTEVA, 1974) e, no que concerne a este trabalho, ainda, interligado à proposição freireana de leitura de mundo, em suas fases (FREIRE, 2017), ao letramento literário (ROJO, 2012) progressista, ambos corroborados pelas entradas no texto, com base na perspectiva do ISD (BRONCKART, 1999).

Nesse âmbito, pode-se levar em consideração a urgência de atividades híbridas de leitura na escola. Porquanto a leitura de textos literários exige um olhar pesquisador por parte do leitor, que deve ter a oportunidade de explorar dicionários, outros livros, as *wiki* (SANTAELLA, 2021), uma vez que as cobranças de alusões, referências e diálogos serão constantes na vida acadêmica. Na perspectiva de evolução de ciberespaço para a *mobilidade* proporcionada pela web 2.0, não cabe mais a separação entre o universo físico presencial (*off*) e o estar conectado às redes (*in*). Segundo Santaella (2021), a maioria das pessoas estão, concomitantemente, *in* e *off*, pois não sabemos mais quando entramos ou saímos desse espaço.

Ainda segundo Floridi (2014, p.43), as interfaces para a cibercultura estão ficando cada vez mais invisíveis, o que torna cada vez mais borrado o limiar entre aquilo que é feito de carbono, *off-line*, e o digital, *on-line*. De fato, conforme foi discutido detalhadamente em Santaella (2013), o digital está pingando ininterruptamente no *off-line* e se misturando com ele, naquilo que é chamado de comunicação ubíqua, ambientes inteligentes, internet das coisas, e que Floridi (2014) chamar de experiência *onlife*, vida que se desenrola on-line. (SANTAELLA, 2021, p. 15)

Na perspectiva da vida *on-line*, Santaella (2021) assevera que o mercado de livros físicos pode ter sido impulsionado pelo mercado dos *e-books*<sup>6</sup>, fato que contraria muitas opiniões. O que para nós, professores, surge como um desafio, mas, principalmente, como uma necessidade de considerarmos todos os textos literários que convivem com os contextos de nossos estudantes. O sistema educacional precisa adequar-se a essa realidade e investir em tecnologia nas escolas. Assim, parece que a destinação à leitura literária em sala de aula tem recebido reforços – diferente do que fora pensado sobre a extinção do livro físico com o advento do livro digital – para a aquisição das novas competências de leitura a partir da ação com o texto, que esse mundo ubíquo tanto exige.

## 2.10 Conhecimento “*linkado*”: letramento e criticidade

No que diz respeito ao conhecimento propiciado pela intertextualidade (KRISTEVA, 1974), no qual o estudante estabelece conexões entre diferentes textos literários, por meio do confronto das vozes e intenções oriundas dos autores e personagens dos textos literários com as suas vozes e intenções, proporcionando novos contextos, em que o estudante, por meio dessas conexões, passa a agir com o texto literário, pois reconhece nele os seus próprios textos. Nas oficinas de leitura de mundo, desde a escolha dos textos, os estudantes podem estar comprometidos com o letramento literário (COSSON, 2020b) progressista. No

---

<sup>6</sup> Segundo o blog Tecnoblog, “o *e-book* — *electronic book*, ou livro digital — é um conteúdo em forma de texto e imagens, como fotos e gráficos, apresentado no formato de um livro.”

entanto, uma prática de leitura literária não promete ser a panaceia das lacunas, no que concerne à falta de espaços de aulas destinados à leitura literária. Essa possibilidade depende da autonomia, da formação dos professores e da confiança dos gestores escolares nos profissionais de Língua Portuguesa.

Outro possível impasse com o qual depara-se o professor de Língua Portuguesa, além da miscelânea de novas tecnologias frente às possibilidades de novos tipos de leitura – paradoxalmente, avultadas junto às leis, pareceres e proibições do uso do aparelho celular no ambiente escolar –, encontra-se o discurso da aula dinâmica: nesse sentido, a prática docente tem demonstrado que o conhecimento intertextual é um dos principais recursos para as chamadas aulas dinâmicas. Contudo, a falta de conhecimento, de autonomia e de valorização, muitas vezes, impede o professor de ministrar uma aula de leitura literária dotada de conhecimento e intertextualidade, características que configuram uma aula dinâmica.

Ainda nesse panorama, há os entraves das preparações para as avaliações externas, para as quais grande parte das aulas é destinada, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Desse modo, cabe ao professor de Língua Portuguesa introduzir textos literários de interesse dos estudantes nesse planejamento, e, para tal, os docentes necessitam de mais tempo de planejamento.

Levando em consideração o novo tipo de leitor, aquele que não mais apenas contempla, para Santaella (2021), o leitor ubíquo, que lê tudo, ao mesmo tempo e em todo lugar, sabemos que muitos estudantes carecem de materiais didáticos que dialoguem com essa realidade. Nesse contexto, as oficinas de leitura de mundo podem ser aliadas do professor nas aulas de leitura, posto que a realidade ubíqua tem relação com o tipo de atividades interativas da web. Não teria, assim, esse leitor muitas propensões dinâmicas para a ação com o texto literário? Faltaria a nós, professores, a iniciativa de agir com o nosso estudante com o texto, sobre o texto e sobre os novos textos, fator que, somado à falta de conhecimento das TICs, levamos a julgamentos sem base?

As oficinas de leitura de mundo podem primar pela premissa “uma coisa puxa outra”, na perspectiva dos *hipertextos*, que devem fazer-se presentes na prática do professor, o qual deve investir na formação continuada, uma vez que necessitará de mais conhecimento. Salientamos também a urgência de investimento na carreira dos professores por parte do poder público.



## 2.11 Leitura literária e poder

O PROFLETRAS tem apontado caminhos diferentes para as aulas de leitura literária, pois tem orientado trabalhos que destinam tempo à leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, apesar destas ainda carregarem o estereótipo de difíceis, por causa de algumas práticas pautadas no ensino de regras gramaticais descontextualizadas, filiando-se, algumas vezes, ao discurso de poder, que, segundo Barthes (2021), é responsável por engendrar o erro e, conseqüentemente, a culpa. Ao refletirmos sobre o trato dado à leitura literária na sala de aula, pensamos, quiçá, muito mais nas dificuldades dos estudantes, obstáculo para nos motivar a planejar aulas de leitura prazerosas e enriquecedoras. Ainda nessa ótica, faz-se urgente lançar mão da utilização variada de textos literários.

Barthes (2021) traz à baila a ideia de que a linguagem pode contribuir para minimizar ou maximizar subalternidades. Assim, entende-se que uma linguagem pode deslegitimar outras linguagens, haja vista a comparação entre os textos do cânone e os de autores ainda desconhecidos.

O poder da linguagem é ubíquo (BARTHES, 2021), e é ela o objeto que projeta a própria imortalidade do poder, a imperecibilidade das idas e vindas do poder. Além disso, a língua é a expressão imprescindível daquela. Dessa forma, um lugar de destaque às aulas de leitura literária, com textos cujo caráter afine-se com as ideias progressistas, pode propiciar a emancipação política dos estudantes, porquanto pode-se creditar, a esses textos literários, o uso da língua em prol da emancipação, por mais que, paradoxalmente, para Barthes (2021) o poder seja renovado também assim. No entanto, na perspectiva da emancipação da maioria dos estudantes, que faz parte de uma minoria social, parece-nos ainda paradoxal apontar a permanência de um poder, mesmo que ele ressurgja entre esses grupos.

Cabe ainda acrescentarmos que, como professores de Língua Portuguesa, com carga horária elevada e igualmente vivência com os discentes, podemos refletir acerca da importância da literatura como instrumento progressista, no que concerne, nesse contexto, inclusive, a uma igualdade ou suposta igualdade de permanência no poder de legislação da linguagem e do código língua (BARTHES, 2021). Quando falamos de literatura como instrumento progressista, cabe mencionar, repetidas vezes, a lacuna na escola, concernente à oferta de momentos exclusivos à leitura literária, o que impossibilita, muitas vezes, o contato dos discentes com o prazer e a pluralidade literária. Nesse âmbito, vale analisar, ainda, o lugar de destaque à literatura do cânone em detrimento das que circundam ou que dialogam com o dia a dia da maioria dos estudantes.

Podemos pensar na premência da leitura literária mais comprometida com as rupturas necessárias à emancipação do estudante, quando se vê “as opressões manifestadas na obrigação do que ler, do que dizer” (JAKOBSON *apud* BARTHES, 2021, p. 13), vide as obras clássicas exigidas em muitos vestibulares. Obras como as de Rupi Kaur, Conceição Evaristo e Marjane Satrapi, textos literários oriundos das manifestações e de grupos vistos como marginais ou cujas temáticas ilustram situações vividas pelas minorias sociais, nas quais a linguagem rompe com a norma, vão ao encontro do anseio dos adolescentes por voz e lugar. A normatização da língua materna aos códigos que privilegiam a escolha, na sintaxe, entre masculino e feminino em detrimento do complexo, da linguagem inclusiva (NEVES, 2022), bem como a escolha por pronomes pré-determinados, “salientam o ‘caráter alienante’” da língua (BARTHES, 2021, p. 14). Esse fato pode converter-se em mais obstáculos para a realização de aulas de leitura literária prazerosas nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental. Assim, a proposta intenta oferecer aulas de leitura literária, aliando as entradas no texto à luz da perspectiva social do ISD às etapas freireanas de desvelamento da realidade, com o objetivo de torná-las prazerosas, significativas e emancipadoras.

Ainda assim, nesse panorama, refletimos acerca de como utilizar os textos que consideramos progressistas, pois, para Barthes (2021), a língua tem um caráter impositivo ou fascista, como desempenho de toda linguagem. Se a língua está a serviço de um poder (BARTHES, 2021), que seja em favor de todos que a falam, não apenas de uma minoria privilegiada. A literatura é a esquiva magnífica da língua enquanto instrumento de poder (BARTHES, 2021). Incumbe-se, assim, ao professor de língua portuguesa, propiciar abordagens com os textos literários que promovam a subversão da língua necessária para os discentes.

A nossa prática professoral tem demonstrado que não há como o nosso trabalho prescindir desse paradoxo. Todavia, na sala de aula, também há a possibilidade de reflexão contínua sobre a língua, para desapropriadar os abismos que ela mesma pode fundar, por meio de nossa prática. As oficinas de conhecimento de mundo podem ser de grande valia para o trabalho com o texto literário, pois podem contribuir com o letramento literário dos estudantes de 9º ano.

Empresas privadas, projetos e programas meritocráticos vêm apropriando-se do espaço da escola com o discurso de “todos pela educação”, quando os textos mais significativos, propiciadores do agir dos educandos sobre a reprodução das desigualdades, são trocados pelas aulas preparatórias. A reflexão é pertinente, no que tange ao aspecto social trabalhado nas oficinas com os textos literários deste trabalho, o que pode justificar a necessidade e pertinência

de desenvolver aulas de leitura que, desde o ensino fundamental, ofereçam leituras significativas, por intermédio do diálogo com a vida do aluno e da autonomia e criticidade do professor de Língua Portuguesa.

## **2.12 Leitura literária e/é prazer**

Concernente à aula de leitura literária como fonte de prazer, interessa-nos refletir sobre a liberdade que reside no ato de ler textos literários. Ao encontro disso está a complexidade da prática de escrever, o jogo teatral das palavras, o qual reside na literatura (BARTHES, 2021). Esse aspecto propicia não mudanças de rotas, mas perspectivas que apontam não haver maior nem menor literatura, mas que deve existir mais espaço para a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa.

Além disso, essa prática pode restituir ou reparar a relação da sala de aula com as literaturas dantes relegada, bem como com a escrita e a lida pelas minorias sociais: restabelecer o contato com os textos literários restritos aos mais favorecidos. Esse poderá ser um caminho com o objetivo de emancipação (FREIRE, 2017) do estudante dos anos finais do ensino fundamental, com o auxílio da leitura literária, uma vez que ela poderá promover diálogos com as realidades dos educandos.

Dentro desse horizonte, vale ressaltar que, na literatura, há forças que vão além das ideologias dos autores (BARTHES, 2021). Assim, relegar a literatura às rodas literárias esporádicas ou destinar tempo exíguo nas aulas de Língua Portuguesa para a leitura literária significa prejuízo para os desvelamentos da realidade que só os leitores/estudantes podem fazer por meio daquela. Outrossim, o prazer do ato de ler, cujo bojo alinha-se ao sentimento de liberdade e, conseqüentemente, à emancipação, poderá não ser experimentado pelos estudantes.

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 2021, p. 18-19)

Desse modo, as aulas de leitura literária podem favorecer a aquisição de saberes necessários às diversas áreas do conhecimento, podem promover aprendizagens interdisciplinares tão almejadas no contexto atual em que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, dos nonos anos, precisam como pré-requisitos para ampliarem no ensino médio, em que se depararão com mudanças e ampliações curriculares. Concernente a esse

aspecto e à carência de um currículo nos anos finais do ensino fundamental, o qual incluía disciplinas importantes, a exemplo da Sociologia e da Filosofia, pode-se, em consonância com o lugar social, os tipos de discursos, os conceitos do quadro teórico do ISD e as etapas freireanas de desvelamento da realidade, antecipar conceitos importantes, investir nas entradas no texto por meio das oficinas de leitura de mundo, as quais podem contribuir com o trabalho com conceitos importantes de outros saberes e áreas, como o estranhamento, a desnaturalização e a problematização. Além disso, é na ótica de que “a literatura não sabe das coisas, mas de algo sobre as coisas” (BARTHES, 2021, p. 19) que se abrem as possibilidades de saberes para o educando por meio dela, por intermédio das entradas no texto literário.

De modo precípua, os saberes devem ser vistos como consequências do ato de ler por prazer, o prazer de conhecer o mundo<sup>7</sup>, premissa urgente às aulas de Língua Portuguesa do ensino básico, pois há muito tem-se atribuído ao ato de ler a alcunha de hábito, o que confere à leitura literária um caráter enfadonho e desvinculado da necessidade de aquisição de conhecimentos interdisciplinares. A leitura prazerosa deve ser prática constante nas aulas de Língua Portuguesa, e o PROFLETRAS tem apontado caminhos profícuos para a concretização desse intento.

O texto ao encontro do prazer é como “Babel feliz” (BARTHES, 2019, p. 08), porque, paradoxalmente, o termo fruição representa incompletude, ainda que não reste dúvidas acerca da possibilidade de leitura literária enquanto dialética do desejo. A leitura literária poderá ser ofertada aos leitores, aos educandos, como um “texto *coquete*”<sup>8</sup> (BARTHES, 2019, p. 10).

Essa característica de texto sedutor poderá configurar-se como mecanismo mister à prática docente do professor de língua portuguesa, desde o tempo destinado à leitura literária, à maneira como destina a leitura, seja individual ou dramatizada e coletiva até às oficinas de leitura de mundo, embasadas nas teorias freireana e no Interacionismo Sociodiscursivo. Ler textos literários por prazer, sejam eles clássicos, contemporâneos ou \*marginais – epígrafe que encerra o paradoxo originalidade *versus* preconceito – talvez, por essa razão, favoreça, no momento da leitura, os efeitos como de uma fenda entre a destruição e a cultura, que empolga, a ponto de tornarem-se possíveis sentimentos análogos aos do universo erótico, do prazer (BARTHES, 2019).

Ainda consoante Barthes (2019), as obras da modernidade demonstram ter um valor duplo: o das duas margens: a subversiva e a canônica. No entanto, o que interessa ao prazer de

<sup>7</sup> Alusão ao livro de Madalena Freire: “A paixão de conhecer o mundo”.

<sup>8</sup> Segundo o dicionário *on-line* Priberam, vem do francês *coquette*, significa que ou quem procura seduzir ou é namorado.

ler é uma espécie de fenda, o que é desconstruída no momento íntimo da leitura das palavras, entre autores, leitores, palavras e todas as suas nuances, e a falta de censura com a qual essas palavras se apresentam, subvertendo um momento em infinito ou palavras em milhares de textos: subversão para o prazer de ler. É no texto que a língua se manifesta plena, na interação prazerosa entre escritor e leitor, e esse processo não demonstra passividade, apesar do aparente alheamento do leitor, ambos, autor e leitor, se fundem em palavras de êxtase.

Diante de tais pressupostos, percebemos a importância do direcionamento para aulas de leitura prazerosas, irmanadas à liberdade, dado o caráter inteiro e diferenciado da leitura literária e o que ela pode oferecer ao estudante das séries finais do ensino fundamental. Nesse panorama, observa-se a aproximação entre literatura, liberdade e emancipação.

### 3 METODOLOGIA

#### Objetivo geral:

- Desenvolver o letramento literário de alunos do 9º ano do ensino fundamental em uma perspectiva emancipatória de formação de leitores.

#### Objetivos específicos:

- Propiciar atividades de leitura nas quais o aluno possa conhecer textos que contribuam com a sua emancipação;
- Apresentar práticas de leitura com base em entradas no texto literário que possibilitem ao estudante perceber diferentes pontos de vista enunciativos, vozes e modalizações nos textos e a influência do contexto de produção e recepção dos textos na construção ativa dos sentidos;
- Propor oficinas de leitura de mundo para apropriação de textos literários, a partir de uma perspectiva progressista de práticas pedagógicas voltadas para autonomia e emancipação do educando.

#### 3.1 Contexto da pesquisa

O método utilizado em nosso trabalho é bibliográfico e propositivo, cuja proposta poderá ser realizada, posteriormente, com estudantes do 9º ano do ensino fundamental. De acordo com a Resolução nº. 03/2021, do Conselho Gestor do Mestrado Profissional em Letras, de 31 de março de 2021, dado o caráter excepcional da pandemia do coronavírus, o trabalho da sétima turma é propositivo e objetiva a elaboração de material pedagógico destinado à aplicação em sala de aula em período posterior.

Acreditamos que este estudo, ao passo que consiste em uma reflexão sobre a leitura literária para a emancipação (FREIRE, 2017), também tenciona apontar caminhos de trabalho com o texto literário para o mesmo fim da reflexão, por meio de oficinas de leitura de mundo que propõem inserir professores e estudantes como sujeitos do ato de ler.

É necessário que os textos trabalhados em sala de aula dialoguem com a sociedade e possam contribuir com o repertório não apenas escolar, mas com os que serão utilizados na

vida social fora da escola, por isso as atividades de leitura devem proporcionar a interação e levar em consideração que o leitor é um indivíduo que chega à escola dotado de conhecimentos prévios. A valorização das palavras que vêm do universo dos alunos é defendida por Freire:

Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador (FREIRE, 2017, p. 23-24)

De acordo com Paulo Freire, a leitura de mundo é anterior à da palavra. Na perspectiva de que seja possível que os nossos alunos do 9º ano estejam alfabetizados em relação ao código, diferente do processo inicial, de que faziam parte os estudantes dos Círculos de Cultura, em São Tomé e Príncipe, vê-se como necessária, hoje, também, uma alfabetização politizadora, emancipadora, a qual desvele as realidades nas quais os nossos alunos estão inseridos. Que esta os leve a questionar, criticar a partir das leituras dos textos literários e das oficinas de leitura de mundo, como sujeitos ativos. Nesse sentido, o *corpus* da pesquisa, por meio do estado da arte, aponta caminhos que demonstram a importância de ampliar a discussão acerca da leitura do texto literário cujas temáticas alçam o âmbito social, do mundo anterior à palavra, com vistas a favorecer o apontamento de um material didático que possibilite práticas de leitura diversificadas, com base nas entradas no texto, conforme postula o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999).

A nossa prática atesta a oferta significativa de textos nos livros didáticos. Nesse panorama, a quantidade de textos demonstra não satisfazer os anseios dos estudantes para a ação no mundo com esses textos literários. Por meio dos materiais didáticos elaborados pelos professores de Língua Portuguesa, o PROFLETRAS tem propiciado atividades que destinam tempo ao ato de ler por prazer, possibilitam trazer à tona vozes, discursos, intenções, contextos análogos às vidas dos estudantes, contribuem para desenvolver as capacidades linguístico-discursivas e para o letramento literário. Essas reflexões motivam a elaboração de oficinas de Leitura de Mundo que propiciem o posicionamento do aluno, a autonomia por meio das capacidades que apreendeu a partir das entradas no texto, cujas temáticas dialogam com a sua realidade social.

Esses textos requerem abordagens mais equiparadas com o seu caráter social. Nessa ótica, as oficinas de leitura de mundo, embasadas na educação libertadora e no Interacionismo Sociodiscursivo, facilitam um contato dialógico do aluno com o texto que, ao passo que conhece o texto literário e as situações verossímeis e plurissignificativas que ele suscita, tem a possibilidade de acessar discursos, contextos, vozes e posicionamentos, os quais denotam ação

social a partir do texto literários. Assim, as oficinas de leitura de mundo abordam temáticas sociais que dialogam com a realidade dos estudantes e trazem fenômenos sociais que os seus textos abarcam, a exemplo das palavras de cunho sociológico ou histórico, as quais podem surgir em uma pesquisa pós-leitura de um texto literário sobre temáticas sociais relevantes, a exemplo de desnaturalizar. Tal afirmação vai ao encontro da intertextualidade.

Outras capacidades linguístico-discursivas podem derivar do trabalho com a leitura pautada na interação social, como a ampliação vocabular ou dos conhecimentos para tecer ideias, argumentar, aludir, capacidades primordiais para o aluno que finaliza o ensino fundamental e adentra ao médio, no qual, algumas escolas têm a redação do texto dissertativo-argumentativo do Enem como núcleo da aprendizagem.

No entanto, o que mais importa é a abordagem desses textos literários na sala de aula do ensino fundamental, respeitando a idade do público, mas não o subestimando, trazendo o texto à centralidade para adentrá-lo enquanto recurso imprescindível à ação social dos estudantes. Para isso, converge a ideia da importância da palavra engajada no social (BAKHTIN, 2002).

Escolhemos o trabalho com a leitura de textos literários com temáticas identitárias por acreditarmos que podem se aproximar das realidades dos discentes e sanar as dificuldades apresentadas por muitos deles na leitura, na compreensão de textos, na argumentação, concomitantemente. Interessa-nos também a leitura por prazer, “pelo prazer de conhecer o mundo” e a consolidação das capacidades leitoras necessárias à participação social com o texto.

Além disso, as oficinas de leitura de mundo objetivam a emancipação do aluno, pois ele será o sujeito de todo o processo da atividade com o texto literário: desde a seleção destes até a escolha por ouvir, opinar sem ser interrompido, criticar, problematizar e desnaturalizar o *status quo* para o desvelamento da realidade. Este trabalho pode constituir-se como instrumento para novas pesquisas, inclusive pela peculiaridade do contexto. Além disso, o material didático propõe inserir os estudantes no âmbito do caráter da pesquisa, pois à medida que participam das escolhas dos textos literários, previamente selecionados pela professora, eles adentram no processo e se inscreveram no que Freire (2017) intitula de sujeito do processo. Nessa proposta, os estudantes ainda poderão sugerir novas dinâmicas de grupo, outros textos literários e atividades, a partir dos já contidos no material didático.



### 3.2 Procedimentos metodológicos

O nosso trabalho analisa a lacuna, no que concerne à exiguidade da destinação de aulas para a leitura literária no 9º do ensino fundamental. Por isso, ele versa sobre a pesquisa de um estado de arte que fortaleça a consecução de propostas de leitura literária pautadas no Interacionismo Sociodiscursivo e na educação libertadora. Nessa perspectiva, este trabalho consiste numa proposição de oficinas de leitura de mundo que objetivam contribuir com as capacidades de leitura necessárias à emancipação e à criticidade dos estudantes.

Em relação aos métodos, Lakatos e Marconi (1992) salientam que as pesquisas podem ser definidas como qualitativas e quantitativas. Esta pesquisa é definida como qualitativa, pois não há o intento nem a possibilidade de quantificar os dados, visto que o trabalho ocorreu no período da pandemia do Covid-19 e não pôde ser aplicado. Configura-se, assim, como uma proposta didática de leitura literária, a qual versa sobre textos literários, cujas temáticas dialogam com as realidades dos educandos.

Esta análise faz parte de pesquisas descritivo-explicativas, pois demonstra o interesse de apresentar a descrição das etapas das oficinas de leitura de mundo, as quais objetivam contribuir com o desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos, por intermédio de atividades de leitura que partam de textos que possibilitem a ação social dos discentes e levem em consideração a interação, na perspectiva do (ISD) Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999). Após descrever as etapas do material didático, a pesquisa tenciona expor sobre como a leitura de textos, cujas temáticas são sociais e relevantes, contribui para o desenvolvimento das capacidades de leitura emancipatórias.

Esta pesquisa caracteriza-se como uma proposição de caráter educacional e social por intermédio de material didático que colabore com o aprendizado de alunos do 9º ano e desenvolva as capacidades de leitura, no que concerne à compreensão textual, à leitura crítica e à emancipação por intermédio de textos literários que dialoguem com os anseios desse público.

Nas atividades das oficinas de leitura de mundo, foram adotadas abordagens que proporcionam a análise dos discursos sociais nos textos literários com temas relevantes e objetivam o desenvolvimento da oralidade, do debate e da argumentação, pautados no Interacionismo Sociodiscursivo. O material didático privilegia a concepção da nova retórica, na qual a leitura de temas sociais relevantes em textos literários colabora com o texto como ação social no mundo.

No que concerne à criação de material didático, salientamos a importância da atitude do professor-pesquisador na transformação do ensino da Língua Portuguesa, direcionando sua prática para ações significativas, interessantes e eficazes. Ademais, é necessário refletir sobre as teorias linguísticas e as concepções pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa, e, principalmente, praticar essas teorias em sala de aula. Nessa perspectiva, há a necessidade da análise sobre a pertinência e a eficácia dessas atuações respaldadas pelas teorias no contexto escolar da educação básica.

Preliminarmente, empreendemos o levantamento de teorias e autores sobre os assuntos levantados, com o propósito de angariar teorias e bibliografia para a pesquisa. Em seguida, elaboramos as oficinas de leitura de mundo.

Propomos oficinas de leitura de mundo com o intuito de desenvolver as capacidades de leitura dos alunos, os quais terão como subsídio práticas voltadas ao texto, as entradas no texto, a sua compreensão e o que ele possibilita se trabalhado na perspectiva que valorize o processo, a ação social, a criticidade e a emancipação. O objetivo é o ensino de leitura a partir de textos literários com temáticas sociais e relevantes, pois entendemos que o caráter social desses textos pode tanto aproximar os estudantes do literário quanto levá-los a intervir na sociedade em que vivem por meio dele. Contudo cabe à estruturação das oficinas de leitura de mundo propiciar o diálogo entre teoria e prática e envolver, atrair os estudantes, por intermédio das atividades, quando de sua aplicação.

### **3.3 As oficinas de ‘leitura de mundo’**

As oficinas foram intituladas de ‘Leitura do Mundo’ por calcarem-se no método Paulo Freire, trabalhado nos Círculos de Cultura, quando Freire (1992) desenvolveu um trabalho como assessor educacional, na República Democrática de São Tomé e Príncipe, com o objetivo de alfabetizar moradores adultos, de forma que, ao passo que fossem alfabetizados para a decodificação das letras, palavras e textos, fossem capazes de desvelar a sua realidade, compreendendo a dimensão política dela.

O título das oficinas vai ao encontro do objetivo da professora-pesquisadora, de propor, uma educação libertadora consonante ao método de Freire (2017) que, em seus Círculos de Cultura, por meio da investigação, da tematização e da problematização, visava à tomada de consciência, ao desvelamento da realidade social e política dos adultos de São Tomé e Príncipe.

Salientamos que, tradicionalmente, embora a alfabetização seja vista como um processo de aquisição da linguagem escrita e lida, há, na lida de professora de Língua

Portuguesa, a prática, a observação e a reflexão diárias, as quais nos permitem inferir que, apesar de decodificarem os símbolos de um texto, falta ao nosso aluno, muitas vezes, a compreensão do contexto, questão que, para Freire (2017), é intimamente ligada à alfabetização. Dessa forma, entende-se que as oficinas de ‘Leitura do Mundo’ podem contribuir para o letramento e a formação do cidadão crítico nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental.

No que diz respeito aos textos literários, o passo a passo das oficinas tenciona propiciar nos educandos do 9º ano, que porventura tiverem contato com elas, o prazer do leitor pelo ato de ler, o desvelar de suas realidades, por meio da escolha de textos que dialoguem com elas. Acreditamos que as oficinas podem colaborar com a formação leitora e política dos alunos, numa perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003) e por meio da leitura de mundo (FREIRE, 2017).

Sobretudo, é importante trabalhar essas oficinas e vislumbrá-las como possibilidade de diminuir desigualdades, com as quais a escola não pode coadunar-se, visto a sua orientação de inclusão – sabe-se que o não conhecimento exclui os indivíduos dos grupos dos quais poderia fazer parte: Em sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política [...] (FREIRE, 2017, p. 13).

Assim, a tomada de consciência da realidade, por meio de textos que dialoguem com as realidades dos alunos e por eles escolhidos, intenta uma alfabetização leitora e política, no sentido de que os alunos possam tematizar, problematizar, desnaturalizar, ou seja, compreender os textos lidos, pois, ao passo que leem suas vidas, as desvelam e sentem-se capazes de agir sobre elas: agir em suas vidas com os textos literários cujas problemáticas são comuns aos problemas de seus cotidianos.

As oficinas de ‘Leitura do Mundo’ cumprem o papel que os ‘Círculos de Cultura’ cumpriam no processo de alfabetização freireano. Envolvem as estratégias de investigação, tematização e problematização, a fim de alcançar a Tomada de Consciência da Realidade. Para a sua consecução, são trabalhadas dinâmicas de grupo que promovam a participação dos alunos, ao mesmo tempo que os levem a desvelar para si mesmos os conflitos e problemas da sua realidade.

A seguir, mostramos o passo a passo das oficinas de ‘Leitura do Mundo’, sugeridas em nosso material didático:

### 3.4 Proposta: oficinas de leitura de mundo

A seguir, lançamos mão da discussão acerca de duas oficinas de leitura de mundo, visto que elas são a consolidação do método propositivo desta pesquisa, ancoradas na educação libertadora (FREIRE, 1986) e no ISD (BRONCKART, 1999). Destacamos que as Oficinas de leitura de mundo contam com espaços (*boxes*) formativos destinados aos professores de Língua Portuguesa e aos alunos. Nesta seção, discutimos, também, sobre os *boxes* construídos no material didático. Passemos às discussões.

Figura 01 – Etapa 1: Investigação - Predição e Leitura do *instapoema* de Rupi Kaur


1.

**OFICINA 1 DE LEITURA DE MUNDO**

Tempo destinado à realização da oficina: 02 aulas geminadas

**Leia o instapoema a seguir.**

Professora, solicite que um(a) estudante da turma faça a leitura do *instapoema*. Em seguida, peça que ele(a) antecipe as suas impressões acerca do texto literário.



todos nascemos  
 tão bonitos  
 a grande tragédia é que  
 nos convencem de que não somos

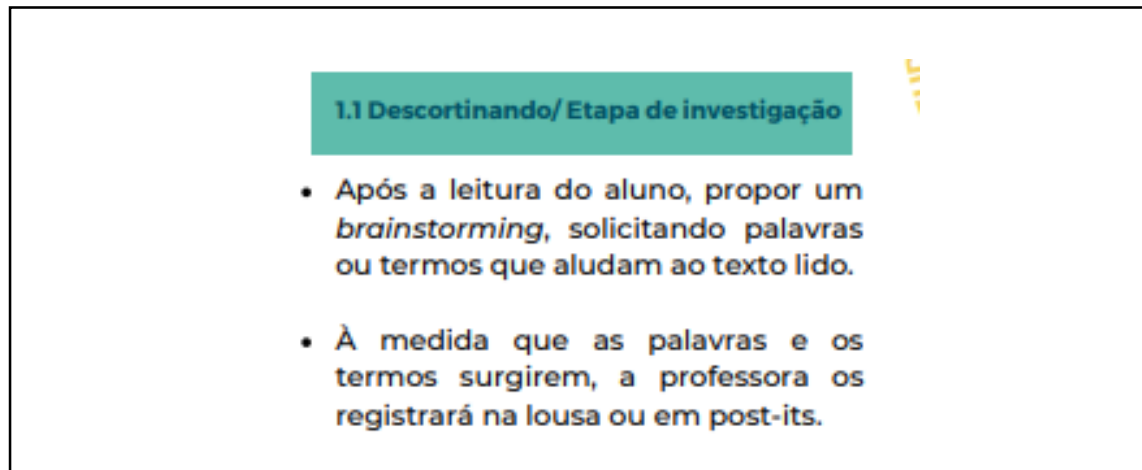
Poema de 'Outros jeitos de usar a boca', de Rupi Kaur (Foto: Divulgação)

Fonte: Elaborada pela autora

No início, serão solicitadas uma predição e uma leitura individual, as quais serão compartilhadas com os demais estudantes. O intuito é possibilitar que os conhecimentos prévios

venham à tona nesse momento. Essa etapa é de grande valia para que o estudante acione os seus conhecimentos prévios e amplie o seu repertório sociocultural. Nesse momento, o estudante observará as diferentes características dos textos literários em questão, no que concerne à forma e ao discurso e poderá compará-los com outros textos.

Figura 2 – Etapa 1: Investigação – Levantamento de Conhecimentos Prévios



The slide features a teal header box with the text '1.1 Descortinando/ Etapa de investigação'. To the right of the header is a yellow lightning bolt icon. Below the header, there are two bullet points in a dark blue font:

- Após a leitura do aluno, propor um *brainstorming*, solicitando palavras ou termos que aludam ao texto lido.
- À medida que as palavras e os termos surgirem, a professora os registrará na lousa ou em *post-its*.

Fonte: Elaborada pela autora

Nessa etapa, após a predição e a leitura individual do *instapoema* de Rupi Kaur; das leituras dos *boxes* sobre o significado da palavra *instapoema* e da minibiografia da poeta, é sugerido um *brainstorming*, solicitando palavras que aludem ao texto lido. À medida que as palavras e os termos surgem, a professora os registra na lousa ou em *post-its*. As palavras que aparecerem serão os possíveis temas para a próxima etapa.

É importante que o professor considere todas as palavras/temas que os estudantes sugerirem. A interação entre professor e aluno é imprescindível aqui: é o momento de o professor contribuir com as palavras que considera que podem acrescentar à tematização e ao conhecimento de seus alunos.

Figura 3 – Etapa 2: Tematização

**1.2 Epifania/ Etapa de Tematização**

**AOS PROFESSORES, COM CARINHO!**

Professora, esta sessão recebeu a alcunha de epifania ou tematização (FREIRE, 2017) porque intenta trabalhar a ampliação do repertório vocabular dos estudantes. Além disso, os termos em questão dialogam com o objetivo desta etapa que, para Carneiro (2014), é codificar e decodificar os temas deflagrados, buscando os seus significados sociais, os quais repercutirão na tomada de consciência do mundo vivido.

**Em seguida, a professora deverá lançar mão dos seguintes questionamentos:**

- A partir do texto, das palavras e termos sugeridos no brainstorming, como você percebe as gravidezes na adolescência contemporânea?
- Na perspectiva da mulher e de sua trajetória no contexto histórico e social, qual tem sido o lugar destinado à maternidade?
- Como a mulher é vista nas sociedades? Como você entende o processo materno para a mulher? E o paterno?
- Qual é a relação entre padrões sociais, estéticos e a mulher?
- O que significa o conceito de bonito para você?

Fonte: Elaborada pela autora

Nesse momento, observamos que os questionamentos referentes à tematização já favorecem as entradas no texto (BRONCKART, 1999) para a ação com este. Por mais que isso, efetivamente, ocorra na etapa mais à frente, não significa que as etapas sejam estanques, a exemplo da geração de palavras que principiam uma tematização no ato em si. Notamos que podem surgir, nesse ponto, temáticas sobre a perspectiva dos grupos sociais vulnerabilizados: a diferença entre os papéis destinados a homens e mulheres; os padrões de beleza imputados pela sociedade. Essas temáticas sociais e relevantes são evidentes nas questões. É possível notarmos, também, a preocupação com a ampliação do vocabulário dos discentes e com o conhecimento do docente, vide o *boxe*: “aos professores, com carinho!”. Essa etapa salienta a ideia defendida por Paulo Freire acerca do professor que ensina e aprende. Em todas as etapas, não pode haver interferências nem censuras quando a pessoa estiver no seu turno de fala.

Figura 4 – Etapa 3: Problematização e desvelamento da realidade

- -Fazer a leitura do conto "Quantos filhos Natalina teve?", de Conceição Evaristo. Link para a leitura do texto: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/teatro/24-textos-das-autoras/927-conceicao-evaristo-quantos-filhos-natalina-teve>

**DE QUEM É A AUTORIA?**

Um dos principais nomes da literatura contemporânea, Conceição Evaristo é poeta, contista, romancista e importante teórica de estudos literários e afro-brasileiros.

- Você conhece outros *instapoemas*? E outros textos de autoras negras?
- Como você explicaria a estética do *instapoema* lido? E quanto à estética da prosa de Conceição Evaristo?
- Quais as semelhanças e diferenças entre os textos de Conceição Evaristo e Rupi Kaur?
- O que as leituras dos dois textos provocaram em você? Para que outros temas eles podem direcionar o leitor?
- Qual/quais tema(s) você acredita que deflagrou(aram) a criação dos textos em questão? (Nesse momento é interessante que a professora considere todas as respostas dos estudantes, bem como mantenha uma escuta ativa, pois esta etapa configurar-se-á como imprescindível à problematização).
- No momento da problematização, você pode acrescentar os demais temas e discuti-los numa perspectiva interdisciplinar e **interseccional**, visto que essas temáticas mantêm uma relação de dependência e só podem ser compreendidas, dialogicamente, a exemplo de feminismo e racismo.

Fonte: Elaborada pela autora

Nessa etapa, cumpre-se o objetivo das oficinas de leitura de mundo, por meio da problematização propiciada pela comparação entre o texto de Rupi Kaur e Conceição Evaristo, pois ambos trazem os obstáculos de suas autoras serem mulheres, vitimizadas pelo machismo e pelo racismo. Esse ponto também marca o desvelamento da realidade, o agir com o texto e sobre o texto. Há aqui uma perspectiva dialógica e intertextual capaz de levar o estudante, com os textos literários, a sugerir intervenções sociais, a desmistificar preconceitos que o circundam. Conceitos importantes como “interseccionalidade”, além de ampliar o repertório sociocultural dos estudantes, possibilita a atitude de desvelamento das realidades, visto que esse aluno compreenderá que, para o combate ao machismo, é urgente e necessário combatermos o racismo. Vale salientar que essas questões devem ser respondidas sob a forma de discussão.

Consoante Freire (2017), por meio de nossa prática consciente, a exemplo das estratégias utilizadas nas oficinas de ‘Leitura do Mundo’, as quais unem o texto literário ao agir no contexto, podemos favorecer a transformação do mundo dos nossos estudantes.

Figura 5 – Finalização da Oficina 1 - Predição e leitura do Poema

Para finalizar a Oficina de Mundo 01, trouxemos uma possibilidade de poema que dialogue com o de Rupi Kaur.

MU É MU MU MU  
 LHER LHER LHER LHER  
 DO SEM  
 HEMISFÉRIO NEGRO DEFINIÇÃO  
 AD SEM  
 HEMISFÉRIO SUL LIMITAÇÃO  
 MU É MU  
 LHER LHER  
 FORÇA  
 GUERRERA  
 NA  
 LUTA AFRICANA

Poema de Esmeralda Ribeiro

**DE QUEM É A AUTORIA?**

Esmeralda Ribeiro nasceu em São Paulo, é jornalista e atua nos movimentos de combate ao racismo. A poeta faz parte da Geração Quilomboje e luta pela construção de uma 'Literatura Negra', por meio do resgate da memória e das tradições africanas e afro-brasileiras.

Professora, acerca do texto acima, e como forma de propor uma espécie de recapitulação das ideias deflagradas a partir das leituras anteriores, questione os estudantes sobre as similaridades e diferenças entre os textos. Além disso, cabe aqui uma última questão para que os estudantes expressem os seus posicionamentos críticos sobre a leitura.

- Quantas meninas negras que têm a sua idade você vê sentadas nos bancos escolares? Onde estão as meninas negras que não estão nas escolas?
- Como você acredita que são as realidades das meninas negras que estão fora das escolas?

Professora, para finalizar, você poderá sugerir novas leituras literárias sobre os contextos sociais vividos por meninas e mulheres negras. Solicite que os estudantes tragam sugestões de textos acerca da realidade desse grupo.

Fonte: Elaborada pela autora

Na atividade da página 08, elencamos um texto que poderá dialogar com o de Rupi Kaur e os de Conceição Evaristo, pois a partir do perfil da poeta Esmeralda Ribeiro, da sua história e de seu envolvimento com as causas sociais e com o antirracismo e contra o machismo, é possível que sejam deflagradas histórias de vida de nossos estudantes. Ademais, a poeta é engajada na construção de uma literatura negra, fato que também contribui com a implicação dos estudantes no contexto da autora, consequência da necessidade de ambos serem ouvidos, o que vai de encontro ao silenciamento e deslegitimação das vozes das minorias sociais pela burguesia, a qual, há muito, tem dominado os veículos de comunicação e circulação dos textos literários. É relevante explicar sobre a forma do texto literário, na disposição das palavras, a



qual, assim como o de Rupi Kaur, rompe com os modos convencionais do poema. Cabe aqui questionar se essa ruptura contribui com o acesso aos textos literários identitários.

Consideramos, ainda, ser de extrema importância trazer à discussão o protagonismo das mulheres negras como autoras e como personagens principais na prosa poética de Conceição Evaristo e nos versos dispostos de maneira irreverente e reveladora de Esmeralda Ribeiro.

Essa atividade de finalização da oficina 01 é um exemplo das inesgotáveis possibilidades com os textos literários, oriundas de abordagens alicerçadas no ISD e na educação libertadora. Ou seja, os textos literários escolhidos, a forma como serão abordados e as atividades das oficinas contribuem para a ação com os textos literários e sobre eles e, conseqüentemente, para a compreensão desses textos, o desvelamento da realidade, a criticidade e a emancipação de nossos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Figura 6 – Oficina de leitura de mundo 2 – Sugestões de textos literários e leitura

**2. OFICINA 2 DE LEITURA DE MUNDO**  
Tempo destinado à realização da oficina: 02 aulas geminadas

**Professora, haja vista a reflexão permanente sobre a sua prática professoral, você pode sugerir leituras literárias como forma de motivar os estudantes a também indicarem para os colegas e escolherem as suas preferências. Além disso, a sua experiência em sala de aula tem demonstrado que você, professora, é conhecedora de parte das preferências de leituras dos estudantes de 9º ano. Assim, a próxima sugestão de textos literários serão contos de horror/terror.**

- Sugerir a leitura compartilhada e paragrafada do conto O coração delator, de Edgar Allan Poe, por meio do link: <https://www.recantodasletras.com.br/contos/2613868>
- Em seguida, sugerir a apreciação, em filas, de uma releitura do conto de Edgar Allan Poe, de autoria da proponente destas oficinas de leitura de mundo.

**O Coração Apaziguador**  
(Baseado no conto *O Coração Delator*, de Edgar Allan Poe)

É verdade! – nervosa -, eu estava assustadoramente nervosa e ainda estou; mas por que você diria que estou louca? Na verdade, nunca estive mais certa de minhas próprias ideias e de que não preciso de tratamentos e paliativos para o que eu acredito ser o ápice da minha popularidade: transformar em careta de choro o sorriso mais antipático desta escola. Chegara o grande dia!

- Você pode me questionar: "mas o que esse pobre garoto fizera para angariar a sua antipatia?" - E eu prontamente respondo-lhe: o garoto, não. Mas o seu medonho sorriso! É que ele tem um quê de vampiresco, de predador prestes a rasgar e devorar a carne quente da pobre vítima/caça indefesa.

Fonte: Elaborada pela autora

No primeiro passo da oficina de leitura de mundo 02, há a solicitação de indicações de textos literários pelos alunos e as indicações da própria professora, já que o PROFLETRAS

exige a construção de cadernos didáticos, o que demonstra o caráter da prática professoral e da proposta. Aliado a isso está a experiência dos professores acerca dos gostos literários dos estudantes. Assim, o gênero conto de horror/terror foi o escolhido para a segunda oficina. A escolha deu-se pelo fato de os textos literários, o original e a releitura, trazerem como temáticas sociais, problemas que têm sido obstáculos para a efetivação da aprendizagem de nossos alunos: o *bullying*, o negligenciamento às doenças mentais e a violência no âmbito escolar. Nesse momento, a turma lerá os dois textos para, depois, passar para as discussões e as atividades.

Figura 7 – Etapa de investigação por meio do universo vocabular do estudante

**2.1 Etapa de Investigação por meio do universo vocabular do estudante**

Após a leitura, indagar a turma acerca dos possíveis temas que a leitura fez vir à tona, principalmente, temáticas afins às realidades dos estudantes.

11

- Como vocês veem os protagonistas dos dois textos? O que eles têm em comum?
- Que palavras de seu dia a dia você utilizaria para caracterizar os textos? (Esses vocábulos podem ser substantivos, adjetivos ou verbos).
- O que a releitura tem a ver com o texto original?
- Quais são as intenções dos protagonistas dos dois textos?
- Levando em consideração que são considerados textos literários ficcionais, que características eles têm que garantem essa particularidade?
- Você considera que a releitura O coração Apaziguador encaixa-se no gênero literário de horror? Por quê?

Professora, aqui poderá haver a possibilidade de surgirem temas como o *bullying*, preconceitos e estereótipos imputados às doenças mentais, a exemplo do capacitismo, devido à escassez de investimentos na área da saúde mental na escola, para tratamento e prevenção dessas doenças. Além disso, poderá vir à tona o fato de que a não efetivação da política nacional de saúde mental no âmbito escolar e fora dele pode colaborar para o recrudescimento da violência.

Fonte: Elaborada pela autora

As primeiras etapas das oficinas de leitura de mundo iniciam com a geração de palavras do universo vocabular dos estudantes, palavras de seus conhecimentos prévios. Nesse momento, os estudantes estarão motivados pelas leituras literárias anteriores e pela leitura de

mundo, e é possível que, além das palavras, já passemos às temáticas e às problematizações, ou seja, o passo a passo pode se flexibilizar, a depender dos desdobramentos. No entanto, as questões da atividade pendem para a geração de palavras, a exemplo da etapa inicial dos círculos de cultura freireanos.

Figura 8 – Etapa de Tematização: Busca pelo Significado Social das Palavras e Consciência do Mundo Vivido

**2.2 Tematização: interpretar os temas para buscar o significado social e a consciência do mundo vivido.**

- Desde o período pandêmico, o que tem percebido de diferente nos cotidianos das pessoas?
- Como você percebe a voz, o sentimento do protagonista do texto lido? Essa voz é a mesma do autor?

Fonte: Elaborada pela autora

Nessa etapa, ocorre a transformação das palavras em temáticas sociais, a exemplo do *bullying*, da violência, do capacitismo e dos preconceitos com as doenças mentais. É nesse momento que as palavras deixam de ser substantivas, cujo caráter estava desvinculado do texto e da vida, e passam a significados mais amplos, subjetivos e a dependerem de seus contextos, das vozes e das intenções daqueles que as utilizam – começam a significar socialmente e a despertar a consciência do mundo no qual vivemos.

Figura 9 – Etapa de desvelamento: estranhar, desnaturalizar, problematizar para transformar

**QUERIDAS, QUERIDOS E QUERIDAS, LEIAM O POEMA ABAIXO.**

**Perigo**  
 Não ultrapasse  
 Fica em casa!  
 Aceleraram a morte  
 Naturalizaram  
 Sem despedida  
 Sem pão  
 Sem erros  
 Sem feijão  
 Com lona  
 Assim aquece a pele e a mão  
 Mesmo dentro do caixão  
 Aja coração  
 Aja razão  
 Aja emoção  
 Eu não sei onde está  
 O horizonte...  
 Eu não sei...

Poema Eloy: Cultural de Eloy Kátia Coelho

**DE QUEM É A AUTORIA?**

O poema que você leu foi escrito pela poeta Eloy Kátia Coelho, cientista social, integrante do Movimento de Mulheres Negras LGBTQIAPN+ e mestranda em Saúde Coletiva pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UFRGS.

Pelas informações contidas na página intitulada Retratos-da-Pandemia, Versos Insurgentes, o poema Perigo, juntamente com os demais textos literários encontrados nela, foram escritos durante a pandemia do Covid-19.


**2.3 Professora, agora, passemos ao desvelamento das realidades de seus educandos por meio da problematização tão necessária à superação do senso comum e à transformação dos contextos deles. Primeiro, manifestemos a nossa necessidade social de estranhar, desnaturalizar e problematizar:**

- Meninos, meninas e meninos, que vozes sociais há no texto lido por último?
- De acordo com as informações contidas no verso, como é o meio social aludido pelo sentimento da poeta?
- No contexto pandêmico, o que mais os indignou?
- Que aspectos sociais mais implicaram nas injustiças sociais durante aquele período?

Fonte: Elaborada pela autora

Nessa etapa, as entradas no texto literário possibilitam o conhecimento das vozes da autora e do sujeito poético, do contexto em que vivem, além da implicação ou não delas nas ideias trazidas pelo texto, pressupostos que facilitam a tomada de consciência. Por meio das questões, a atividade favorece a percepção dos estudantes acerca dos problemas que deflagraram a agência da autora por meio do texto literário, levando-os a confrontarem as suas opiniões com as do texto e, assim, desvelarem as suas realidades e agirem sobre elas com o texto literário.

Figura 10 – Estudante, amplie seu conhecimento de mundo!



**ESTUDANTE, AMPLIE SEU CONHECIMENTO DE MUNDO!**

**INTERSECCIONALIDADE**

*Termo sistematizado em 1989 por Kimberlé Crenshaw, teórica feminista e professora estadunidense especializada em questões de raça e gênero.*

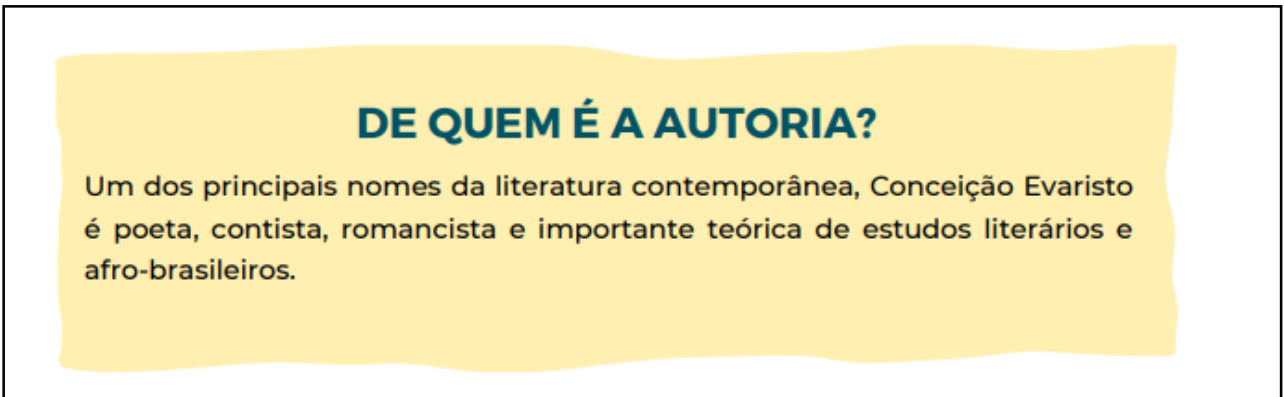
*Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do "desempoderamento" (2002).*

Fonte: <https://www.politize.com.br/interseccionalidade-o-que-e/>

Fonte: Elaborada pela autora

Nesses boxes, os estudantes têm a oportunidade de ampliação de seus repertórios socioculturais. Eles são propostos, também, para contribuir com a intertextualidade, visto que os textos com temáticas sociais relevantes dialogam com conceitos inerentes às Ciências Humanas e Sociais, como o termo interseccionalidade.

Figura 11 – De quem é a autoria?



**DE QUEM É A AUTORIA?**

Um dos principais nomes da literatura contemporânea, Conceição Evaristo é poeta, contista, romancista e importante teórica de estudos literários e afro-brasileiros.

Fonte: Elaborada pela autora

A seção “de quem é a autoria” traz as minibiografias dos autores e, embora sejam exíguas, a professora pode ampliar a explanação sobre os contextos vividos por eles e sobre os seus outros textos literários, visto que os docentes precisam ler esses textos e autores, previamente. É necessário que os professores sintam prazer pela leitura dos textos literários e compartilhem-nos com os estudantes.

Figura 12 – “Aos professores, com carinho!”



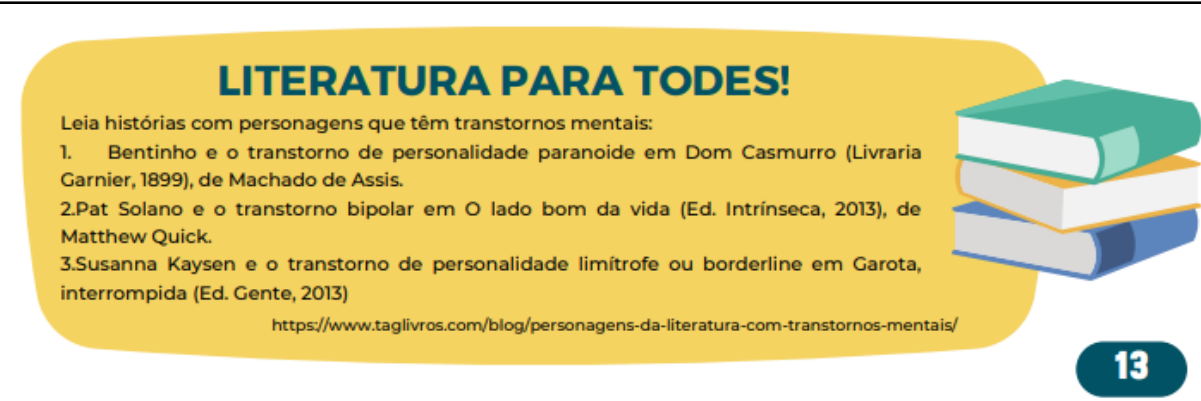
**AOS PROFESSORES, COM CARINHO!**

**INDICAÇÃO DE LIVRO!**  
 Leia *O peso do pássaro morto*, romance de estreia de Aline Bei, que narra com força e poesia a vida de uma mulher dos 8 aos 52 anos. A prosa poética mostra que a protagonista não é toda dor. Vale muito a pena ler!  
<https://editoranos.com.br/produto/o-peso-do-passaro-morto/>

Fonte: Elaborada pela autora

O *boxe* em questão destaca a importância da formação continuada dos professores de Língua Portuguesa como docentes sedentos pelo prazer que a leitura proporciona, pois ao passo que ela amplia o conhecimento, o senso estético e artístico, os prepara para lidar com os novos desafios inerentes à formação de seus discentes. Se levarmos em consideração o exíguo acesso de professores e estudantes aos meios culturais, a leitura do texto literário é a melhor alternativa para o lazer e para a formação simultânea de cidadãos críticos e emancipados.

Figura 13 – Literatura para todes!



**LITERATURA PARA TODES!**

Leia histórias com personagens que têm transtornos mentais:

1. Bentinho e o transtorno de personalidade paranoide em *Dom Casmurro* (Livraria Garnier, 1899), de Machado de Assis.
2. Pat Solano e o transtorno bipolar em *O lado bom da vida* (Ed. Intrínseca, 2013), de Matthew Quick.
3. Susanna Kaysen e o transtorno de personalidade limítrofe ou borderline em *Garota, interrompida* (Ed. Gente, 2013)

<https://www.taglivros.com/blog/personagens-da-literatura-com-transtornos-mentais/>

**13**

Fonte: Elaborada pela autora

Entre as literaturas clássica, universal e contemporânea, é possível encontrar textos que conversem com e para as mais diversas realidades, mas, para isso, é preciso que haja tempo privilegiado para a leitura literária, na escola. Os textos literários são para todos e propiciam fruição e conhecimento, consolidando o letramento literário. A seção “literatura para todes!” objetiva a formação de um leitor, professores e estudantes que agem em seus contextos a partir dos confrontos com os textos literários. Por isso, a necessidade de indicações sistemáticas de obras que ampliem o repertório de docentes e discentes.

## 4 CONCLUSÃO

Em virtude do trabalho exposto, observamos que a reflexão e a formação constantes dos professores de Língua Portuguesa e a sua sensibilidade acerca da necessidade real de seus alunos sobre que caminhos sociais a leitura literária deve convergir são aspectos que devem nortear toda a nossa prática. Na perspectiva de que tanto o ISD quanto a educação libertadora têm preponderância para tal, dado o seu caráter social, – por meio das entradas no texto, da retomada do contexto, das modalizações, das vozes, da geração de palavras, da tematização, da problematização e da conscientização – é que o trabalho propõe vias para uma prática professoral progressista.

Os textos literários, cujas temáticas sociais dialogam com as realidades dos discentes, juntamente às oficinas de leitura de mundo, denotam relevância, pois propiciam a ação do estudante com o texto, sobre o texto e a partir do texto. Isso possibilita o confronto deste com as avaliações dos alunos. Notamos, ainda, que as atividades das oficinas de leitura de mundo lançam mão de estratégias que levam os discentes a sentirem a força do texto, do discurso que o texto literário carrega e dos papéis sociais e políticos do enunciador destes.

Além dos motes e dos papéis sociais dos enunciadores, a miscelânea de vozes que emergem dos textos literários selecionados pela professora para a proposição, no que diz respeito às realidades dos eu líricos e dos próprios autores, convertem-se nas vozes dos nossos educandos, os quais carregam vozes que ecoam junto aos textos literários que versam sobre temas sociais relevantes, porque ambos precisam ser lidos, ouvidos e ter espaços destinados às suas leituras. As aulas de leitura literária, cujas temáticas dos textos são relevantes, leem as vidas de nossos estudantes dos anos finais do ensino fundamental da escola pública, laica e de qualidade. Portanto, as aulas de leitura literária para a ação com o texto são aulas para a leitura das vidas dos discentes, os quais precisam ser privilegiados com a oportunidade de ler mais as próprias vidas nesses textos e desvelar as suas realidades para a consolidação da criticidade e da emancipação.

Compreendemos que, apesar do período pandêmico ter impedido a aplicação da pesquisa – por isso mesmo –, há a urgência de pensar métodos e estratégias novas de educação que respeitem a pluralidade do nosso alunado. As oficinas de leitura de mundo vêm preencher lacunas que muitos professores têm preenchido todos os dias em suas aulas, todavia, a pesquisa, o trabalho, a reflexão, o registro escrito, o caderno didático contribuem para ratificar, embasados na perspectiva social do ISD e da educação libertadora, que existem professoras e professores, no PROFLETRAS e na sala de aula, os quais leem os principais textos, aqueles

que motivaram a necessidade de maior destinação de tempo e de novas metodologias para a leitura literária prazerosa: os textos sociais das vidas de nossos estudantes.

Acreditamos que o trabalho poderá tomar novos rumos, visto que tanto a maior destinação de tempo para a leitura de textos literários, quanto os materiais desenvolvidos no PROFLETRAS, a exemplo das oficinas de leitura de mundo, possibilitadoras do confronto das realidades dos estudantes com os contextos dos textos lidos, deflagarão novas vozes, posicionamentos e intenções dos estudantes e também dos professores de Língua Portuguesa, favorecendo que ambos desenvolvam conhecimento e posicionamentos mais críticos e emancipados.



## REFERÊNCIAS

- AMARANTE, Maria de Fátima Silva; AZZARI, Eliane Fernandes; LIMA, Paloma Guimarães de. Instapoesia: Literatura em meio digital no ensino e aprendizagem de inglês. **The specialist**, Campinas, v. 40, n. 2, p. 16-34, 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/esp>. Acesso em: 23 maio 2022.
- AMORIM, Aline Matos de. **Contribuições do ISD para o ensino de leitura de gêneros literários na sala de aula do 9º ano do ensino fundamental**. 2018. 289f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Fortaleza (CE), 2018.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. (org.) **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 37-52.
- BARBOSA, Lílian Paula Leitão. **Uma visão interacionista sociodiscursiva de leitura: por uma proposta interventiva para a aula de leitura no ensino básico**. 2016. 266f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, Fortaleza, 2016.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; DOLZ, Joaquim. **Itinerários didáticos, um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e produção a partir de gêneros textuais**. Olimpíada de Língua Portuguesa, na ponta do lápis. São Paulo, s. n., 2020.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Editora Pensamento; Cultrix, 2021.
- BEAUGRANDE, R. A. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society**. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BERNED, Pablo Lemos; PAZ, Demétrio Alves. A literatura e os estudos literários na escola: algumas reflexões. **Revista Entrelaces**, Fortaleza, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 218-233, abr./jun. 2021.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 3 set. 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ. 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. L'Enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. In: ALMGREN, M. *et al.* (org.). **Research on Child Language Acquisition**. New York: Cascadilla press, 2001, p. 1-16.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. Le langage au coeur du fonctionnement humain. Un essai d'intégration des apports de Voloshinov, Vygotski et Saussure. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, Lisboa, n. 3, 2009.

CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. O direito à literatura. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod\\_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf). Acesso em: 23 maio 2022.

CARA, Daniel. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. 1. ed. São Paulo: Editora Ação Educativa, 2019.

CARNEIRO, F. D. V.; LERQUIN, E. V. L. F. **A argumentação nos textos de opinião do jornal escolar: composições e operações discursivo-enunciativas**. Fortaleza: UFC, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/5835>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CARNEIRO, Fábio Delano Vidal; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Práticas de leitura na perspectiva da linguística aplicada: algumas considerações sociodiscursivas**. Fortaleza: Academia, 2014. Disponível em: [www.praticasdeleituranaperspectivadalinguisticaapli.cada.pdf](http://www.praticasdeleituranaperspectivadalinguisticaapli.cada.pdf). Acesso em: 12 ago. 2021.

CICUREL, F. **Lecture interactive em langue étrangère**. Paris: Hachette, 19991.

COLOGNESI, S. **Faire évoluer la compétence scripturale des élèves**. 2015. 392f. Thèse (Doctorat inédite) – Université de Louvain, Louvain, 2015.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020a.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020b.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2016.

FREIRE, PAULO. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 15. ed. São Paulo. Editora Olho D'água, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 2017. v. 22.

GOMES, Suzana dos Santos. Avaliação das capacidades de leitura. **Demanda Contínua Educ. rev.** [S. l.], v. 63, jan./mar 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46325>. Acesso em: 4 set. 2021

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEURQUIN, E. V. L. F.; CARNEIRO, F. D. V. **Práticas de Leitura na perspectiva da linguística aplicada: algumas considerações sociodiscursivas**. Fortaleza: UFC, 2014.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; BARBOSA, Lílian Paula Leitão. Sequência didática para o ensino da leitura. *In*: SANTOS, Jeane de Cássia Nascimento; CARVALHO, José Ricardo de; REIS, Mariléia Silva dos. (org.). **Ensino de língua e literatura: gênero textual e letramento**. Aracaju: Criação editora - Edições Profletras, 2017. p. 57-72.

LOPES, Claudiane Martins de Souza. **O ensino de leitura do gênero cordel na perspectiva interacionista sociodiscursiva**. 2019. 194f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

NEVES, E. V. **Professora e linguista com 70 anos no serviço público vê equívoco em termo 'linguagem neutra'**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/03/professora-e-linguista-com-70-anos-no-servico-publico-ve-equivoco-em-termo-linguagem-neutra.shtml>. Acesso em: 10. set. 2022.

PEREIRA, Carmen Lúcia Figueiredo; SANTOS, Joelma da Silva. **Práticas de leitura em sala de aula: um diálogo entre a teoria e a prática sob o olhar do observador participante.** *In.:* CONEDU, 2., 2015, São Paulo. **Anais [...].** São Paulo: CONEDU, 2015.

PIAGET, Jean Piaget - Coleção Os Pensadores. AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional.** São Paulo: Ed. Interamericana, 1980.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento - Justificando, 2017. 112p.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In:* ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SANTAELLA, Lucia. **Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet.** São Paulo: Paulus, 2021.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In:* ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 5-16.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. *In:* FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez Editora, 2017. v. 22.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola, uma perspectiva social.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1994000200011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011) Acesso em: 12 ago. 2021.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas.** Periódicos eletrônicos em psicologia. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 2 n. 2, p. 97-110 ago. 1994. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-89X1994000200011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-89X1994000200011). Acesso em: 23 maio 2022.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 2005.

APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DO MATERIAL


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC**  
**CENTRO DE HUMANIDADES - CH**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**  
**PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

"O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS" "OLHOS DE CIGANA OBLÍQUA..."  
 "O BICHO, MEU DEUS,"  
 VEEM MELHOR  
 QUANDO LEEM O MUNDO,  
 "TINHA UMA PEDRA... AOS VERMES... EU PASSARINHO."  
 POIS PODEM VOAR!  
 ERA UM HOMEM"  
 "VOU-ME EMBORA PRA PÁSSAR GA DA"  
 "MUNDO MUNDO, VASTO MUNDO"  
 Seolma Furtado Pinheiro Barreto  
 OFICINAS DE LEITURA DE MUNDO  
 SE EU ME CHAMASSE RAIMUNDO"

**AUTORA: JOELMA FURTADO**  
**ORIENTADOR: FÁBIO DELANO VIDAL CARNEIRO**

# SUMÁRIO

## 1. OFICINA 1 DE LEITURA DE MUNDO .....6

*LEITURA LITERÁRIA: Instapoema de Rupī Kaur*

1.1 Descortinando/ Etapa de Investigação por meio de brainstorming

1.2 Epifanias: deflagração de temas sociais/ Etapa de Tematização

1.3 Desvelamento da realidade/ Etapa de Problematização: “Quantos filhos Natalina teve?”, de Conceição Evaristo.

*FINALIZAÇÃO DA OFICINA 1: leitura do poema de Esmeralda Ribeiro*

## 2. OFICINA 2 DE LEITURA DE MUNDO .....14

*LEITURAS LITERÁRIAS: O coração delator, de Edgar Allan Poe e a releitura O coração apaziguador, de Joelma Furtado Passos Barreto*

2.1 Etapa de Investigação por meio do universo vocabular do estudante

*LEITURA LITERÁRIA: Tartarugas até lá embaixo, de John Green*

2.2 Tematização: interpretar os temas para buscar o significado social e a consciência do mundo vivido.

*LEITURA LITERÁRIA: poema Perigo, de Eloá Kátia Coelho*

2.3 Desvelamento: estranhar, desnaturalizar, problematizar para transformar: discussão acerca do texto lido.

# SUMÁRIO

## 3. OFICINA 3 DE LEITURA DE MUNDO .....25

*LEITURA LITERÁRIA: Graphic novel Persépolis, de Marjane Satrapi*

3.1 Etapa de Investigação: a busca pelas nossas palavras

*LEITURA LITERÁRIA: Graphic novel Persépolis, de Marjane Satrapi - a voz e o direito das mulheres*

3.2 Tematização: a consciência do mundo no qual vivo

*LEITURA LITERÁRIA: Graphic novel Persépolis, de Marjane Satrapi - "a revolução", um véu para as mulheres e meninas.*

3.3 É hora de tirar o véu: desvelamento da realidade

*LEITURA LITERÁRIA: Graphic novel Persépolis, de Marjane Satrapi - porquês*

## 4. OFICINA 4 DE LEITURA DE MUNDO .....30

*LEITURA LITERÁRIA: Graphic novel Heartstopper, de Alice Oseman – volume 01 – Dois garotos, um encontro*

4.1 Etapa de Investigação: as palavras que eu preciso

*LEITURA LITERÁRIA: poema de Elayne Baeta*

4.2 Tematização: diálogos

4.3 Desvelamento: precisamos falar sobre o que lemos, pois é o que vivemos

**ESTUDANTE, AMPLIE SEU CONHECIMENTO DE MUNDO!  
DE QUEM É A AUTORIA?  
"AOS PROFESSORES, COM CARINHO!"  
LITERATURA PARA TODES!**



1.

*Querides*<sup>1</sup>, queridas e queridos leitores,

A partir de agora, você é *convidade* a ler o mundo em companhia de seus pares, por meio de textos literários que poderão dialogar com as suas realidades, suas vidas, seus cotidianos. *Juntas, investigaremos as temáticas* e leremos os textos que mantêm relação com os seus interesses e desejos, no que concerne à leitura prazerosa e fonte de ampliação dos conhecimentos sobre a língua. Assim, partiremos para a *Leitura de Mundo*, por intermédio da **problematização** dos textos e seus respectivos temas, com o intuito de construir um conhecimento linguístico emancipatório, capaz de levar todos ao perfazimento de uma língua que aproxime as pessoas e colabore para uma realidade progressista.

*Bem-vindes às oficinas de leitura de mundo!*

4.

*Joelma Furtado Passos Barreto*

---

<sup>1</sup> Maria Helena de Moura Neves, 91, docente da pós-graduação em linguística e língua portuguesa na Unesp, cunhou e defende o termo *linguagem inclusiva*.



**Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental**  
**Práticas de linguagem: Leitura**  
**Eixo: Leitura**  
**Campo de atuação: Artístico-literário**

**Habilidade BNCC: (EF89LP33)** Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.


4.

## 1. OFICINA 1 DE LEITURA DE MUNDO

Tempo destinado à realização da oficina: 02 aulas geminadas

### Leia o instapoema a seguir.

Professora, solicite que um(a) estudante da turma faça a leitura do *instapoema*. Em seguida, peça que ele(a) antecipe as suas impressões acerca do texto literário.



todos nascemos  
tão bonitos

a grande tragédia é que  
nos convencem de que não somos

Poema de 'Outros jeitos de  
usar a boca',  
de Rupi Kaur (Foto:  
Divulgação)

### DE QUEM É A AUTORIA?

"Assumidamente feminista, muitos de seus poemas trazem questões particulares de ser mulher como tema. "Algumas questões são pessoais e só assim é que consigo transmitir tão bem as emoções. As que não aconteceram a mim, aconteceram às mulheres à minha volta, uma prima, uma amiga ou uma vizinha. Todas as histórias são não-ficção, mas nem todas são sobre mim", afirma a poeta.

### DE QUEM É A AUTORIA?

Poeta contemporânea, Rupi Kaur nasceu na Índia na cidade de Punjab, no dia 5 de outubro de 1992. Aos quatro anos de idade, se mudou com seus pais para Toronto, capital do Canadá, onde começou a pintar e desenhar, desenvolvendo seu lado artístico, inspirada num hobby praticado por sua mãe."

Fonte: <https://falauniversidades.com.br/poesia-rupi-kaur/>

ESTUDANTE, AMPLIE SEU CONHECIMENTO DE MUNDO!

Os instapoemas são poemas para o Instagram, que aderem à linguagem desta rede. Um exemplo de instapoeta que fez grande sucesso é a indiana Rupi Kaur que começou escrevendo no Instagram e posteriormente lançou diversos livros.  
(google.com)

### 1.1 Descortinando/ Etapa de investigação

- Após a leitura do aluno, propor um *brainstorming*, solicitando palavras ou termos que aludam ao texto lido.
- À medida que as palavras e os termos surgirem, a professora os registrará na lousa ou em post-its.



- Ao final da tematização, a professora poderá inserir outros novos temas, se assim o grupo considerar pertinente.
- Sugestões de temas pela professora: resistência, solidão, patriarcado, maternidade compulsória, feminismo, racismo, padrões estéticos, estereótipos, misoginia, feminicídio.
- No entanto, nesse ponto, considere, inicialmente, os temas apontados pelos estudantes.

### 1.2 Epifania/ Etapa de Tematização

#### AOS PROFESSORES, COM CARINHO!

Professora, esta sessão recebeu a alcunha de epifania ou tematização (FREIRE, 2017) porque intenta trabalhar a ampliação do repertório vocabular dos estudantes. Além disso, os termos em questão dialogam com o objetivo desta etapa que, para Carneiro (2014), é codificar e decodificar os temas deflagrados, buscando os seus significados sociais, os quais repercutirão na tomada de consciência do mundo vivido.

**Em seguida, a professora deverá lançar mão dos seguintes questionamentos:**

- A partir do texto, das palavras e termos sugeridos no brainstorming, como você percebe as gravidezes na adolescência contemporânea?

- Na perspectiva da mulher e de sua trajetória no contexto histórico e social, qual tem sido o lugar destinado à maternidade?
- Como a mulher é vista nas sociedades? Como você entende o processo materno para a mulher? E o paterno?
- Qual é a relação entre padrões sociais, estéticos e a mulher?
- O que significa o conceito de bonito para você?

**Na etapa de tematização, pode-se observar uma prévia no processo de problematização, visto que os estudantes começam a tematizar baseados nas leituras literárias e na desnaturalização das problemáticas que mais os atingem.**

ESTUDANTE, AMPLIE SEU CONHECIMENTO DE MUNDO!

Segundo o dicionário online Priberam, uma das acepções para epifania é: apreensão, geralmente inesperada, do significado de algo.

### 1.3 Desvelamento da realidade/ Etapa de Problematização

- Agora, você lerá outro texto cuja temática poderá conversar com a do texto de Rupi Kaur.

- Fazer a leitura do conto “Quantos filhos Natalina teve?”, de Conceição Evaristo. Link para a leitura do texto:

<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/teatro/24-textos-das-autoras/927-conceicao-evaristo-quantos-filhos-natalina-teve>

### DE QUEM É A AUTORIA?

Um dos principais nomes da literatura contemporânea, Conceição Evaristo é poeta, contista, romancista e importante teórica de estudos literários e afro-brasileiros.

- Você conhece outros *instapoemas*? E outros textos de autoras negras?
- Como você explicaria a estética do *instapoema* lido? E quanto à estética da prosa de Conceição Evaristo?
- Quais as semelhanças e diferenças entre os textos de Conceição Evaristo e Rupi Kaur?
- O que as leituras dos dois textos provocaram em você? Para que outros temas eles podem direcionar o leitor?



- Qual/quais tema(s) você acredita que deflagrou(aram) a criação dos textos em questão? (Nesse momento é interessante que a professora considere todas as respostas dos estudantes, bem como mantenha uma escuta ativa, pois esta etapa configurar-se-á como imprescindível à problematização).
- No momento da problematização, você pode acrescentar os demais temas e discuti-los numa perspectiva interdisciplinar e , visto que essas temáticas mantêm uma relação de dependência e só podem ser compreendidas, dialogicamente, a exemplo de feminismo e racismo.

### ESTUDANTE, AMPLIE SEU CONHECIMENTO DE MUNDO!

#### INTERSECCIONALIDADE

Termo sistematizado em 1989 por Kimberlé Crenshaw, teórica feminista e professora estadunidense especializada em questões de raça e gênero.

Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (2002).

Fonte: <https://www.politize.com.br/interseccionalidade-de-o-que-e/>

Para finalizar a Oficina de Mundo 01, trouxemos uma possibilidade de poema que dialogue com o de Rupi Kaur.

MU É MU MU MU  
 LHER LHER LHER LHER  
 DO SEM  
 HEMISFÉRIO NEGRO DEFINIÇÃO  
 AO SEM  
 HEMISFÉRIO SUL LIMITAÇÃO  
 MU É MU  
 LHER LHER  
 FORÇA  
 GUERREIRA  
 NA  
 LUTA AFRICANA


*Ativos*

*Poema de Esmeralda Ribeiro*

### DE QUEM É A AUTORIA?

Esmeralda Ribeiro nasceu em São Paulo, é jornalista e atua nos movimentos de combate ao racismo. A poeta faz parte da Geração Quilombhoje e luta pela construção de uma 'Literatura Negra', por meio do resgate da memória e das tradições africanas e afro-brasileiras.






Professora, acerca do texto acima, e como forma de propor uma espécie de recapitulação das ideias deflagradas a partir das leituras anteriores, questione os estudantes sobre as similaridades e diferenças entre os textos. Além disso, cabe aqui uma última questão para que os estudantes expressem os seus posicionamentos críticos sobre a leitura.

- Quantas meninas negras que têm a sua idade você vê sentadas nos bancos escolares? Onde estão as meninas negras que não estão nas escolas?
- Como você acredita que são as realidades das meninas negras que estão fora das escolas?

Professora, para finalizar, você poderá sugerir novas leituras literárias sobre os contextos sociais vividos por meninas e mulheres negras. Solicite que os estudantes tragam sugestões de textos acerca da realidade desse grupo.



## LITERATURA PARA TODES!

Contos:

Maria, de Conceição Evaristo;

Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos, de Conceição Evaristo.



## 2.

### OFICINA 2 DE LEITURA DE MUNDO

Tempo destinado à realização da oficina: 02 aulas geminadas

**Professora, haja vista a reflexão permanente sobre a sua prática professoral, você pode sugerir leituras literárias como forma de motivar os estudantes a também indicarem para os colegas e escolherem as suas preferências. Além disso, a sua experiência em sala de aula tem demonstrado que você, professora, é conhecedora de parte das preferências de leituras dos estudantes de 9º ano. Assim, a próxima sugestão de textos literários serão contos de horror/terror.**

- -Sugerir a leitura compartilhada e paragrafada do conto O coração delator, de Edgar Allan Poe, por meio do link: <https://www.recantodasletras.com.br/contos/2613868>
- -Em seguida, sugerir a apreciação, em filas, de uma releitura do conto de Edgar Allan Poe, de autoria da propositora destas oficinas de leitura de mundo.

O Coração Apaziguador  
(Baseado no conto *O Coração Delator*, de  
Edgar Allan Poe)

É verdade! – nervosa -, eu estava assustadoramente nervosa e ainda estou; mas por que você diria que estou louca? Na verdade, nunca estive mais certa de minhas próprias ideias e de que não preciso de tratamentos e paliativos para o que eu acredito ser o ápice da minha popularidade: transformar em careta de choro o sorriso mais antipático desta escola. Chegara o grande dia!

- Você pode me questionar: "mas o que esse pobre garoto fizera para angariar a sua antipatia?" - E eu prontamente respondo-lhe: o garoto, não. Mas o seu medonho sorriso! É que ele tem um quê de vampiresco, de predador prestes a rasgar e devorar a carne quente da pobre vítima/caça indefesa.

- Não sei, porém pressinto que aquele sorriso é a personificação do deboche, travestida de simpatia. Quando o incauto abre aquilo que, para mim, é como a porta do inferno, e a saliva, o curso do Estige, o arrepio aprisiona a minha coluna vertebral, que parece precipitar-se a furar as camadas do meu corpo como agulhas! E a gargalhada, então?! Ah, a gargalhada é o grito último do horror, é bestial, aterradora!

- A coisa já estava quase que arranjada. Eu faria da gentileza o meu ardil: "presentearia", anonimamente, o dono do sorriso de Hades, com uma caixinha de bombons, que como o sorriso maligno, teria uma mistura de pimenta, tinta permanente púrpura e laxante. Sei que o prazer seria inenarrável com a mudança de semblante daquela bocarra esdrúxula. Eu deixaria o regalo no armário do estúpido, em uma ida ao banheiro.

O planejamento da arapuca ia próspero. - Todas as maquinações inerentes ao conteúdo findaram. Agora, eu precisaria aproveitar o momento de abertura do armário pela fera de dentes mordazes, quando fosse deglutir a sua vítima, quiçá um coelhinho selvagem transformado em biscoitos de nata branquinhos, destinados à merenda escolar. Esses seres horrendos e monstruosos têm sutilezas e feitiços, que nós, reles mortais, não conhecemos e nem ousamos conhecer, por causa do nosso instinto de defesa contra tornarmo-nos presas também.

- Eu não contava que o meu projeto pudesse ser frustrado. Todavia, por segurança, caso falhasse uma vez, tinha tudo escrito no meu bom, velho e único amigo diário. Nunca costumava contar com infortúnios, visto que minha mente, minha caneta e minha precaução trabalhavam sem cessar há muito nesse estratagemas.

- Mas todos têm o seu calcanhar de Aquiles! Quem diria que o meu próprio ardil seria a minha campá, ou a da Fênix às avessas que eu não mais deixaria renascer das cinzas de uma mente lunática?

O destino é mesmo improvável e, às vezes, inexorável.

No auge da minha loucura, eu diria que meus planos maquiavélicos foram abalados pela belicosidade de uma harpia. Hoje, eu já consigo, graças à velha harpia, pensar diferente...

- Pois bem, eu direi o que houve: no momento em que aproveitava a abertura do armário para montar a minha armadilha, a professora, aquela a quem chamara de harpia, foi tomada por um acesso de tosse e precisou retirar-se da sala. Eu, temendo a sua aproximação, engendrei o meu plano o mais rápido que pude. No entanto, sem notar, deixei cair o meu diário de maldades, consideradas coerentes à época.

Estava feito. Agora, o sorriso ferino colheria os seus louros. Notei que estava sem o meu in-fólio e providenciei uma maneira de voltar ao local do crime. Nada! Estava desesperada! Teria deixado em casa?! Fiquei mais tranquila quando revisei o meu cérebro e na segurança dos que se ancoram em coisa alguma, apenas em suas pretensões e arrogâncias, acalmei-me. "Ah, deixei-o em casa, com certeza."



A ansiedade maior era para saber o resultado da arataca. Saio mais cedo para a escola, tamanha a inquietação e euforia! Ansiava pelo transtorno do vil sorriso!

...

A professora veio até o portão de entrada da escola e chamou-me. Entramos. Não me disse nada, apenas estendeu uma caixa de bombons idêntica à da maquinaria e pediu que eu comesse um. Neguei-me. Ela insistiu. Eu aceitei. O doce daquele chocolate mudou a minha vida e a imagem distorcida que eu tinha das pessoas, para sempre.

(Texto escrito pela autora destas oficinas de leitura de mundo para trabalho do PROFLETRAS, na disciplina de Literatura e Ensino)

### DE QUEM É A AUTORIA?

Joelma Furtado Passos Barreto é mestranda do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras - UFC - turma 07) e professora de Língua Portuguesa da rede municipal de Reriutaba, bem como da rede estadual do Ceará.

#### 2.1 Etapa de Investigação por meio do universo vocabular do estudante

Após a leitura, indagar a turma acerca dos possíveis temas que a leitura fez vir à tona, principalmente, temáticas afins às realidades dos estudantes.

- Como vocês veem os protagonistas dos dois textos? O que eles têm em comum?
- Que palavras de seu dia a dia você utilizaria para caracterizar os textos? (Esses vocábulos podem ser substantivos, adjetivos ou verbos).
- O que a releitura tem a ver com o texto original?
- Quais são as intenções dos protagonistas dos dois textos?
- Levando em consideração que são considerados textos literários ficcionais, que características eles têm que garantem essa particularidade?
- Você considera que a releitura *O coração Apaziguador* encaixa-se no gênero literário de horror? Por quê?

Professora, aqui poderá haver a possibilidade de surgirem temas como o bullying, preconceitos e estereótipos imputados às doenças mentais, a exemplo do capacitismo, devido à escassez de investimentos na área da saúde mental na escola, para tratamento e prevenção dessas doenças. Além disso, poderá vir à tona o fato de que a não efetivação da política nacional de saúde mental no âmbito escolar e fora dele pode colaborar para o recrudescimento da violência.

## ESTUDANTE, AMPLIE SEU CONHECIMENTO DE MUNDO!

"De acordo com Luciana Maia, psicóloga e professora do curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza, da Fundação Edson Queiroz, "o capacitismo é um preconceito dirigido a qualquer pessoa que apresenta uma deficiência, seja ela física, intelectual ou sensorial (...) Como outras formas de preconceito, ele contribui para privar os direitos e a dignidade humana das pessoas com deficiência, determinando e perpetuando desigualdades e injustiças sociais, e contribuindo diretamente para a exclusão social de membros desse grupo", elucida."

Fonte: <https://www.unifor.br/-/saiba-o-que-e-o-capacitismo-e-por-que-e-importante-combate-lo>

### LEIA OS TRECHOS DO LIVRO TARTARUGAS ATÉ LÁ EMBAIXO, DE JOHN GREEN:

*"O mais apavorante não é girar sem parar numa espiral crescente, é girar sem parar na espiral que se afunila. É ser sugado para um redemoinho que vai se fechando mais e mais e esmagando seu mundo até você estar apenas girando sem sair do lugar, preso numa cela que é exatamente do seu tamanho e nem um milímetro a mais, até você finalmente se dar conta de que na verdade não está preso na cela. Você é a cela".*



“As palavras usadas para descrever – desespero, medo, ansiedade, obsessão – não conseguem sequer chegar perto de transmitir a sensação. Talvez tenhamos inventado a metáfora como uma resposta à dor. Talvez precisássemos dar forma à dor opaca e profunda que escapa tanto à razão quanto aos sentidos”

“Não existe um “eu” para odiar. É como se, quando eu olhasse para mim mesma, não visse nada definido... só um monte de pensamentos, atos e contextos. E muitas na verdade nem parecem meus. Muitos pensamentos eu não quero pensar, muitas coisas eu não quero fazer, é mais ou menos isso”

#### DE QUEM É A AUTORIA?

*John Green*, autor premiado e best-seller do *The New York Times*, é formado em língua inglesa e estudos religiosos pelo *Kenyon College*, em Ohio. Nasceu em 1977 em Indiana, onde vive com a mulher e o filho, e ao longo dos anos morou em Nova York, Illinois, Michigan, Flórida e Alabama. [...] Personalidade ativa na internet, além do próprio blog, do Twitter e do canal do YouTube *Vlogbrothers*, John coapresenta os vídeos do projeto “*Crash Courses*”: canal on-line com aulas gratuitas de história e biologia. Ele autografou todos os 150 mil exemplares da primeira tiragem de *A culpa é das estrelas* nos Estados Unidos.

<http://www.benoliveira.com/2017/11/3-trechos-de-tartarugas-ate-la-embaixo-john-green.html>

## 2.2 Tematização: interpretar os temas para buscar o significado social e a consciência do mundo vivido.

- Desde o período pandêmico, o que tem percebido de diferente nos cotidianos das pessoas?
- Como você percebe a voz, o sentimento do protagonista do texto lido? Essa voz é a mesma do autor?

### LITERATURA PARA TODES!

Leia histórias com personagens que têm transtornos mentais:

1. Bentinho e o transtorno de personalidade paranoide em Dom Casmurro (Livraria Garnier, 1899), de Machado de Assis.
2. Pat Solano e o transtorno bipolar em O lado bom da vida (Ed. Intrínseca, 2013), de Matthew Quick.
3. Susanna Kaysen e o transtorno de personalidade limítrofe ou borderline em Garota, interrompida (Ed. Gente, 2013)

<https://www.taglivros.com/blog/personagens-da-literatura-com-transtornos-mentais/>

Após as indicações, indague os estudantes se conhecem outros textos literários que tratam sobre doenças mentais.

**QUERIDAS, QUERIDOS E QUERIDES, LEIAM O  
POEMA ABAIXO.**

**Perigo**  
 Não ultrapasse  
 Fica em casa!  
 Aceleraram a morte  
 Naturalizaram  
 Sem despedida  
 Sem pão  
 Sem arroz  
 Sem feijão  
 Com lona  
 Assim aquece o pé e a mão  
 Mesmo dentro do caixão  
 Aja coração  
 Aja razão  
 Aja emoção  
 Eu não sei onde está  
 O horizonte...  
 Eu não sei...

Poema Efeito Colateral de Eloá Kátia Coelho

**DE QUEM É A  
AUTORIA?**

O poema que você leu foi escrito pela poeta *Eloá Kátia Coelho*, cientista social, integrante do Movimento de Mulheres Negras LGBTQIAPN+ e mestranda em Saúde Coletiva pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UFRGS.

Pelas informações contidas na página intitulada *Retratos-da-Pandemia, Versos Insurgentes*, o poema *Perigo*, juntamente com os demais textos literários encontrados nela, foram escritos durante a pandemia do Covid-19.

**2.3 Professora, agora, passemos ao desvelamento das realidades de seus educandos por meio da problematização tão necessária à superação do senso comum e à transformação dos contextos deles.**

**Primeiro, manifestemos a nossa necessidade social de estranhar, desnaturalizar e problematizar:**

- Meninos, meninas e meninos, que vozes sociais há no texto lido por último?
- De acordo com as informações contidas no verso, como é o meio social aludido pelo sentimento da poeta?
- No contexto pandêmico, o que mais os indignou?
- Que aspectos sociais mais implicaram nas injustiças sociais durante aquele período?
- O que o sentimento da poeta quis dizer nos versos: "Aceleram a morte/Naturalizam/Sem despedida"?
- Como seria possível mitigar as problemáticas sociais que foram recrudescidas durante a pandemia?
- Quais as lembranças que vocês levarão do período pandêmico?
- Que outras leituras literárias têm a ver com o período aludido?
- Procure um texto literário escrito durante um período de guerra, de grande depressão ou de alguém que adoeceu durante esse período para ler e compartilhar com os seus colegas.



## AOS PROFESSORES, COM CARINHO!

### INDICAÇÃO DE LIVRO!

Leia *O peso do pássaro morto*, romance de estreia de Aline Bei, que narra com força e poesia a vida de uma mulher dos 8 aos 52 anos. A prosa poética mostra que a protagonista não é toda dor. Vale muito a pena ler!

<https://editoranos.com.br/produto/o-peso-do-passaro-morto/>

## 3. OFICINA 3 DE LEITURA DE MUNDO

Tempo destinado à realização da oficina: 02 aulas geminadas

**Professores, todas as etapas da oficina de mundo 3 versarão sobre a graphic novel *Persépolis*, de Marjane Satrapi.**

**Sejam bem-vindes à oficina de leitura de mundo 3! Você estará em companhia de uma menininha muito politizada e progressista. Ela se chama Marjane Satrapi.**

Para iniciar, leremos duas tirinhas autobiográficas da graphic novel *Persépolis*, de Marjane Satrapi:



<https://deliriumnerd.com/2018/03/16/quadrinhos-persopolis-marjane/>



<https://lugarnenhum.net/quadrinhos/persepolis-hq-review/>

### 3.1 Etapa de Investigação: a busca pelas nossas palavras

- Após a leitura das tirinhas, reúna os estudantes em pequenos grupos de cinco ou seis, eleja um escriba – para tomar nota das palavras - em cada grupo e peça que indaguem uns aos outros sobre possíveis palavras que a leitura pode trazer à baila e cujos significados tenham relação com as suas realidades, com as realidades das meninas, das mães e avós de seus meios sociais.
- Pedir às crianças que identifiquem atitudes afins entre elas e a protagonista de Persépolis, para assim, ocorrer a geração de palavras.
- Em seguida, solicite que um membro de cada equipe compartilhe com a turma as palavras geradas. Deixe-as expostas em algum lugar da sala de aula, para a próxima etapa.



**Professora, nesta etapa, solicite aos estudantes que escrevam uma palavra que pode tematizar as tirinhas do texto literário lido, que também possam estar relacionadas com as suas vidas. Deixe as palavras registradas e separadas para a próxima etapa.**

Leia a tirinha abaixo.

**Professor, sugira que os estudantes façam uma leitura dramatizada.**



<https://lugarnenhum.net/quadrinhos/persepolis-hq-review/>

### 3.2 Tematização: a consciência do mundo no qual vivo

Professor, após a leitura, inicie uma discussão a partir das palavras geradas na etapa anterior da oficina.

- Na perspectiva das palavras geradas na etapa anterior e da leitura da última tirinha, como você percebeu o contexto no qual a menina Marjane Satrapi passou a viver após a revolução islâmica?



- Você consegue perceber como a protagonista se coloca na história? Ela é personagem real ou de ficção?
- A sua vida tem passado por mudanças que implicam na sua vida de adolescente, de estudante? Como?
- Você já viveu algo que modificou drasticamente a sua vida?
- Há problemas no lugar onde você vive? Se sim, como influenciam a sua vida e a de seus familiares?

### Leia os quadrinhos a seguir.



<https://lugarnenhum.net/quadrinhos/persepolis-hq-review/>



<https://teianeuronial.com/persepolis-na-alma-de-marjane/>



### DE QUEM É A AUTORIA?

Bisneta de um imperador do Irão, Marjane Satrapi nasceu em Rasht, em 1969. A autora que estudou no liceu francês de Teerão – lugar de sua infância – hoje vive em Paris. A menina teve uma educação que mesclou a tradição da cultura persa com valores ocidentais e de esquerda.

Fonte: <https://www.bertrandeditora.pt/autor/marjane-satrapi/2280666#:~:text=biografia,valores%20ocidentais%20e%20de%20esquerda>

### 3.3 É hora de tirar o véu: desvelamento da realidade

- O que você acredita que levou a autora a produzir a *graphic novel* autobiográfica?
- Que problema pode ter deflagrado a criação da obra?
- A *graphip novel* tem algo em comum com a sua realidade?
- Em sua comunidade há problemas que poderiam motivá-los a agir com um texto literário, como fez a menina Marjane? Como fariam isso?

## 4. OFICINA 4 DE LEITURA DE MUNDO

Tempo destinado à realização da oficina: 02 aulas geminadas

Leia alguns quadrinhos da *Graphic novel Heartstopper*, de Alice Oseman:





#### 4.1 Etapa de Investigação: as palavras que eu preciso

De acordo com os quadrinhos lidos e com as suas realidades, que palavras vocês sugerem que podem ser importantes para as suas vidas hoje?



Nessa etapa, mais uma vez, será escolhido um estudante para ser o escriba e tomar nota das palavras que surgirem.

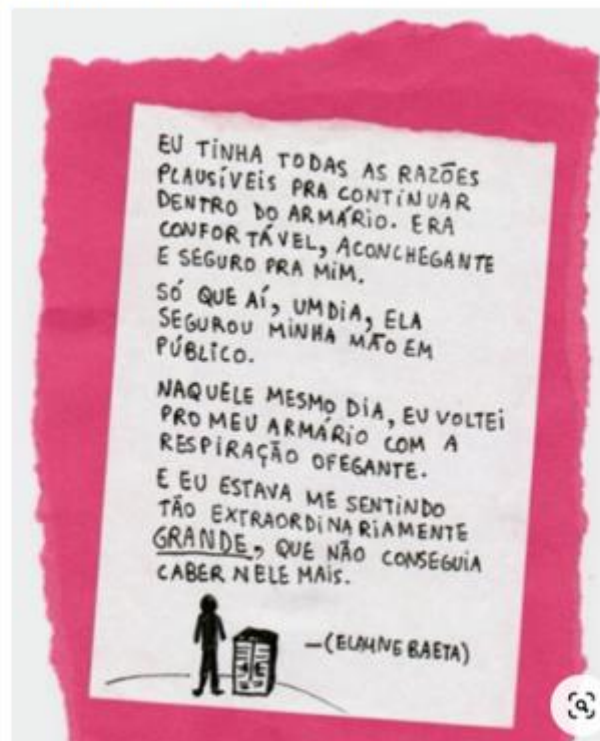
### DE QUEM É A AUTORIA?

Nascida no Reino Unido, Alice Oseman publica livros focados na vivência adolescente contemporânea do Reino Unido. A autora é formada em artes e literatura inglesa. Ela possui outros romances de sucesso no currículo: Rádio Silêncio, Um Ano Solitário e I Was Born For This.

ESTUDANTE, AMPLIE SEU CONHECIMENTO DE MUNDO!

A Graphic novel Heartstopper, de Alice Oseman, originou uma série homônima de grande sucesso na Netflix.

Leia o poema de Elayne Baeta.



### DE QUEM É A AUTORIA?

Elayne Baeta nasceu em Salvador e reside em São Paulo. É criadora do podcast *Lésbica & Ansiosa*, em que aconselha meninas que gostam de meninas. “Escreve as coisas que queria ter lido”. Escreveu “o amor não é óbvio”, que foi o romance lésbico jovem mais vendido do país, e “oxe, baby”, seu primeiro livro de poemas.

#### 4.2 Tematização: diálogos

- **Depois que leram os textos, o que vocês acreditam que eles têm em comum?**
- **Como as personagens se veem?**
- **Que situações podem ter levado os autores a produzirem os textos lidos?**
- **Você já havia lido textos literários acerca dessa temática?**
- **Se vocês fossem os autores, acrescentariam algo?**



Professor, esse é o momento para trabalhar a intertextualidade: pedir sugestões de outros textos literários sobre a temática e também sugerir outras leituras, filmes, séries.



### 4.3 Desvelamento: precisamos falar sobre o que lemos, pois é o que vivemos

Professor, a partir das leituras literárias, das palavras e das temáticas aludidas, enseje uma discussão por meio dos seguintes questionamentos:

- Como vocês veem a realidade dos jovens que não se identificam com as condições que a sociedade os atribui?
- Vocês acreditam que a escola deve trazer leituras literárias que toquem nessas temáticas? Por quê?
- As temáticas dos textos são importantes para as suas vidas?
- Vocês acreditam que precisamos conversar sobre o que lemos?
- Se a escola não possibilita a leitura de textos com essas temáticas, o que pode acontecer?
- Levando em consideração a *graphic novel* e o poema, vocês acreditam que eles foram importantes para as pessoas que os escreveram? E para vocês que os leram, como foi a experiência?
- Vocês consideram que a leitura literária é importante para a resistência contra os preconceitos?

**“Eu não sou livre enquanto alguma mulher não o for, mesmo quando as correntes dela forem muito diferentes das minhas.” Audre Lorde**

## REFERÊNCIAS

1. CARNEIRO, Fábio Delano Vidal; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Práticas de leitura na perspectiva da linguística aplicada:** algumas considerações sociodiscursivas. [S. l.]: Academia, 2014. Disponível em: prticasdeleituranaperspectivadalinguisticaaplicada.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/03/profesora-e-linguista-com-70-anos-no-servico-publico-ve-equivoco-em-termo-linguagem-neutra.shtml>
- <https://revistacult.uol.com.br/home/rupi-kaur-faz-do-trauma-a-materia-prima-para-sua-poesia/>
- <https://falauniversidades.com.br/poesia-rupi-kaur/>
- <https://dicionario.priberam.org/epifania>
- <http://www.letras.ufmg.br/literafro/teatro/24-textos-das-autoras/927-conceicao-evaristo-quantos-filhos-natalina-teve>
4. <https://www.recantodasletras.com.br/contos/2613868>
- <https://www.politize.com.br/interseccionalidade-o-que-e/>
- <https://www.recantodasletras.com.br/contos/2613868>
- <https://dicionario.priberam.org/>
- <http://www.benoliveira.com/2017/11/3-trechos-de-tartarugas-ate-la-embaixo-john-green.html>

1. <https://www.taglivros.com/blog/personagens-da-literatura-com-transtornos-mentais/>
- <https://editoranos.com.br/produto/o-peso-do-passaro-morto/>
- <https://deliriumnerd.com/2018/03/16/quadrinhos-persepolis-marjane/>
- <https://lugarnenhum.net/quadrinhos/persepolis-hq-review/>
- <https://www.bertrandeditora.pt/autor/marjane-satrapi/2280666#:~:text=biografia,valores%20ocidentais%20e%20de%20esquerda>
- <https://letraspretas.com/2020/11/17/tres-poemas-historicos-de-autoras-negras/>
- <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/244-esmeralda-ribeiro>
- [https://www.ufrgs.br/retratos-da-pandemia/?page\\_id=669](https://www.ufrgs.br/retratos-da-pandemia/?page_id=669)
4. <https://www.unifor.br/-/saiba-o-que-e-o-capacitismo-e-por-que-e-importante-combate-lo>
- [https://livrogratuitosja.com/wp-content/uploads/2022/04/Heartstopper-Dois-garotos\\_-um-encontro\\_vol.1\\_-\\_Alice-Oseman\\_-\\_z-lib.org\\_.pdf](https://livrogratuitosja.com/wp-content/uploads/2022/04/Heartstopper-Dois-garotos_-um-encontro_vol.1_-_Alice-Oseman_-_z-lib.org_.pdf)
- <https://www.legiaodosherois.com.br/2022/heartstopper-hq-serie-netflix.html>