



PROFLETRAS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

WEMERSON DAMASIO

***VIDAS SECAS: UMA PROPOSTA DE LEITURA E DE LETRAMENTO
LITERÁRIO PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II***

**MARINGÁ
2019**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

WEMERSON DAMASIO

VIDAS SECAS: UMA PROPOSTA DE LEITURA E DE LETRAMENTO
LITERÁRIO PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Área de concentração em Literatura e Letramento Literário, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN em unidade com a Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Rodrigues de Lima.

MARINGÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

Damasio, Wemerson

D155v Vidas secas : uma proposta de leitura e de
letramento literário para alunos do ensino fundamental
II / Wemerson Damasio. -- Maringá, 2019.

207 f. : il. (algumas color.)

Orientador (a): Prof.a Dr.a Carmen Rodrigues de
Lima.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS
associado com a Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, 2019.

1. Literatura - Leitura literária - Ensino
fundamental. 2. Letramento literário. 3. Vidas Secas.
4. Sequência expandida. 5. Direitos humanos. I. Lima,
Carmen Rodrigues de, orient. II. Universidade Estadual
de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS
associado com a Universidade Federal do Rio Grande do
Norte. III. Título.

CDD 21.ed. 371.3


MAS-CRB 9/1094

WEMERSON DAMASIO

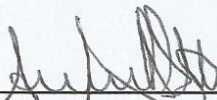
**VIDAS SECAS: UMA PROPOSTA DE LEITURA E DE LETRAMENTO
LITERÁRIO PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Área de concentração em Literatura e Letramento Literário, Linha de Pesquisa 1: Teorias da Linguagem e Ensino, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN em unidade com a Universidade Estadual de Maringá – UEM, como requisito à obtenção do título de Mestre Profissional.

BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Liliam Cristina Marins Prieto
Universidade Estadual de Maringá – PLE/UEM



Prof.^a Dr.^a Annie Rose dos Santos
Universidade Estadual de Maringá – PROFLETRAS/UEM



Prof.^a Dr.^a Carmen Rodrigues de Lima
Universidade Estadual de Maringá – PROFLETRAS/UEM
Professora Orientadora – Presidente da Banca Examinadora

Maringá, março de 2019.

Dedico este trabalho

*A todos que buscam um ensino que
signifique na vida dos aprendizes.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, por permitir que eu enfrentasse essa etapa da vida com muita força, coragem e dedicação.

À professora Carmen Rodrigues de Lima, orientadora, por guiar-me com sua sabedoria, muita paciência e compreensão.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras – UEM, pelas contribuições intelectuais e psicológicas.

Ao professor Wagner Vonder Belinato, por ter me dado a honra de ter sua contribuição em dois momentos: nas aulas e na qualificação.

À professora Liliam Cristina Marins, pelas contribuições e incentivo que me permitiram repensar a aplicação.

À professora Annie Rose dos Santos, por aceitar fazer parte da banca de avaliação.

Aos colegas de turma, em especial a Silvia Adriana Trolez, Marina Leopoldina Gonçalves e Viviane Evangelista Neves, pela amizade e por me ofertarem momentos de descontração.

Aos meus alunos, por terem colocado suas emoções na proposta e se dedicado a ela.

Um agradecimento especial às três pessoas mais importantes de minha vida, sem ordem de classificação: minha mãe, meu pai e meu companheiro.

À minha mãe e ao meu pai, por terem me acolhido todos os dias de aula e por sempre saberem o momento de utilizar as palavras “tudo vai dar certo” ou “tenho certeza de que você consegue”.

Ao meu companheiro de todas as horas, Flávio St. Jayme, por suas destrezas tecnológicas e, principalmente, por me apoiar em todos os momentos, ofertando-me um abraço quando eu mais precisei.

***As vidas** permanecerão **secas** enquanto não
houver união para regá-las com seus direitos.*

Wemerson Damasio

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de mostrar os resultados dos estudos realizados, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Em razão da amplitude dos estudos já realizados a respeito do tema que esta pesquisa abarca, a saber: leitura e letramento literário, apresentamos um recorte teórico sob a perspectiva do trabalho com a literatura brasileira nos anos finais do ensino fundamental (EF II). Sendo assim, o objetivo geral desse trabalho é apresentar uma proposta de intervenção pedagógica voltada à prática do letramento literário em uma turma do 9.º ano do EF II de uma escola municipal localizada no maior bairro da periferia de Curitiba (PR), cujo Ideb está abaixo da meta estabelecida para o ano de 2017, buscando a ampliação das histórias de leitura dos alunos e também uma leitura crítica dos textos literários a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Para esse fim, foram utilizados dois capítulos, *Fabiano* e *Fuga*, da obra **Vidas Secas** (1938) de Graciliano Ramos. Para a elaboração da proposta de intervenção pedagógica foram utilizados os pressupostos de Cosson (2016) no que tange à construção de uma sequência expandida. A necessidade desta aplicação surgiu a partir de observações a respeito do material disponibilizado nos livros didáticos de Língua Portuguesa referente aos textos literários. Outro fator contribuinte para a elaboração da proposta foi o contexto em que os estudantes estão inseridos. Por isso, utilizaram-se estratégias que abarcam o texto literário e a realidade na qual os leitores estão inseridos. Assim, a perspectiva deste trabalho é a de propiciar uma leitura com vistas à emancipação do leitor em construir seus próprios sentidos a partir dos textos. O desenvolvimento da pesquisa fundamentou-se especialmente em pressupostos teóricos e metodológicos no que se refere à leitura, literatura e letramento, oferecidos por Candido (1995; 2002; 2006), Kleiman (1995), Soares (2003), Zilberman (2003; 2007; 2009), Jouve (2012), Cosson (2016) e autores como Santos (1997), Bobbio (2004), Hunt (2009) e Piovesan (2015) para subsidiar os conceitos de direitos humanos, ao passo que Bakthin (2003) e Eni Orlandi (1988; 1998; 2007) sustentaram o diálogo entre ficção e realidade e as possibilidades de leitura a partir da atribuição de sentidos aos enunciados. A pesquisa sugere, por meio dos resultados obtidos, que o trabalho com a literatura brasileira em conjunto com o letramento literário pode ser exitoso quando elaborado com um propósito.

Palavras-chave: Leitura. Letramento literário. Vidas Secas. Sequência expandida. Direitos humanos.

ABSTRACT

The present work has the objective of showing the results of the studies concatenated within the scope of the Professional Program of master's degree in Languages (PROFLETRAS). Due to the amplitude of the studies already produced in relation to the proposal theme, such as: reading and literary literacy, it will be presented a theoretical section from the perspective of working with Brazilian literature during the final years of elementary school (EF II). Thus, the general objective of this work is to promote a pedagogical intervention related to the literary literacy in a class of the 9th year of the EF II of a municipal school located in the largest suburb of Curitiba (Paraná, Brazil), whose Ideb is below the target set for the year 2017, seeking to broaden students' reading histories as well as a critical reading of literary texts based on the Universal Declaration of Human Rights (UDHR). For this purpose, two chapters (Fabiano and Fuga) of the work *Vidas Secas* (1938) by Graciliano Ramos were used. For the elaboration of the proposal of pedagogical intervention, it was used the theoretical assumptions of Cosson (2016) regarding to the construction of an expanded sequence. The need for this application arose from observations regarding the material made available in the textbooks of Portuguese Language referring to literary texts. Another contributing factor for the preparation of the proposal was the context in which the students are inserted. Therefore, it was used strategies that cover the literary text and the reality in which the readers are inserted. Thus, the perspective of this work is to provide a reflection for the emancipation of the reader in constructing their own senses from the texts. The development of the research was based especially on theoretical and methodological conventions regarding reading, literature and literacy offered by Candido (1995; 2002; 2006), Kleiman (1995), Soares (2003), Zilberman (2003; 2007; 2009), Jouve (2012), Cosson (2016) and authors such as Santos (1997), Bobbio (2004), Hunt (2009) and Piovesan (2015) to subsidize human rights concepts, while Bakhtin (2003) and Eni Orlandi (1988, 1998, 2007) supported the dialogue amid fiction and reality and the possibilities of reading from the attribution of meanings to statements. The research suggests, through the results obtained, that the work with Brazilian literature in conjunction with literary literacy can be successful when elaborated with a purpose.

Keywords: Reading. Literary literacy. *Vidas Secas*. Extended Sequence. Human rights.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Poema de Álvaro Posselt	62
Figura 2 - Resposta de um dos estudantes	63
Figura 3 - Resposta de um dos estudantes	64
Figura 4 - Clima bipolar de Curitiba	64
Figura 5 - <i>QR-code</i> bipolar	65
Figura 6 - Charge “Enquanto isso em Curitiba”	65
Figura 7 - Um dia ensolarado: feliz	67
Figura 8 - Um dia ensolarado: desconfortável	67
Figura 9 - Um dia chuvoso: preguiça	68
Figura 10 - Um dia chuvoso: calma	68
Figura 11 - Resposta de um dos estudantes	71
Figura 12 - Resposta de um dos estudantes	71
Figura 13 - Resposta de um dos estudantes	73
Figura 14 - Resposta de um dos estudantes	74
Figura 15 - Resposta de um dos estudantes	74
Figura 16 - Editora José Olympio	76
Figura 17 - Editora Record	76
Figura 18 - Editora Record	77
Figura 19 - Editora Record	76
Figura 20 - José Olympio	77
Figura 21 - Resposta de um dos estudantes	83
Figura 22 - Resposta de um dos estudantes	83
Figura 23 - Resposta de um dos estudantes	84
Figura 24 - Resposta de um dos estudantes	85
Figura 25 - Resposta de um dos estudantes	90
Figura 26 - Resposta de um dos estudantes	91
Figura 27 - Resposta de um dos estudantes	93
Figura 28 - Resposta de um dos estudantes	96
Figura 29 - Resposta de um dos estudantes	102
Figura 30 - Resposta de um dos estudantes	102
Figura 31 - Resposta de um dos estudantes	103

Figura 32 - Resposta de um dos estudantes	105
Figura 33 - Resposta de um dos estudantes	105
Figura 34 - Resposta de um dos estudantes	107
Figura 35 - Resposta de um dos estudantes	108
Figura 36 - Resposta de um dos estudantes	108
Figura 37 - Charge “Pare. Veja. Pense.”	109
Figura 38 - Resposta de um dos estudantes	110
Figura 39 - Resposta de um dos estudantes	111
Figura 40 - Resposta de um dos estudantes	112
Figura 41 - Resposta de um dos estudantes	117
Figura 42 - Resposta de um dos estudantes	117
Figura 43 - Resposta de um dos estudantes	118
Figura 44 - Resposta de um dos estudantes	118
Figura 45 - Resposta de um dos estudantes	119
Figura 46 - Resposta de um dos estudantes	120
Figura 47 - Resposta de um dos estudantes	121
Figura 48 - Resposta de um dos estudantes	122
Figura 49 - Resposta de um dos estudantes	122
Figura 50 - Resposta de um dos estudantes	123
Figura 51 - Resposta de um dos estudantes	126
Figura 52 - Resposta de um dos estudantes	126
Figura 53 - Resposta de um dos estudantes	128
Figura 54 - Resposta de um dos estudantes	129
Figura 55 - Resposta de um dos estudantes	130
Figura 56 - Resposta de um dos estudantes	131
Figura 57 - Resposta de um dos estudantes	132
Figura 58 - Resposta de um dos estudantes	132
Figura 59 - Maquete feita pelos estudantes.....	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Questão 1	62
Gráfico 2 - Questão 3	70
Gráfico 3 - Questão 6	73
Gráfico 4 - Questão 11	79
Gráfico 5 - Questão 12	80
Gráfico 6 - Questão 12.1	81
Gráfico 7 - Questão 13	82
Gráfico 8 - Questão 15	90
Gráfico 9 - Questão 16	92
Gráfico 10 - Questão 17	93
Gráfico 11 - Questão 19	95
Gráfico 12 - Questão 23	97
Gráfico 13 - Questão 29	99
Gráfico 14 - Questão 31	101
Gráfico 15 - Questão 35	104
Gráfico 16 - Questão 50	110
Gráfico 17 - Questão 52	111
Gráfico 18 - Questão 53	113
Gráfico 19 - Questão 25b	114
Gráfico 20 - Questão 27	116
Gráfico 21 - Questão 36	119
Gráfico 22 - Questão 38	121
Gráfico 23 - Questão 41	124
Gráfico 24 - Questão 42	125
Gráfico 25 - Questão 45	128
Gráfico 26 - Questão 46	129
Gráfico 27 - Questão 55	131
Gráfico 28 - Enquete	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Unidades do conto.....	46
Quadro 2 - Unidades da novela.....	47
Quadro 3 - Questão 12.....	80
Quadro 4 - Questão 26.....	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O DIREITO AO DIREITO E À LITERATURA	24
3 A LITERATURA E O CONTEXTO ESCOLAR	28
3.1 (IN)DEFININDO A LITERATURA	28
3.2 A LITERATURA <i>PARA</i> A SALA DE AULA	30
3.3 A LITERATURA <i>EM</i> SALA DE AULA	33
4 O LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO ESCOLAR	37
5 A OBRA <i>VIDAS SECAS</i>	42
5.1 <i>VIDAS SECAS</i> E A LITERATURA ESCOLARIZADA	42
5.2 <i>VIDAS SECAS</i> : UM ROMANCE NOVELESCO CONTADO	45
5.2.1. Uma análise interpretativa da obra	48
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	55
6.1 AS ETAPAS DE LEITURA	57
6.1.1 Antecipação	57
6.1.2 Decifração	57
6.1.3 Interpretação	58
6.2 SEQUÊNCIA EXPANDIDA	59
6.2.1 Motivação	60
6.2.2 Introdução	75
6.2.3 Leitura	85
6.2.4 Primeira interpretação	88
6.2.5 Contextualização	105
6.2.6 Segunda interpretação	115
6.2.7 Expansão	133
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	146
ANEXOS	199

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo apresentar uma proposta de leitura, cuja perspectiva é a prática da leitura e do letramento literário, voltada para alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II (doravante EF II), de uma escola municipal, na cidade de Curitiba (PR).

A escola, uma das maiores da rede municipal de ensino, oferta o EF II apenas no período da manhã e acolhe aproximadamente mil e duzentos alunos neste período. Com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da meta estabelecida para o EF II no ano de 2017, a escola está localizada no maior bairro da cidade, a Cidade Industrial de Curitiba (CIC), que ocupa pouco mais de dez por cento da área total da capital.

De acordo com o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), na CIC vive aproximadamente 10% da população da cidade e apresenta o maior índice de homicídios. Segundo os dados gerados a partir de pesquisa realizada no ano de 2010, enquanto a cidade de Curitiba possui uma taxa de 42,81 homicídios para cada cem mil habitantes, a CIC concentra 70,59 homicídios para cada cem mil habitantes.

Devido ao contexto no qual os estudantes estão inseridos, surgiu a necessidade de uma proposta de trabalho que tentasse abarcar a realidade vivida pela comunidade, utilizando-se da máxima de que ler é poder vivenciar o outro em mim.

Desta forma, o *corpus* escolhido para integrar essa proposta de caráter interventivo é a leitura dos capítulos *Fabiano* e *Fuga* que compõem a obra **Vidas Secas** (1938), de Graciliano Ramos (1892-1953), um dos cânones da literatura brasileira que retrata uma violência moral e física contra o ser humano de maneira implícita.

A experiência como docente em turmas de nono ano nessa escola, no período de 2013 a 2017, demonstrou que, aparentemente, a leitura da obra **Vidas Secas** (1938) mostra-se difícil para os alunos, uma vez que eles apresentam dificuldades para a construção dos sentidos de um texto, sobretudo, quando esse texto é de natureza literária, principalmente por apresentar uma

linguagem com a qual não estão habituados. Percebi que, na prática, essas dificuldades acabam levando o aluno à desmotivação, logo, a leitura, na maioria das vezes, acaba sendo interrompida. As dificuldades são ainda maiores quando a obra é considerada um clássico.

Ana Maria Machado, em **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo** (2002), defende que o contato com o texto literário, em especial os clássicos, deve acontecer desde cedo, pois, do contrário, a leitura em uma faixa etária mais elevada pode sacralizar esse contato, tornando essa leitura inquestionável e até mesmo inacessível.

Por outro lado, há que se considerar que os alunos frequentadores dessa escola, por sua posição periférica, não têm sequer acesso aos “bens incompreensíveis”, que, segundo Antonio Candido, são fundamentais tanto para a sobrevivência física quanto para a integridade espiritual. Para o autor, nessa categoria se encontram: a alimentação; a moradia; a arte; o lazer e a literatura. Essas questões foram levantadas pelo autor em seu ensaio *O direito à Literatura* (1995).

Desta maneira, o objetivo desse trabalho é promover entre os alunos o exercício do letramento literário por entendermos que, enquanto prática social, o mesmo poderá garantir que a literatura seja ensinada de forma que sua função essencial não seja negligenciada, ou seja, mostrando como é possível perceber a humanização por intermédio do texto literário.

A necessidade de um trabalho voltado ao letramento literário surgiu da observação de que a leitura em sala de aula abrange uma quantidade diversificada de gêneros, o que facilita o ensino da língua materna. Essa diversificação deixa de lado o ensino da leitura dos textos literários, e quando o faz é feita de forma a utilizá-los para o ensino sistemático da língua, principalmente quando se trata do ensino no EF II.

Nessa perspectiva, abandona-se a riqueza de sentidos e interpretações que o texto literário oferece para priorizar os textos como um instrumento para o ensino da língua e da linguagem e, por vezes, o texto literário é substituído por aquele que melhor agrada ao leitor e, normalmente, não é o literário. Diante disso, entendemos que, assim como a diversificação de textos auxilia no desenvolvimento da competência linguística comunicativa dos estudantes, a leitura de textos literários, os de obras da literatura brasileira, podem, também,

auxiliar no desenvolvimento crítico do leitor, ultrapassando (ou indo além da) a realização de atividades de compreensão, resumo, resenha, entre outras, comumente utilizadas em sala de aula.

Para realizar essa tarefa, utilizaremos como modelo de intervenção a sequência expandida proposta por Rildo Cosson em sua obra **Letramento literário: teoria e prática** (2016).

Nesse sentido, devido à abrangência do assunto, propomos um recorte temático que levará em consideração, principalmente, a observação de situações vivenciadas pela personagem Fabiano na obra de Graciliano Ramos, que, de alguma forma, deixa evidenciar ocorrências da violação de direitos, como, por exemplo, a condição sub-humana que o ser humano é obrigado a viver, um ponto bastante recorrente na obra em questão. O recorte proposto poderá ser verificado na elaboração da proposta de intervenção didática.

Esperamos, com a presente proposta, que os estudantes possam fazer uma reflexão acerca da influência que a literatura pode exercer em suas vidas e, por conseguinte, nas suas trajetórias como leitor. No que tange à influência da literatura, Antonio Candido em **Textos de intervenção** (2002) afirma que:

[...] as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente. (CANDIDO, 2002, p. 82).

Nessa mesma perspectiva, Marisa Lajolo, em **Literatura: leitores e leitura** (2001), ressalta que, por meio da literatura, o leitor é convidado a conhecer novos mundos, nos quais vivencia experiências únicas que jamais serão apagadas, ao contrário disso, elas permanecerão povoando seu universo de leituras.

Portanto, esta pesquisa se solidifica em busca de uma incorporação de textos literários na história de leitura dos estudantes e também na formação de leitores capazes de compreender, significar e ressignificar os textos de acordo com sua prática social.

Nesse viés, acreditamos que a leitura dos dois capítulos de **Vidas Secas** (1938) possa, de alguma maneira, promover mudanças significativas nesses

alunos, já que a partir de experiências vivenciadas em sala de aula percebi a necessidade de um trabalho que favoreça o pensamento crítico dos sujeitos pesquisados no que concerne aos direitos humanos.

Nesse sentido, um olhar mais atento para as necessidades do ser humano leva, certamente, ao exercício da cidadania, no qual a consciência de direitos e obrigações, tanto no âmbito individual, quanto no coletivo, deve ser observada para o bem da sociedade. Portanto, a prática da cidadania deve ser pautada na escola, uma vez que ela é um dos objetivos fundamentais da educação de um país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) orientam que os direitos humanos e a cidadania sejam trabalhados em conjunto com outras disciplinas do currículo escolar, permitindo, desta forma, que o tema transversal abranja não um conteúdo específico, mas uma reflexão a respeito da cidadania.

Portanto, enquanto professores, nosso dever é preparar nossos alunos para que possam reconhecer seu papel de cidadão, esperando que com isso a sociedade possa ser mais equilibrada e menos injusta.

Assim, pretendemos levar nossos alunos a problematizar nos textos propostos o jugo, representado pela miséria e omissão dos direitos fundamentais, imposto às suas personagens, em especial à personagem Fabiano.

Diante da percepção dessa necessidade e pautada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), esta pesquisa procura, também, demonstrar a relação existente entre o papel fundamental que a instituição escolar exerce na propagação desses direitos. Flávia Piovesan, em **Direitos humanos e justiça internacional** (2015), testifica essa concepção exprimindo que:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do **ensino** e da **educação**, em **promover o respeito a esses direitos** e liberdades [...]. (PIOVESAN, 2015, p. 285, grifos meus).

O vínculo entre este ideal comum e a literatura como ponte para o desenvolvimento humano é explicado por Candido (2002, p. 77) ao afirmar que “[...] a função humanizadora da literatura, isto é, sobre a capacidade que ela tem

de confirmar a humanidade do homem”. É sobre essa humanização e o direito a ela que esta pesquisa se volta, a fim de buscar uma construção de sentidos que traga, de fato, significado para a vida dos indivíduos nela envolvidos. Pois, a convivência com os estudantes, circundados por múltiplas violências e o tráfico de drogas, assevera que os adolescentes em questão pouco têm-se preocupado com o outro, e, que mesmo inseridos em um contexto social desfavorável, poucos mostram-se preocupados com aquilo que acontece ao seu redor por considerarem normal o que vem ocorrendo constantemente à sua volta.

A esse respeito, Piovesan (2015) é enfática ao dissertar sobre a banalização do humano, concluindo que a busca pela reconstrução dos direitos parte do princípio de que o valor à vida tem se tornado fútil.

Acreditar que é possível resgatar, efetivamente, os direitos de todo cidadão apenas com esta pesquisa é, na realidade, uma utopia. Assim, consideramos que uma das formas de buscar o equilíbrio social é por meio da leitura e da literatura, através de caminhos que convirjam para o encontro entre homem e humanidade, pelo fato de propagarem os impactos sociais e por englobarem objetivos de ordem social e moral.

A concepção de leitura e literatura que se volta para o aspecto social recai sobre aquilo que a literatura a respeito do assunto muito tem falado: a necessidade do letramento.

Ainda que o termo letramento seja relativamente novo no Brasil, pois teria sido a pesquisadora Mary Kato a utilizar-se do termo pela primeira vez na década de 1980, a escola tem se empenhado em disseminá-lo, caminhando paulatinamente em direção ao resultado esperado. Em contrapartida, pesquisas na área se empenham em difundi-lo, dando-lhe maior significância em um país considerado multicultural, falando, inclusive, em multiletramentos, como apresentado por Roxane Rojo e Eduardo Moura, na obra **Multiletramentos na escola** (2012). Confundido muitas vezes com alfabetização, o letramento abrange outros horizontes, perpassados pela escrita e por múltiplas leituras. De acordo com Magda Soares, em **Alfabetização e letramento** (2003), o letramento é o processo de aplicação do aprendido à prática social.

Dentre as inúmeras áreas que o letramento abrange, adentramo-nos em um universo literário escolarizado, a saber: o **letramento literário**. Cosson (2016) nos explica a importância da função da leitura de textos literários no

ambiente escolar e o impacto transformador que a leitura escolarizada pode propiciar aos leitores, pois:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2016, p. 17).

Dito isso, acreditamos que a literatura ficcional seja um mecanismo de apoio a uma visão crítica a respeito da sociedade. E, em se tratando de letramento, em especial o letramento literário, a escola e o professor podem ser fios condutores dessa leitura de mundo, incentivando os alunos a compreenderem, interpretar e vivenciarem esse outro que a literatura proporciona. Logo, cabe a nós abrir caminhos para que ela seja apreciada pelos alunos-leitores, levando a eles experiências que possam carregar para as suas vivências no cotidiano como cidadãos.

Por isso, este projeto educacional pretende buscar o letramento literário, por meio de uma aplicação pedagógica. Para isso, utilizaremos a pesquisa-ação. Guido Irineu Engel (2000), João Antonio Telles (2002) e Maria Amélia Santoro Franco (2005) definem a pesquisa-ação como aquela que busca a compreensão e intervenção pedagógica em determinadas situações, realizada a partir da união de pesquisador e sujeitos da pesquisa. Para Engel, no artigo *Pesquisa-ação* (2000), este método de pesquisa objetiva a união entre teoria e prática de modo inovador.

De acordo com Franco, no texto *Pedagogia da pesquisa-ação* (2005), a pesquisa-ação se constrói ao mesmo tempo em que é realizada, visto que os sujeitos pesquisados são participantes ativos da pesquisa, construindo e reconstruindo sentidos de forma emancipatória.

Pretendemos com esta pesquisa demonstrar aos sujeitos, por intermédio do letramento literário, a possibilidade de uma leitura crítica tanto dos textos propostos quanto do contexto ao qual estão inseridos. Essa pretensão nos fez chegar a alguns questionamentos: qual o papel do profissional da educação no

auxílio ao desenvolvimento de uma leitura crítica? Como a literatura pode contribuir para a formação humanizadora? De que forma podemos levar os estudantes a uma reflexão a respeito do contexto ao qual estão inseridos?

No livro **Pedagogia do oprimido** (1987), Paulo Freire responde nosso primeiro questionamento, mostrando-nos a importância do papel que exercemos em nossa profissão:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. (FREIRE, 1987, p. 49, grifo do autor).

Essa visão de mundo mencionada por Freire (1987) atrelada à literatura escolarizada responde, em nosso entendimento, ao segundo questionamento. Para sustentar nosso pensamento, utilizamo-nos das contribuições teóricas de Vera Maria Tietzmann Silva, em **Leitura e Cidadania** (2009), a qual argumenta que, por meio da literatura de ficção, é possível reconhecer o drama de toda a humanidade, incluindo-se aí o do próprio leitor, permitindo, desta forma, uma análise crítica da realidade.

A partir do entrelace entre a função do professor e a leitura escolarizada, acreditamos que um trabalho com vistas ao letramento literário pode oferecer ao leitor um caminho que o possibilite, por meio da vivência do outro fictício, refletir a respeito das suas experiências e do contexto ao qual está inserido.

A escolha dos capítulos *Fabiano* e *Fuga* para enfatizar este trabalho se deu por considerarmos a obra **Vidas Secas** (1938) um romance desmontável, o que torna possível a leitura de seus capítulos separadamente e também porque o seu conteúdo apresenta uma personagem central em busca de soluções para a sua sobrevivência.

Apesar de a obra de Ramos tratar da trajetória de retirantes, ambientada na primeira metade do século XX, quase um século depois, o texto permanece atual no que diz respeito à luta pela dignidade humana e à sobrevivência daqueles que estão inseridos em contextos divergentes.

Acreditamos que o acesso a esses textos permitirá que os estudantes façam uma reflexão a respeito da personagem, buscando significar em suas vidas os sentidos produzidos pelos textos, o que Cosson (2016) considera como

a vivência do outro que se encontra na leitura. Quanto a isso, Silva (2009) elucida o envolvimento do leitor com a obra como um exercício da cidadania:

Na leitura da ficção, principalmente, o exercício que o leitor é levado constantemente a fazer de vivenciar emoções alheias, de compartilhar angústias e dilemas com os personagens das narrativas, é, de fato, um exercício da cidadania. Saindo do apertado círculo de seu mundo pessoal e sendo capaz de sentir com o outro (mesmo que se trate de um outro inventado), **o leitor torna-se mais apto a criticar, a julgar, a exigir**, a definir-se como verdadeiro cidadão. (SILVA, 2009, p. 72, grifo meu).

Para esse exercício da cidadania, acreditamos que uma intervenção docente, por meio da leitura e do letramento literário, pode ser profícua, pois leva os alunos à percepção do mundo em que estão envolvidos. Esperamos que os discentes percebam ainda que a literatura mostra experiências vividas que dialogam com aquelas sentidas pelo leitor, permitindo reafirmar ou (re)construir verdades estabelecidas.

A leitura de textos literários no cenário escolar, segundo Silva (2009), é circundada por avaliações das mais diversas naturezas que visam a um conhecimento instrucional. No entanto, o uso da leitura deve ultrapassar um único objetivo avaliativo: lê-se para conhecer, lê-se para aprender, lê-se para compreender e, também, lê-se por prazer.

Conscientes das dificuldades dos alunos em construir os sentidos do texto, a leitura literária se torna por vezes uma tarefa difícil e enfadonha. Essa realidade é muito frustrante tanto para o aluno, que não consegue atribuir sentidos ao que lê, quanto para o professor. O aluno por não se sentir motivado para participar das discussões sobre a obra e o professor por perceber a frustração do aprendiz.

Nossa opinião é a de que a falta de objetivos previamente estabelecidos e a metodologia empregada para a abordagem do texto literário concorrem para esse cenário. A opção pelo desenvolvimento de práticas que promovam o letramento literário visa, por um lado, auxiliar o aluno a interpretar a obra e seu contexto e, por outro, compreender o universo em que ele está inserido, tornando-o um leitor eficiente e crítico, capaz de concordar ou discordar com o texto. Com isso, pretendemos demonstrar aos estudantes que a leitura, em especial dos capítulos *Fabiano* e *Fuga*, é indispensável, visto que contribui para

o enriquecimento cultural de cada leitor, desenvolvendo seu senso crítico e despertando-o para novas experiências.

Com vistas a unir teoria e prática, os meios para a promoção do letramento literário a partir dos textos escolhidos baseiam-se, como já foi dito anteriormente, em uma unidade didática elaborada a partir da sequência expandida sugerida por Cosson (2016), a qual se divide em sete passos: (1) motivação; (2) introdução; (3) leitura; (4) primeira interpretação; (5) contextualização; (6) segunda interpretação e, por fim, (7) expansão.

O desenvolvimento da pesquisa fundamenta-se principalmente em pressupostos teóricos e metodológicos no que diz respeito à leitura, literatura e letramento, oferecidos por Antonio Candido (1995; 2002; 2006), Angela Kleiman (1995), Magda Soares (2003), Regina Zilberman (2007), Vincent Jouve (2012), Rildo Cosson (2016) e autores como Boaventura Sousa Santos (1997), Norberto Bobbio (2004), Lynn Hunt (2009) e Flávia Piovesan (2015) para nos subsidiar com relação aos conceitos de direitos humanos. Também fizemos uso dos estudos de Mikhail Bakhtin (2003) e Eni Orlandi (1988) para sustentar o diálogo entre ficção e realidade e as possibilidades de leitura a partir da atribuição de sentidos aos enunciados.

Desse modo, esta pesquisa trará no **capítulo 2** o referencial teórico a respeito da história da Declaração dos Direitos Humanos e a sua importância para a sociedade e como consequência do direito à literatura. O **capítulo 3** tratará sobre a (in)definição da literatura e a respeito da literatura no contexto escolar, portanto serão levantadas reflexões sobre o trabalho com a literatura em e para a sala de aula. No **capítulo 4**, será abordado o letramento literário e como é o seu desenvolvimento no contexto escolar. A obra **Vidas Secas** (1938) será abordada no **capítulo 5** quando trataremos a sua relevância como literatura brasileira, a atualidade de seu conteúdo e a possibilidade de utilizá-la como um instrumento rumo ao letramento literário. Neste mesmo capítulo, apresentamos uma análise da obra feita pelo autor desta pesquisa, realizada a partir das possibilidades de leitura. Por fim, o **capítulo 6** trará a análise dos resultados obtidos junto com a proposta pedagógica. O encerramento da pesquisa se dará no **capítulo 7**, quando apresentaremos as considerações finais, na sequência encontrar-se-ão as referências utilizadas. O **apêndice** apresentará o manual do

professor com a proposta pedagógica aplicada e o **anexo** trará a Declaração Universal dos Direitos Humanos na íntegra.

Para a análise dos resultados obtidos, utilizaremos a base epistemológica interpretativa, afinal, para compreender o mundo é inevitável interpretá-lo e, no que tange à literatura, interpretá-la é um ato social e é a sociedade o objeto desta pesquisa. Os dados obtidos durante a pesquisa serão demonstrados em formato de gráfico em barras, quando assim permitir, e no formato de análise descritiva. Optamos por esses dois formatos por perceber que, em algumas atividades da proposta pedagógica, o resultado final seria melhor visualizado se analisados de formas distintas.

Assim, o que se pretende nesta pesquisa é unir o teórico à prática, subsidiado pelo letramento literário, buscando aprimorar a criticidade dos estudantes, bem como contribuir para que eles percebam o importante papel que têm na sociedade, além de incentivá-los a significar e ressignificar o aprendido de acordo com suas experiências.

Apropriando-nos dos dizeres da professora Luciane Braz Peres Mincoff em discurso realizado no III SEPROLE (III Seminário de Pesquisas PROFLETRAS), no ano de 2017, a transformação pode não ser total e muito menos imediata, mas proporcionar um espaço para que ela ocorra é o nosso papel enquanto professores.

2 O DIREITO AO DIREITO E À LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos uma breve história sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos (doravante DUDH), com o intuito de esclarecer que antes mesmo de sua homologação, os direitos inerentes ao homem já haviam sido discutidos e apresentados em algumas sociedades. Trataremos também da literatura como integrante dos direitos declarados ao homem.

Quando se fala em direitos humanos, o que normalmente vem à mente é a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, em contextos históricos, a faz recente, datada de 10 de dezembro de 1948. No entanto, os estudos de Norberto Bobbio em **A era dos direitos** (2004) revelam que ela foi precedida por outra declaração similar ainda no século XVIII, mais precisamente em 26 de agosto de 1789, na França, quando recebeu o nome de Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Tal declaração foi permeada pela Revolução Francesa (1789-1799) e, de acordo com o estudioso, a declaração francesa também teria sido influenciada pela *Bill of Rights*, a declaração de algumas colônias norte-americanas, que visava o direito do cidadão frente à metrópole (BOBBIO, 2004).

Vemos, portanto, que a gênese dos direitos humanos é centenária. E tanto a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) quanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estão permeadas por conflitos sociais e políticos. A primeira permeada pela Revolução Francesa (1789-1799) e a conseguinte pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945). E hoje, a DUDH impulsiona muitos debates políticos por todo o mundo, em diferentes contextos culturais e sociais.

A professora e historiadora norte-americana Lynn Hunt em sua obra **A invenção dos Direitos Humanos** (2009) faz um levantamento histórico da origem da DUDH. Na obra, a autora apresenta o surgimento das primeiras declarações do direito humano e, ao mesmo tempo, discute sobre a segregação da humanidade em tais declarações. Com relação à DUDH, Hunt argumenta que ela não pode ser considerada como o ápice, mas sim como o início de discussões por vezes infundáveis.

Em consonância a isso, Bobbio (2004, p. 18) declara que “o que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas”.

Compreendemos, portanto, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos passa por uma retextualização e uma ressignificação de acordo com as mudanças históricas e filosóficas da humanidade, já que, segundo Bobbio (2004), os conflitos históricos estão diretamente relacionados aos problemas da humanidade.

Mas, independentemente da data em que primeiro foram declarados os direitos básicos do ser humano,

[...] Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade – toda a humanidade – partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na **universalidade** dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens. (BOBBIO, 2004, p. 28, grifo meu).

As declarações, em especial a última, buscavam garantir direitos universais à dignidade humana. Contudo,

Na medida em que todas as culturas possuem concepções distintas de dignidade humana, mas são incompletas, haver-se-ia que aumentar a consciência dessas incompletudes culturais mútuas, como pressuposto para um **diálogo intercultural**. (PIOVESAN, 2015, p. 54, grifo meu).

Desse modo, percebemos que a DUDH ainda possui algumas falhas por considerar a existência imutável de uma universalidade.

Em relação a esse tema, Boaventura de Sousa Santos no artigo *Por uma concepção multicultural de direitos humanos* (1997) vai além e levanta a questão da necessidade de inserir discussões relativas ao multiculturalismo e considera **universal** um termo abrangente demais para uma sociedade detentora de culturas múltiplas:

Na área dos direitos humanos e da dignidade humana, a mobilização de apoio social para as possibilidades e exigências emancipatórias que eles contêm só será concretizável na medida em que tais possibilidades e exigências tiverem sido apropriadas e absorvidas pelo contexto cultural local. (SANTOS, 1997, p. 23).

Os estudos sobre os direitos humanos se transmutam de acordo com o que a evolução social “necessita”, entretanto, para Santos (1997), cada sociedade possui questões particularizadas que a universalização não é capaz de abranger.

A antropóloga Laura Bohannan, em seu texto *Shakespeare in the Bush* (1966), demonstra de forma didática a questão da universalização. No texto, a autora descreve sua experiência ao (tentar) contar a história de *Hamlet* para uma tribo africana, e o que parecia uma interpretação única e óbvia para todo o mundo, mostrou-se dificultosa e edificante quando apresentada em um outro contexto social, histórico e cultural.

Compreendemos, assim, que o conceito de universalidade generaliza, talvez, o universal como um arquétipo do que seria uma sociedade urbana com padrões ocidentais. Nesse viés, Santos (1997) argumenta que a diferença e a igualdade caminham juntas e que ambas não podem interferir na caracterização de um determinado povo ou cultura.

Logo, podemos concluir que, em se tratando de direitos da humanidade, muito ainda há de ser feito e estudado, uma vez que como a própria declaração nos diz, todo ser humano tem que ser tratado de maneira igual, no entanto, não há como igualizar mais de sete bilhões de pessoas. O que podemos e devemos fazer é priorizar o direito indispensável a todo cidadão, qual seja, a vida.

Em nosso entendimento, a literatura como expressão da arte favorece o alcance desse direito primordial, pois, de acordo com Antonio Candido, em *Direito à literatura* (1995), a literatura faz parte da vida do homem, do seu cotidiano e negar a sua fruição é também tolher o desenvolvimento da humanidade. Candido em **Textos de intervenção** (2002, p. 85) nos diz que a literatura “humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

Valendo-nos dos preceitos teóricos de Antonio Candido (1995; 2002) e acreditados de que a escola é o principal local de exposição da literatura, vemos nesse ambiente uma oportunidade para apresentar aos estudantes os conceitos dos direitos humanos para tentar mostrar-lhes, por meio da literatura e pela experiência de vivenciar o outro (COSSON, 2016), as violações de seus direitos.

Lynn Hunt em **O romance e as origens dos Direitos Humanos: interseções entre história, psicologia e literatura** (2005) faz um estudo a respeito da influência da leitura de romances epistolares do século XVIII na

declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) que prenunciou a declaração de 1948. Nesse estudo, a historiadora aponta como a vivência do outro fictício interfere na vida social do leitor e de uma sociedade, permitindo-lhe repensar conceitos com relação ao seu envolvimento social.

Nas palavras de Candido (1995, p. 86), encontramos um argumento que convalida os estudos de Hunt (2005):

[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.

Visto dessa maneira, cremos que o acesso à literatura não só possibilita ao leitor conhecer outras histórias e outras culturas, como também abre um caminho para que ele possa fazer uma leitura crítica a respeito do cumprimento ou da violação dos direitos humanos na sociedade em que está inserido. E segundo Hunt (2005), conhecer e compreender os direitos humanos é triunfar sobre a política e a democracia. Portanto, fornecer subsídios para os aprendizes a respeito dos direitos humanos por meio da literatura é oportunizar uma reflexão sobre a igualdade e a democracia.

De acordo com o nosso estudo, inferimos que o direito à literatura contribui para uma retextualização e ressignificação dos direitos humanos, pois o acesso à leitura fornece meios para novos conhecimentos e até mesmo novos conceitos que permitem ao leitor abranger as suas concepções com relação à humanidade. Por isso, a escola, como um meio de acesso à literatura, possui um papel importante rumo a essa direção.

3 A LITERATURA E O CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, abordaremos a questão da literatura no ambiente escolar. Primeiramente, trataremos sobre o termo literatura a partir de definições e colocações de autores como Massaud Moisés (2012), Vincent Jouve (2012) e Antoine Compagnon (2001) para só então levantarmos questões a respeito do uso da literatura em sala de aula.

3.1 (IN)DEFININDO A LITERATURA

Antes de nos adentrarmos no trabalho com a literatura em sala de aula, faz-se necessário estabelecer um breve histórico sobre a “definição” da literatura por alguns estudiosos da área. As aspas evidenciam que sua definição não se finda em um ou outro substantivo, muito pelo contrário, cria um organograma de dimensões aritméticas e, talvez, infinitas.

Portanto, comecemos por sua definição mais prática. Segundo o Dicionário Escolar de Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras (2008, p. 791), literatura é a “Arte que tem sua expressão na linguagem oral e, mais frequentemente, na escrita [...]”.

Em uma busca um pouco mais aprofundada quanto à definição da palavra, Massaud Moisés, em **A criação literária** (2012, p. 5), nos diz que “O vocábulo ‘literatura’ provém do latim *littera*, que significa o ensino das primeiras letras” (grifo do autor).

Embora sua definição dicionarizada nos diga ser a literatura uma arte e sua etimologia a relação existente entre o vocábulo e o ensino/aprendizado das primeiras letras, acreditamos que tentar definir literatura vai muito além de definições de caráter grafológico.

Em busca dessa definição, passamos a compreensões de sua definição não como o que é, mas como ela é entendida por alguns estudiosos.

Roland Barthes, semiologista francês, em **A aula** (1978), afirma que a literatura tem relação com o uso da linguagem insubordinada ao poder, sem regras a serem seguidas, ou seja, é o texto confeccionado com uma linguagem literária. Na mesma direção de Barthes (1978), Marisa Lajolo, em **O que é**

literatura? (1981, p. 38), diz que a linguagem é um fator a ser levado em consideração na definição do que é ou não literatura:

A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana.

De acordo com os pensamentos de Barthes (1978) e Lajolo (1981), vemos que a linguagem possui um papel importante na definição da literatura como arte e que não se trata de uma linguagem específica ou singular. Trata-se de uma linguagem que proporciona ao leitor o contato com um mundo fictício que muitas vezes o representa.

Para os autores Candido (1995), e Antoine Compagnon, no primeiro capítulo de **O demônio da teoria: literatura e senso comum** (2001), a literatura são todas as criações impressas, e Vincent Jouve, em **Por que estudar literatura?** (2012), complementa dizendo que além da literatura de ficção podem ser incluídas toda a produção de história, de filosofia e de ciência e outras que porventura apareçam.

Dada a (in)definição de literatura, utilizamo-nos das palavras de Moisés (2012) para clarificar a dificuldade de defini-la:

Não é de hoje que filósofos, estetas, críticos e historiadores vêm procurando conceituar a Literatura de modo convincente e conclusivo. Entretanto, por mais esforços que tenham sido feitos, o problema continua aberto, pelo simples fato de que, neste particular, somente podemos falar em *conceito*, nunca em *definição* (MOISÉS, 2012, p. 9, grifos do autor).

Levantados os apontamentos a respeito da conceitualização da literatura, podemos perceber que ainda há lacunas a serem preenchidas com relação a sua real definição, se é que se pode defini-la, como mencionado por Moisés (2012). Por isso, nos questionamos: existe a necessidade em **definir** literatura?

Acreditamos que a literatura, a arte literária ou então a arte em forma de texto não carece de definição, pois consideramos ser literatura todo o texto que carrega algo que possibilite ao leitor criar sentidos. Acreditamos ser aquilo que faz com que o leitor, ao chegar no fim da leitura (ou mesmo antes do fim), reflita sobre o que leu, que o faça questionar a respeito do lido.

Utilizando-nos das palavras de Jouve (2012) de que a literatura é insolúvel, concluímos que é isso que faz a literatura ser literatura, porque ela é arte e por isso não é definida. Ela é interpretada, sentida e vivida de diferentes formas em diferentes contextos por diferentes leitores.

3.2 A LITERATURA PARA A SALA DE AULA

Uma rápida análise¹ em textos apresentados nos livros didáticos da disciplina de Língua Portuguesa, oferecidos aos estudantes das redes públicas municipal e estadual, na região da Cidade Industrial de Curitiba, no ano de 2017, demonstrou que a literatura, enquanto conteúdo a ser ensinado aos alunos, é tratada com maior aprofundamento apenas no Ensino Médio (doravante EM), visto que considera, por exemplo, aspectos voltados para questões de estilística, emprego da língua, entre outros. Utilizando-se de textos fragmentados no EM, o foco no estudo da literatura, normalmente, está voltado para o enquadramento das obras e de seus autores em seus respectivos períodos literários e, além disso, há também a perspectiva de se dissertar sobre as características postuladas pelos diferentes períodos literários, a apresentação de uma breve descrição biográfica dos autores. Em suma, apresenta-se a história da literatura e dos autores e não a leitura da literatura em questão.

Situação parecida acontece com a literatura trazida nos livros do EF II. Geralmente, a proposta de leitura se dá por intermédio de fragmentos de textos, muitas vezes descontextualizados, cujos objetivos vão desde a apresentação de análises e/ou reflexões linguísticas até a elaboração de atividades de interpretação.

Guaraciaba Micheletti (2000, p. 68) sustentam as afirmações acima em **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**, quando nos diz que:

¹ Análise feita na coleção de livros didáticos oferecidos na escola na qual a aplicação foi realizada: coleção **Para viver juntos**, e em uma escola estadual na mesma região: coleção **Esferas da Linguagem**.

Frequentemente nos livros didáticos aparecem excertos, fragmentos de romances e até de textos teatrais. É possível ter-se um contato com esses textos, mas faltará sempre uma maior intimidade, mesmo que se faça um resumo do todo [...]

Em conjunto com Ana Elvira Luciano Gebara no artigo *Memória literária, leitura e ensino* (2016), as autoras ainda consideram que o trabalho com a literatura em sala de aula vai muito além do encaixe das obras em suas respectivas escolas literárias como são apresentados nos livros didáticos de língua portuguesa (LDPs), resultando em um desfoque sobre aquilo que o texto literário pode proporcionar.

Para Vera Teixeira Aguiar, em **Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens** (2011), o ensino da literatura passa a ser um problema quando é visto unicamente como um pretexto para fins pedagógicos e cumprimento curricular exigido pelas instituições, abandonando-se suas características artísticas.

As autoras Micheletti e Gebara (2016) utilizam-se de ideias que coadunam com os dizeres de Aguiar (2011) ao descreverem a introdução da literatura no EF II como um meio para o ensino de unidades gramaticais, deixando-se de lado a leitura interpretativa.

De acordo com nossos estudos, acreditamos que a leitura e a literatura contribuem para a disseminação de conhecimentos diversos, por isso, a didatização para o ensino de conteúdos relacionados à escrita e linguagem, questionários pré-definidos e emoldurados, fichamentos e outras atividades exclusivamente pedagógicas não devem ser seu único fim, pois, de acordo com Cosson (2016), a literatura precisa ser vivenciada por meio da interação texto-leitor.

Nosso pensamento a respeito de como a literatura pode ser trabalhada em sala de aula vai ao encontro do que é comentado por Egon de Oliveira Rangel em *Letramento literário e o livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”* (2007, p. 133):

[...] o imperativo da diversidade de gêneros e tipos [...] tem significado, muitas vezes, o abandono do texto literário – antes praticamente solitário, no LDP e na sala de aula de língua materna – em favor dos demais. Num contexto como este, o velho hábito de não contemplar o que o texto literário tem de próprio, quando confrontado com os outros, só tem feito aumentar o esquecimento da literatura e a sensação, cada vez mais disseminada, de que é “difícil” ou mesmo “impossível” para o ensino fundamental.

Vemos pelo estudo de Rangel (2007) que tratar a literatura como um pretexto para aplicação de regras e conceitos da língua sem extrair dela a sua magnitude e seus ensinamentos é tolher o acesso à arte e à cultura e cria a falsa sensação de que o EF II não está preparado para usufruir da arte literária. Defendemos a ideia de que não se trata da dificuldade em compreender um texto literário, mas sim em como o texto literário é apresentado ao aluno. Por isso, acreditamos que propostas com vistas ao letramento literário podem contribuir no combate a essa falsa sensação.

Regina Zilberman, em *Letramento literário: não ao texto, sim ao livro* (2007, p. 265), complementa a afirmativa de Rangel (2007) ao dizer que “[...] Se antes [...] a literatura ficava no fim ou de fora, agora ela não está em parte alguma”. Ainda no mesmo texto, a autora faz uma crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), relatando que para eles, os PCNs, o importante é educar para ler e não para a literatura e complementa argumentando que “[...] nem sempre a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem, de outro, dilui-se no conceito vago de texto ou discurso” (ZILBERMAN, 2007, p. 265-266).

Percebemos por meio dos argumentos de Zilberman (2007) que tanto os PCNs quanto a instituição escolar negligenciam o trabalho com a literatura. Esse negligenciamento vem contribuindo ao longo dos anos para que a literatura seja vista pelos estudantes como um conteúdo desnecessário para o crescimento cultural e crítico. Quando os textos literários são apresentados aos alunos do EF II, muitas vezes, surgem questionamentos e comentários por parte deles a respeito da real necessidade em se fazer a leitura.

Em seu texto *Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?* (2009), Zilberman defende a presença da literatura em sala de aula em todas as escolas, sem preconceitos e segregação da massa, no entanto, sugere que se busque um propósito que justifique essa presença, caso contrário, estaremos

retrocedendo há uma época em que a finalidade do ensino da literatura não se pautava na formação de leitores, embora não se impedisse a ocorrência, ela não era o objetivo primordial.

O texto literário não pode e não deve ser utilizado somente como um recurso para sistematizar o ensino da língua materna, devemos priorizar o texto literário como um meio para o desenvolvimento crítico e cultural do leitor. Sempre que possível, o professor deve aproveitar o texto literário em sala de aula como um instrumento capaz de demonstrar ao leitor novas maneiras de enxergar o mundo a sua volta. Esse trabalho menos superficial e sistematizado com a literatura justifica a sua presença em sala de aula.

Por isso, acreditamos ser o LDP um instrumento que contribui com o trabalho do professor em sala de aula, porém ele não pode ser o único. Pois, de acordo com a literatura dos autores citados, o LDP é insuficiente para o ensino da leitura literária por trazer em seu corpo uma preocupação com a língua e com o engessamento das características literárias, fazendo, desta forma, com que o texto literário não seja uma ferramenta que possibilita o enriquecimento intelectual, cultural e crítico do aluno.

3.3 A LITERATURA *EM* SALA DE AULA

Como já mencionado, a breve análise dos LDPs disponibilizados aos alunos do EF II tanto na rede municipal de ensino como na rede estadual nos mostra que esses materiais muito pouco trazem de textos literários e, quando os trazem, os apresentam, na maioria das vezes, em fragmentos.

Cingindo-nos à rede pública municipal de Curitiba (PR), que possui apenas onze escolas que ofertam o EF II, a literatura é abordada superficialmente, exceto quando há, nessas instituições, a oferta de projetos, cuja perspectiva vai além daquela apresentada de forma redutora nos livros didáticos.

No que diz respeito à instituição na qual estão inseridos os sujeitos desta pesquisa, os projetos voltados para a leitura literária são oferecidos pela biblioteca da escola que, além de atender aos alunos e professores, atende

também à comunidade, por ser sede de um dos Faróis do Saber². Os projetos de leitura, exclusivamente voltados aos alunos da instituição escolar, são coordenados, nesta unidade, por professores readaptados por recomendações médicas³.

As aulas de leitura em tal ambiente, normalmente, são quinzenais e acontecem no período normal das aulas, portanto, têm uma duração aproximada de quarenta minutos, dividida entre preparação para a leitura, leitura, comentários posteriores, sugestão de leituras e empréstimos e/ou devoluções das obras do acervo.

Durante essas aulas de leitura, ora são lidos alguns textos literários – que deverão ser posteriormente interpretados de forma oral pelos alunos – ora algum convidado é chamado para realizar uma sessão de contação de histórias. De qualquer maneira, nesses momentos literários, não há um aprofundamento na leitura das obras literárias, seja por falta de tempo utilizado para tal prática ou mesmo por falta de envolvimento por parte dos alunos, que, não raras vezes, mostram-se desinteressados pela leitura.

Dado isso, comumente a leitura se encerra no próprio momento da aula sem que haja um trabalho mais profícuo a respeito dos textos lidos centrados em crônicas ou contos, no que concerne à compreensão do texto na tentativa de atingir o letramento literário. E, acreditamos, a inviabilidade de leitura de uma obra completa durante a aplicação desses projetos se dá devido ao hiato de tempo entre uma aula de leitura e outra.

À parte aos projetos de leitura, temos o Plano Curricular Versão Final: 6.º ao 9.º Língua Portuguesa (PC) do município de Curitiba que apresenta os conteúdos a serem trabalhados durante o ano. Neste plano, o objetivo descrito para o ciclo IV (9.º ano) é:

Ler, produzir, revisar, reescrever e analisar, criticamente, textos de diferentes gêneros, das diversas esferas sociais, considerando os interlocutores, a finalidade comunicativa, a estrutura textual, bem como o suporte em que é veiculado, considerando os critérios linguísticos, discursivos e gramaticais (CURITIBA, 2016, p. 65, grifo meu).

² Projeto municipal de Curitiba, estabelecido na década de 1990, o qual oferece pequenas bibliotecas para a comunidade. Atualmente, existem mais de cinquenta sedes espalhadas pelos diversos bairros da cidade de Curitiba-PR.

³ Até o fim de 2018, a biblioteca foi coordenada por três professoras: duas delas de Docência I e uma de Docência II da disciplina de Ciências.

Mesmo que a leitura seja o primeiro dos objetivos, a atenção volta-se primordialmente para os aspectos do uso da linguagem. E no que diz respeito, unicamente, à leitura, o PC traz objetivos específicos como: reconhecimento dos gêneros textuais e campos de circulação; intencionalidade do texto; inferência das informações implícitas e explícitas. Além desses, outros objetivos podem ser destacados, que, segundo Zilberman (2009), se mal interpretados provocam um grande retrocesso.

Embora os objetivos estejam de acordo com os PCNs, Zilberman considera que:

Os objetivos apresentam duas direções: de um lado, referem-se ao uso do texto em situações pragmáticas; de outro, têm sentido analítico, porque visam desenvolver a percepção de características peculiares às manifestações linguísticas. No primeiro caso, a meta é chegar ao “conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem”; no segundo, visa oferecer ao estudante um potencial classificatório que lhe permita distinguir modalidades de texto, tipos de uso da manifestação verbal, valorizando a consciência reflexiva diante do material linguístico de que o próprio aluno é usuário (ZILBERMAN, 2009, p. 16).

Visto isso, podemos dizer que o LDP **Para viver juntos: português, 9.º ano** (2015) se enquadra tanto nos padrões exigidos pelos PCNs quanto pelo PC, uma vez que este apresenta para leitura do referido ano os gêneros literários: crônica, conto e haicai (CURITIBA, 2016). Mas, remetendo-nos a Zilberman (2007; 2009), é necessário ter cautela com o trabalho com os textos literários para que eles não se estabeleçam como simples suporte para o ensino da língua e da linguagem, utilizando-os somente como uma ferramenta evasiva para a aplicação de uma pedagogia advinda da Antiguidade.

Com relação a isso, Luciane Guimarães Batistella Bianchini em seu artigo *A atividade inferencial do sujeito como proposta significativa de apropriação do conhecimento em literatura* (2016) em conjunto com outros autores defende a ideia de que o lugar da literatura na escola precisa ser repensado.

Nossos pensamentos vão ao encontro dos de Zilberman (2007; 2009) e Bianchini et al. (2016) no que diz respeito ao trabalho com os textos literários em sala de aula. Acreditamos que os textos literários dos mais diversos gêneros são valiosos demais para extrair de seu conteúdo apenas interpretações de caráter

descontextualizado ou então utilizá-los com o fim de ensinar regras da língua e marcações estilísticas e temporais.

No entanto, consideramos que existe a possibilidade de trilhar um caminho diferente quando Rangel (2007, p. 144) conclui que onde há o envolvimento dos profissionais da educação com as práticas de letramento, em especial o letramento literário, é possível colaborar com a formação do estudante como um todo, não somente como um leitor.

Na conclusão de Rangel (2007), entendemos que é perceptível a responsabilidade que incide sobre os profissionais da educação no que tange ao ensino da leitura e literatura com vistas ao letramento literário e que o trabalho com esse objetivo visa também a formação cidadã. Por isso, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir com o trabalho da literatura em sala de aula, visando a uma parceria possível entre os conteúdos curriculares essenciais e a prática da literatura no envolvimento social.

4 O LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentaremos os conceitos sobre o letramento literário. Para isso, faremos uma breve abordagem sobre o termo letramento, para então, voltarmos-nos ao letramento literário em si, sustentados, principalmente, por Cosson (2016), visando compreender sua aplicação no contexto escolar.

De acordo com Angela Kleiman, em **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita** (1995), historicamente, o termo letramento voltou-se exclusivamente ao uso da escrita no ambiente social como meio de viabilizar uma integração social àqueles desprovidos de escolarização e alfabetização. A partir de então, o termo passou por adjetivações diversas, e aquilo que estava ligado, primordialmente, ao uso social da escrita, floresceu para campos diversos.

Dada a versatilidade do termo, sua definição transita por caminhos controversos. De um lado temos, a título de exemplo, estudiosas do conceito como Angela Kleiman (1995) e Leda Verdiani Tfouni (1995) que ligam o termo ao processo da escrita. De outro, temos Magda Soares (2003) e Roxane Rojo (2009) que vão além do processo da escrita e defendem a ideia de que ser letrado não quer dizer o mesmo que ser alfabetizado.

As inconstâncias do termo permitiram que este se expandisse para outras áreas do conhecimento. Com relação a essa expansão, Cosson (2015) no texto *Letramento literário: uma localização necessária* apresenta o conceito de letramento, sob duas perspectivas:

[...] por um lado, uma nova compreensão da leitura e da escrita e das relações entre saberes e educação, e por outro, faz parte de um contexto, onde se postula um ensino por competências, as tecnologias de informação e comunicação se tornam mais acessíveis, o fluxo de informações se mundializa, as imagens adquirem status de texto, as práticas de autosserviço se tornam cotidianos (sic) e o acesso ao ensino superior chega a camadas menos favorecidas da sociedade, isso só para falar de alguns dos tópicos que fazem parte do horizonte do letramento mediático, letramento financeiro, letramento crítico, letramento em saúde, letramento visual, informacional, científico, acadêmico, para citar alguns dos adjetivos que acompanham o termo letramento. (COSSON, 2015, p. 175).

Visto isso, compreendemos que o letramento vai além do processo da escrita, e abre caminho para novas práticas de leitura, já sinalizadas por Roger

Chartier, em **Práticas da Leitura** (1996). Entendemos que o cordão umbilical do letramento está ligado aos desenvolvimentos cultural e crítico do indivíduo e à aplicação do conhecimento adquirido, dentro da escola ou fora dela, no meio social. Em síntese, podemos dizer que o letramento se funda no fato de o indivíduo ser capaz de transpor o apre(e)ndido para o meio social no qual está inserido.

A professora e pesquisadora Maria das Graças Rodrigues Paulino, em seu estudo *Formação de leitores: a questão dos cânones* (2004), defende a ideia de que o letramento literário não está restrito à escola, no entanto, é inegável sua passagem por ela. Por esse motivo, nossa parcela de participação no processo de letramento é fundamental.

Assim, voltando-nos ao contexto escolar, para a professora Mirian Hisae Yaegashi Zappone, em *Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas* (2008), a escola é o local ideal para a prática dos letramentos, entretanto, é priorizado o letramento com vistas à aprendizagem sistemática dos códigos, negligenciando, destarte, como o aprendizado poderá significar na vida do estudante dentro e fora do contexto escolar.

Vemos, portanto, o papel essencial que a escola assume como propagadora dos letramentos. No entanto, acreditamos que a codificação e a decodificação não são suficientes para o aprendiz alcançar o letramento, seja ele em quaisquer campos do conhecimento, pois o letramento não é um processo finito, muito contrário, ele se expande em conjunto com o desenvolvimento cultural do indivíduo.

Diante disso, a instituição escolar assume o papel de disseminar esse conceito de letramento, pois ela, de acordo com Zappone (2008), é o ambiente ideal para o desenvolvimento das práticas do letramento. E é na escola, também, que o aluno passa a ter um contato institucionalizado com a literatura, podendo, desta forma, a partir desse contato com os textos literários, proporcionar-lhe um desenvolvimento rumo ao que chamamos de letramento literário.

No que diz respeito ao letramento literário, somos instigados por Guaraciaba Micheletti e Ana Elvira Luciano Gebara no artigo *Memória literária, leitura e ensino* (2016) que nos dizem que “Atualmente, dá-se o nome de letramento literário à atividade em que o leitor adquire o domínio da leitura do

texto literário” (MICHELETTI; GEBARA, 2016, p. 90). Mas o que seria dominar a leitura?

Para responder ao questionamento, partiremos da crença de que para alcançar o letramento literário requer-se primeiro, aprender a ler. Compreendemos que o aprendizado da leitura se dá a partir do momento em que a distância entre o texto literário e o leitor é diminuída, é o momento em que o leitor se dá conta de que o texto literário pode ser acessível e compreensível. E é, também, quando o leitor se torna capaz de ressignificar os dizeres do texto, percebendo, desta maneira, que os significados ali contidos não são estanques.

A partir do aprendizado da leitura, acreditamos que o leitor passará a perceber que o texto faz sentido para si. Por isso, cremos que o domínio da leitura é efetivado a partir do momento em que o leitor seja capaz de estabelecer relações entre o texto literário lido e as suas experiências. E ainda, quando o leitor percebe que o texto, em seus mais diversificados formatos, significa em sua vida. Assim, o leitor pode ser capaz de levantar questionamentos a respeito dos saberes já instituídos ao texto.

Com base nas leituras a respeito do letramento literário, verificamos que a sua apropriação percorre por cenários variados, dentre eles podemos citar o convívio com a família, o meio religioso, o caminhar pelas ruas, entre outros que ofereçam o contato com quaisquer gêneros textuais. No entanto, a escola continua sendo a principal agenciadora do processo, mas não a única.

Nesse tocante, Cosson (2015) nos diz que:

[...] o letramento literário não se restringe ao campo escolar, embora se reconheça o impacto da escola e da academia como instituição central na manutenção e reprodução de protocolos de leitura, sendo de sua responsabilidade o desenvolvimento sistemático da competência literária. (COSSON, 2015, p. 182).

Compactuamos com as ponderações de Cosson (2015) e ressaltamos que a escola é o local onde o aluno poderá adquirir conhecimentos para sistematizar sua leitura e também, para além das obrigações escolares, tornar-se um indivíduo capaz de fazer suas próprias escolhas literárias, embasado naquilo que lhe faz sentido.

Para o professor Renilson José Menegassi em *Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura* (2016), em sala de aula é possível

o desenvolvimento de um leitor capaz de levantar novas possibilidades interpretativas para um texto literário, a partir de suas vivências cotidianas. Cunhada essa possibilidade, vemos, portanto, que o professor assume um papel importante para o desenvolvimento do leitor, pois ele é o responsável por fazer a mediação entre texto e leitor. Para isso, o profissional deve optar por caminhos que forneçam aos alunos condições para que possam posicionar-se perante o que foi lido, contrapondo, argumentando, refletindo e articulando sua leitura.

Uma vez que os alunos são direcionados a contrapor, argumentar e questionar o conteúdo de um texto, inferindo-o significações e ressignificando-o dentro de suas vivências, a trajetória para o letramento literário começa a ser trilhada. E, muito mais, o professor dá início à construção de uma leitura crítica.

Com relação a essa leitura, Vera Maria Tietzmann Silva em *Leitura e cidadania* (2009) considera como sendo um leitor crítico aquele que:

[...] lê com total autonomia textos de qualquer extensão, identificando alusões e subentendidos, assim como estabelecendo relações entre o texto lido e a realidade que conhece em suas vivências diárias de cidadão, sendo, inclusive, capaz de emitir juízos críticos sobre o texto lido. (SILVA, 2009, p. 25).

Concatenamos nossos pensamentos com as proposições da autora e ressaltamos que a leitura crítica é aquela que se transpõe para fora dos muros escolares, exigindo do leitor conhecimentos alicerçados em sua bagagem cultural e intelectual. Por fim, acreditamos ser a possibilidade dessa negociação o alicerce do letramento literário, quiçá de um letramento literário crítico.

Para Walkyria Monte Mór em *Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares* (2013, p. 39), “Os sentidos são construídos em seus contextos sociais, históricos e culturais”, portanto, oportunizar novas leituras para um mesmo texto é jogar com os sentidos, suscitando novas possibilidades interpretativas, é a construção ou a reconstrução do conhecimento a partir de crenças e conceitos individuais, é utilizar-se da literatura em seu meio social.

Consideramos um letrar crítico quando o aluno é capaz de posicionar-se frente ao texto, ampliando seu conhecimento a partir do lido e expandi-lo de acordo com suas concepções sobre o que é ou não relevante para sociedade a qual está inserido.

Nessa perspectiva, a instituição escolar e o professor assumem o papel de mediadores do ensino. O objetivo da mediação deve ser o de instigar os estudantes a novas interpretações, a construir e desconstruir sentidos, a transgredirem os saberes já instaurados, enfim, a perceberem a não neutralidade dos textos.

Dadas as considerações aqui apresentadas referentes aos letramentos, em especial ao letramento literário, consuma a nossa percepção de que tanto a escola quanto o profissional que se dispõe a ensinar a leitura de textos literários assumem um papel significativo nesse processo. E assim como afirma Cosson (2016), o letramento literário é um processo que necessita ser construído, reconstruído, adaptado e readaptado, pois o mesmo não pode ser considerado finito.

5 A OBRA *VIDAS SECAS*

Neste capítulo, faremos uma apresentação da obra **Vidas Secas** (1938), sua relevância enquanto literatura brasileira, a atualidade de seu conteúdo e a possibilidade de utilizá-la como um instrumento rumo ao letramento literário.

5.1 *VIDAS SECAS* E A LITERATURA ESCOLARIZADA

Vidas Secas (1938), de Graciliano Ramos (1892-1953), está inserida no período literário brasileiro denominado de Modernismo, que pode ser dividido em dois momentos: a partir de seu marco inicial, no ano de 1922, com o evento da Semana da Arte Moderna, e a partir da década de 1930. O segundo se caracteriza como um período em que as experiências artísticas foram remodeladas de acordo com as novas experiências históricas, de acordo com o estudioso Alfredo Bosi em **História concisa da literatura brasileira** (2015).

O período estava e continuaria rodeado por episódios históricos não somente em solo brasileiro como também em âmbito mundial. Relembremos alguns dos fatos globais: a Segunda Guerra Mundial, a Crise de 29, a ascensão do Nazismo, e no Brasil: a Crise Cafeeira e o Estado Novo. A obra em questão se encontra na transição da década de 1930 para a de 1940.

De acordo com Bosi (2015), as décadas de 1930 e 1940 teriam sido uma verdadeira escola para nossos consagrados literatos:

As décadas de 30 e de 40 vieram ensinar muitas coisas úteis aos nossos intelectuais. Por exemplo, que o tenentismo liberal e a política getuliana só em parte aboliram o velho mundo, pois compuseram-se aos poucos com as oligarquias regionais, rebatizando antigas estruturas partidárias, embora acenassem com lemas patrióticos ou populares para o crescente operariado e as crescentes classes médias. Que a “aristocracia” do café, patrocinadora da Semana, tão atingida em 29, iria conviver muito bem com a nova burguesia industrial dos centros urbanos, deixando para trás como casos psicológicos os desfrutadores literários da crise. Enfim, que o peso da tradição não se remove nem se abala com fórmulas mais ou menos anárquicas nem com regressões literárias ao Inconsciente, mas pela vivência sofrida e lúcida das tensões que compõem as estruturas materiais e morais do grupo que se vive. (BOSI, 2015, p. 410).

Para o autor, as experiências vividas nesse período amadureceram alguns escritores, entre eles Graciliano Ramos. Esse também, para Bosi (2015),

foi o período que dera origem a uma das obras-primas de Graciliano Ramos, que em síntese relata a história do autor quando detido em 1936. A obra **Memórias do Cárcere** foi publicada quase vinte anos depois, mais precisamente em 1953.

As vívidas experiências foram responsáveis por uma moderada ruptura com a linguagem da década de 1920, dando espaço “à linguagem oral, aos brasileirismos e regionalismos léxicos e sintáticos” (BOSI, 2015, p. 411), características, presentes na obra **Vidas Secas** (1938), seja na narração ou no limitado diálogo das personagens.

A literatura brasileira, a partir da década de 1930 começou, então, a demonstrar novas angústias, apresentando-se no panorama literário, entre outros aspectos, a ficção regionalista e, inserida nesta ficção, “preferiram os nossos romancistas de 30 uma *visão crítica das relações sociais*” (BOSI, 2015, p. 415, grifo do autor), que propiciou às obras de Graciliano Ramos “a grandeza severa de um testemunho e de um julgamento” (BOSI, 2015, p. 415).

Em consequência disso, nessa mesma época, o realismo psicológico assumiu um papel de brutalidade. Segundo Bosi:

O caráter “bruto” ou “brutal” desse novo realismo do século XX corresponde ao plano dos *efeitos* que a sua prosa visa a produzir no leitor: é um romance que analisa, agride, protesta. Para atingir esse alvo, porém, foi necessária toda uma reorganização da linguagem narrativa, o que deu ao realismo de um Faulkner, de um Céline ou de um Graciliano Ramos uma fisionomia estética profundamente original. (BOSI, 2015, p. 416).

Em consonância com os dizeres de Bosi (2015), com relação à análise, à agressão e ao protesto, está a obra **Vidas Secas** (1938) que “abre ao leitor o universo esgarçado e pobre de um homem, uma mulher, seus filhos e uma cachorra tangidos pela seca e pela opressão dos que podem mandar” (BOSI, 2015, p. 431). Essa visão da obra a enquadra, segundo Bosi (2015), em um romance de tensão crítica que de forma literária mostra ao leitor a realidade de um povo cuja escassez econômica se mistura com a escassez da chuva, em uma paisagem onde povo e terra são secos, a terra em sentido literal e o povo no sentido de vazio de perspectivas.

A crítica a um mundo desigual e por vezes desumano se encontra inúmeras vezes de maneira explícita na obra **Vidas Secas** (1938) como um grito de desabafo emitido ao leitor, como se narrador, personagens e leitor fizessem

parte de um mesmo universo. Fabiano, personagem da obra, devido as suas condições, sente-se inferior aos demais, animaliza-se, característica encontrada diversas vezes no conteúdo da obra.

Esse paralelo com a realidade encontrado na obra, é o universo ficcional em que o leitor adentra para viver a história do outro sem que deixe de ser si mesmo (COSSON, 2016) e para Massaud Moisés, em **A criação literária** (2012), a relação texto-leitor é o que favorece a criação desse universo.

Por isso, é neste contexto de críticas, angústias, desabafos, realidades e pararealidades presentes na obra **Vidas Secas** (1938) que o espaço do leitor vai sendo construído rumo ao letramento literário, abrindo-lhe horizontes para que possam analisar, julgar e, por que não, vivenciar uma proximidade com as personagens, dando-lhe subsídios para criticar, julgar e comparar sua realidade com aquela que caminha em paralelo ao mundo ao qual não se sente inserido.

Para Aguiar (2011), a escola é o ambiente ideal para a realização de leituras que possibilitem a aproximação do leitor com o texto, portanto, ofertar-lhe uma literatura que esteja próxima à realidade, possibilitando ao leitor ativar a imaginação para reconhecer o outro em si mesmo é contribuir para a prática do letramento literário.

Embora a autora esteja se referindo à leitura literária infantil na escola, em nada seus dizeres diferem quando os relacionamos à leitura literária em geral, pois seja ela infantil, juvenil ou adulta, a mesma é capaz de fazer viver (CANDIDO, 2002) e de fazer vivenciar experiências alheias (SILVA, 2009).

São essas vivências possíveis que tornam a obra atual e “O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2016, p. 34).

Comumente explorada superficialmente nos livros didáticos do terceiro ano do Ensino Médio, **Vidas Secas** (1938) traz em seu conteúdo um universo que ultrapassa a escassez de diálogos e a linguagem seca do narrador que escancara a difícil vida dos sertanejos em um período marcado pela Era Vargas (1937-1945).

Ana Paula Veiga Kiffer, em seu breve texto *Vidas Secas: ontem e hoje* (2011), esclarece que são as questões sociais e a convocação do leitor a transformar a sua própria história que fazem da leitura e releitura da obra, em

qualquer tempo, uma necessidade e ainda no estudo *Graciliano Ramos e Josué de Castro, um debate acerca da fome no Brasil* (2009), a autora reflete acerca da precisão em que a obra **Vidas Secas** (1938) descreve um dos eixos (a fome) que na atualidade ainda estruturam a sociedade brasileira.

Por isso e de acordo com Kiffer (2009; 2011), a atualidade da obra é justificada quando refletimos sobre as desigualdades que se prostram em nossa sociedade e ainda mais quando a obra é apresentada a uma comunidade da periferia da capital do Paraná que vivencia direta ou indiretamente essas desigualdades.

5.2 VIDAS SECAS: UM ROMANCE NOVELESCO CONTADO

A obra **Vidas Secas** (1938) é composta de treze capítulos, a saber: Mudança; Fabiano; Cadeia; Sinhá Vitória; O Menino Mais Novo; O Menino Mais Velho; Inverno; Festa; Baleia; Contas; O Soldado Amarelo; O mundo coberto de penas e Fuga.

Para dar início aos formatos que a obra **Vidas Secas** (1938) recebe, ora caracterizada como romance, ora como conto ou novela, é oportuno nos apropriarmos de um trecho encontrado no posfácio da obra (2008, p. 129-130), escrito por Marilene Felinto, de uma carta escrita por Graciliano Ramos, datada de 7 de maio de 1937, um ano antes da publicação da obra:

Escrevi um conto sobre a morte duma cachorra, um troço difícil, como você vê: procurei adivinhar o que se passa na alma duma cachorra. Será que há mesmo alma em cachorro? Não me importo. O meu bicho morre desejando acordar num mundo cheio de preás. Exatamente o que todos nós desejamos. [...] No fundo todos somos como a minha cachorra **Baleia** e esperamos preás. Nenhuma delas tem movimento, há indivíduos parados. Tento saber o que eles têm por dentro. Quando se trata de bípedes, nem por isso, embora certos bípedes sejam ocós; mas estudar o interior duma cachorra é realmente uma dificuldade quase tão grande quanto sondar o espírito dum literato alagoano. Referindo-me a animais de dois pés, jogo com as mãos deles, com os ouvidos, com os olhos. Agora é diferente. O mundo exterior revela-se a minha Baleia por intermédio do olfato, e eu sou um bicho de péssimo faro. Enfim parece que o conto está bom, você há de vê-lo qualquer dia no jornal (grifo do autor).

Para Luís Bueno, no estudo *Uma história do romance de 30* (2006), durante a década de 1930 era comum aos autores publicarem para circulação

na mídia jornalística partes de suas obras, mais como uma autopromoção, uma preparação para a obra que estaria por vir. Segundo o autor, o próprio Graciliano já teria utilizado dessa estratégia em outros três romances que precederam a obra **Vidas Secas** (1938).

De acordo com Felinto (2008), esse conto transformou-se no capítulo “Baleia” que compõe a obra. Em sua composição, o capítulo intitulado “Baleia” está em nona posição, permeado pelos capítulos *Festa* e *Contas* e isso nos faz acreditar que a montagem da obra une vários contos, assim como acredita Silva (2009) e também outros autores, como Rubem Braga e Leticia Malard (BUENO, 2006), caracterizando a obra como sendo um romance desmontável, sem imposição ao leitor da ordem em que os capítulos precisam ser lidos.

Em nossa visão, a composição dos capítulos da obra nos remete às características do gênero conto, apontadas por Moisés (2012), pois cada um dos capítulos está centrado em apenas uma unidade dramática, com número reduzido de personagens e encerrado no ponto final do capítulo. O Quadro 1 traz uma síntese do que o autor considera características fundamentais do gênero.

Quadro 1 - Unidades do conto

Unidade	Característica
Dramática	A narrativa deve ser focada em um único acontecimento.
Tempo	A duração da narrativa não ultrapassa horas ou dias.
Espaço	Restrito. Se necessário for ampliá-lo, a ampliação deve estar relacionada à preparação para a unidade dramática.
Personagens	Quantidade mínima relevante para a narrativa.
Linguagem	A mais objetiva possível. A utilização de metáforas deve ser de rápida interpretação.
Narração	Normalmente em terceira pessoa.

Fonte: Adaptação de Moisés (2012).

Todavia, a proximidade entre os gêneros conto e novela, faz com que Moisés (2012, p. 340) considere a estrutura da obra como sendo “uma narrativa formada de breves quadros, episódios ligados entre si pela personagem central, numa **estrutura de novela**.” (grifo meu). Com o intuito de ilustrar essa estrutura,

o Quadro 2 apresenta, no mesmo molde do quadro anterior, as características do gênero.

Quadro 2 - Unidades da novela

Unidade	Característica
Dramática	A narrativa possui uma variedade de episódios.
Tempo	A duração da narrativa está nas mãos do autor, podendo-se alterar entre pretérito e presente, com foco no presente.
Espaço	As personagens transitam entre os espaços que são plurais.
Personagens	Numerosos, alternando-se entre protagonistas e secundários.
Linguagem	Utilização de linguagem própria, simples e direta.
Narração	Normalmente em terceira pessoa.

Fonte: Adaptação de Moisés (2012).

Os Quadros 1 e 2 demonstram as similaridades e diferenças entre os gêneros conto e novela. Álvaro Lins, em *Valores e misérias das Vidas Secas* (1982), caracteriza a obra como novela, e, utilizando-nos das palavras de Bosi (2015, p. 431), **Vidas Secas** (1938) é “a história de uma família de retirantes que vive em pleno agreste os sofrimentos da estiagem”. Com isso, vemos pelos estudos realizados que a obra possui, também, uma característica novelesca, devido à história, em sua totalidade, abranger mais de uma personagem que se alteram entre protagonista e secundária, bem como utilizar-se de espaços variados.

Indiferente de sua nomenclatura como gênero, é unânime entre os autores Bueno (2006), Kiffer (2009; 2011), Silva (2009), Moisés (2012) e Bosi (2015) a perspectiva de que a obra possui um valor literário inegável, seja conto, novela ou romance, por retratar com primazia a vida de uma família de retirantes, utilizando em sua narrativa um regionalismo tenso e crítico das relações sociais da época (BOSI, 2015) que perpetuam até a atualidade.

Tendo como cenário as diferentes visões a respeito da forma composicional da obra, para a leitura com vistas ao letramento literário proposto por Cosson (2016), utilizaremos os estudos que consideram a obra como sendo a união de vários contos, sem que ela seja desvalorizada enquanto romance. A

opção por esse gênero se deu porque em sala de aula o trabalho com o gênero conto é sugerido por apresentar uma narrativa mais curta e mais fácil de ser lida, fatos que não o tornam menos complexo, e também por se tratar de uma turma de nono ano do EF II, pouco habituada à leitura de obras clássicas e complexas. Por essa razão, a leitura de contos que compõem uma obra maior pode ser um passo para o acesso à obra completa ou outras de mesma magnitude literária.

Acreditamos que a escolha da obra de Graciliano Ramos para a proposição do letramento literário tenha sido acertada, pois seu conteúdo retrata as relações sociais da época, como mencionado por Bosi (2015). Todavia, essa época em que a condição humana oprimida por aqueles que possuem o poder de mandar continua assombrando não somente retirantes, mas também toda uma gama de brasileiros.

5.2.1. Uma análise interpretativa da obra

Mesmo que tenhamos optado pelo trabalho com apenas dois capítulos da obra, acreditamos ser importante apresentar uma análise da sua leitura como um todo, feita por este autor com base na trajetória como sujeito de linguagem, respeitando as leituras previsíveis do texto e possibilitando novas leituras.

Como já mencionado, **Vidas Secas** (1938) composta por treze capítulos, é uma das grandes obras do escritor Graciliano Ramos. Segundo pesquisas, o título original da obra seria **O mundo coberto de penas** (um dos capítulos que a compõe) e retrata a vida de uma família de sertanejos, composta pelo pai (Fabiano), a esposa e mãe (Sinha Vitória), dois meninos (o Mais velho e o Mais novo) e um familiar não-humano (a cachorra Baleia), que foge da seca em busca de melhores condições de vida. No entanto, a obra retrata a seca apenas no primeiro capítulo (*Mudança*) e é pressentida no último (*Fuga*). Toda a história restante gira em torno das personagens que se alteram entre principais e secundárias, tendo sido Fabiano a personagem mais presente.

O enredo é narrado em terceira pessoa, o único do escritor, segundo Bueno (2008). O narrador onisciente possui papel importante na história, pois é ele quem direciona o leitor, utilizando-se de um discurso indireto livre, uma vez que são encontrados poucos monólogos e diálogos das personagens.

A verbalização contida das personagens dá margem a diversas interpretações. De acordo com Eni Orlandi, no estudo *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (2007), o silêncio é fundante e também uma forma de dizer, seu sentido pode significar muito mais do que os enunciados verbalizados. O silêncio das personagens nos remete a uma interpretação a respeito da falta de voz ativa daqueles oprimidos pelo contexto histórico em que a obra foi escrita (início da ditadura do Estado Novo) e por suas condições sociais enquanto retirantes. Maria Helena Souza Patto, no artigo *O mundo coberto de penas: família e utopia em Vidas Secas* (2012, p. 231), confirma essa interpretação ao afirmar que “O silêncio das personagens é recurso literário que registra a fala amordaçada pela vida severina”.

Embora, o tempo na obra não seja explicitamente demarcado, dificultando defini-la historicamente, possivelmente pelo fato de o enredo tratar de um realismo crítico, passível de acontecer em qualquer época, o próprio autor em sua obra **Memórias do Cárcere** (1953) revela sua insatisfação com as políticas impostas. Leitura que me faz acreditar que **Vidas Secas** (1938), mesmo não tendo sua marca temporal definida, trata-se de uma crítica à submissão ao Estado da época em que foi escrita. Submissão demonstrada pela personagem Fabiano em determinados momentos e explicitada em momento oportuno.

O passado das personagens também não é explorado. Sabe-se, por meio do narrador, que as condições em que o vaqueiro Fabiano vive assolam-no desde gerações anteriores “[...] o vaqueiro, o pai do vaqueiro, o avô e outros antepassados mais antigos haviam-se acostumado a percorrer veredas [...]” (RAMOS, 2008, p. 19) e mesmo acalentando sonhos, ele vê nos filhos um futuro parecido ao seu: “Indispensável os meninos entrarem no bom caminho, saberem cortar mandacaru para o gado, consertar cercas, amansar brabos.” (RAMOS, 2008, p. 24-25).

Esse futuro, aparentemente hereditário, dos filhos do vaqueiro nos remete ao premiado curta-metragem **Vida Maria** (2007), do roteirista e diretor Marcio Ramos. Na animação, as personagens repetem as atitudes de suas antepassadas, sem questionamentos explícitos, tal qual Fabiano que aceita e assume suas condições e as transfere aos filhos, incomodando-se, inclusive, com alguns questionamentos da criança: “Se continuasse assim, metido com o

que não era da conta dele, como iria acabar?” (RAMOS, 2008, p. 20). Desta forma, percebe-se a incerteza de um destino aceito como cíclico.

A trágica trajetória das personagens em busca da sobrevivência é marcada por eventos em diferentes cenários. O cenário principal (e o refúgio) é a fazenda que as personagens ocuparam logo no primeiro capítulo da obra (*Mudança*). Neste cenário, Fabiano e sua mulher planejam para a família uma vida mais digna, mesmo que a dignidade seja desejada com aparente simplicidade, como é o caso da cama de lastro de couro, igual à do seu Tomás da bolandeira (antigo patrão), tão ansiada por Sinha Vitória. Outro cenário, é a cidade mais próxima à fazenda, local onde Fabiano é preso injustamente pela figura do Soldado Amarelo, representante do Governo, o qual é perfeito e não passível de erro aos olhos de Fabiano. Mesmo imbuído de rancor, Fabiano não se vinga do soldado quando tem oportunidade, seja por respeito às leis ou pela submissão, já mencionada, àquele que representa o Governo que não comete equívocos.

É passível de compreensão que neste capítulo da prisão (*Cadeia*), o autor utiliza-se da injustiça causada a Fabiano para criticar o que lhe aconteceu no ano de 1936, quando foi preso sem compreender o ocorrido e relatado na obra **Memórias do Cárcere** “[...] estaria eu certo de não haver cometido falta grave? Efetivamente não tinha lembrança [...]” (RAMOS, 1992, p. 46) e por isso “Estava tudo errado.” (RAMOS, 2008, p. 33). Mais uma vez, e de acordo com Orlandi (2007), o silêncio da personagem frente às injustiças nos remete a um silêncio histórico e que justifica imaginarmos que a obra tenha sido ambientada no mesmo período que foi escrita, pois nessa época a censura começava a fazer parte da vida dos cidadãos brasileiros.

Ainda no cenário urbano, temos o comovente episódio do capítulo *Festa*. Nele, Fabiano e sua família rumam em direção à festa da cidade com suas melhores vestimentas costuradas exclusivamente para a ocasião “[...] as roupas tinham saído curtas, estreitas e cheias de emendas.” (RAMOS, 2008, p. 72). Nessa passagem, além de mais uma confirmação da falta de recursos financeiros da família, há o desaparecimento de um dos membros que a compõe, Baleia. Quando retorna, a cachorra, assim como as crianças, mostra-se insatisfeita em meio à multidão. O acontecido com o animal pode ser entendido como uma preparação para o que viria depois.

No capítulo subsequente ao da *Festa*, temos aquele que descreve a angustiante morte de Baleia, a segunda morte da obra. A primeira, também um animal, fora o papagaio que acabou servindo de refeição para Baleia e sua família de retirantes. Com o intento de evitar mais sofrimento para a cadela, Fabiano decide por tirá-la a vida. Neste capítulo, é nítida a humanização do animal, andando como um bípede e evidenciada pelo discurso indireto do narrador que descreve a preocupação do animal em cumprir suas responsabilidades como se fosse uma trabalhadora da fazenda.

Se, de um lado temos a humanização do animal, de outro temos a animalização do humano demonstrada em toda a obra pelas personagens e verbalizada ou pensada por Fabiano em algumas passagens. O primeiro indício da animalização aparece já no primeiro capítulo (*Mudança*), quando o leitor descobre que os filhos de Fabiano e Sinha Vitória não possuem nomes, tratados apenas como Menino Mais Novo e Menino Mais Velho. A não nomeação dos filhos não seria exclusividade da família, pois o receio de que as crianças não sobrevivessem à fome, à seca e à miséria do sertão fazia com que as famílias não nomeassem seus filhos (KIFFER, 2011).

Sentir-se menos humano, na concepção da personagem, pode ser entendida como a autoafirmação de que ela não faz jus às mesmas condições e padrões de vida dos mais instruídos e com melhor posição social. Mesmo se autoafirmando bicho, Fabiano se orgulha de sua condição, demonstrando, desta forma, sua aceitação frente às injustiças humanitárias impostas a ele e a sua família.

A animalização e a falta de esperança que assombram a família são amenizadas no último capítulo da obra (*Fuga*). Nele, a família abandona a fazenda rumo ao sul e a um destino incerto, vislumbrando uma nova vida. Para a marcação da incerteza, o autor fez uso da utilização do futuro do pretérito (PATTO, 2012) em inúmeras passagens.

Vejo nesse momento uma contradição, porque muitos leitores e estudiosos entendem a obra **Vidas Secas** (1938) como uma narração cíclica. No capítulo *Fuga*, é possível encontrar confirmações para esse entendimento, pois a família “Arrastara-se até ali na incerteza de que aquilo fosse realmente mudança.” (RAMOS, 2008, p. 118) e no primeiro capítulo da obra (*Mudança*), as personagens vêm de um lugar incerto em busca de melhores condições.

Contudo, no último capítulo, a utilização do futuro do pretérito indica uma imprecisão, ou seja, o uso de tal tempo verbal não aconteceria se se tratasse de uma repetição dos acontecimentos, pois a família saberia o que estaria por vir.

Por isso, analisando o capítulo *Fuga*, como um conto, é possível perceber que a narrativa não se trata apenas de sair de um lugar e ir para o outro, mas também da possibilidade de encontrar-se com a morte.

Consta que o título da obra sugerido por Graciliano Ramos foi *O mundo coberto de penas*, uma referência aos urubus que sobrevoam a caatinga em busca da carniça dos animais mortos pela seca. Patto (2012, p. 231), ao analisar o título comenta sobre o jogo de sentidos empregado na nomeação do penúltimo capítulo da obra, homônimo ao sugerido para o título da obra: “[...] penas são também os castigos e os sofrimentos impostos à família sertaneja pela frieza dos poderosos.”

Em vista dessa análise de sentidos, é possível acreditar que o título proposto pelo autor daria indícios de que a obscuridade das penas dos urubus, aves que se alimentam da morte, aliada aos castigos que a família de Fabiano sofre levam a uma interpretação da morte das personagens como consequência da miséria a que estão submetidos.

Dadas as análises do uso do tempo verbal e do efeito de sentidos produzido pela utilização da palavra pena, voltamos exclusivamente ao capítulo *Fuga*.

Após o caminhar da família, carregando algumas roupas, um pouco de carne e alguma água, a família acaba parando para descansar. Alimentam-se com o pouco que têm e procuram se hidratar com apenas uns goles de água. Nesse momento, o narrador dá indícios de que a morte está à espera da família “Quando partissem, a cabaça não envergaria o espinhaço de sinha Vitória” (RAMOS, 2008, p. 124). No trecho apresentado, a utilização do verbo **partir** sugere duas interpretações: partir de um lugar para o outro ou partir dessa vida. O fato de que a cabaça não mais pesaria na coluna da esposa, levanta questões sobre como o peso diminuiria ou de onde ela tiraria forças para carregá-la sem arquear.

Mais adiante, o narrador, em um discurso indireto livre, nos diz que Fabiano se questiona sobre sentir frio em um lugar tão quente. Entendo que não se trata do frio como temperatura baixa, mas sim de calafrios advindos da má

alimentação e da falta de hidratação em um momento que se exige da família uma nutrição que dê suporte ao corpo para uma caminhada longa em condições climáticas desfavoráveis, especialmente às crianças que consomem muito mais energia dos alimentos.

Antes dos delírios de Fabiano, é possível compreender que o autor faz uso de um eufemismo na passagem: “Os meninos deitaram-se e pegaram no sono.” (RAMOS, 2008, p. 125). Logo após essa passagem, Fabiano, também deitado, começa a enxergar os urubus fazendo curvas e se aproximando de seu corpo:

Ergueu-se, assustado, como se os bichos tivessem descido do céu azul e andassem ali perto, num voo baixo, fazendo curvas cada vez menores em torno do seu corpo, de sinha Vitória e dos meninos. (RAMOS, 2008, p. 126).

A partir desse ponto da narrativa, considero que Fabiano, Sinha Vitória e as crianças, possivelmente, já se encontram mortos e que os urubus realmente sobrevoavam seus corpos. Tal afirmação se dá em razão do fato de que assim como Fabiano imaginou a esposa ereta carregando o peso na cabeça, o mesmo aconteceu a ele que não sentia mais o peso das coisas que carregava. Compreendo que a leveza sentida por Fabiano não se restringe às coisas tangíveis, mas da leveza do ser. Fabiano sente-se livre do peso dos infortúnios que teve que carregar durante toda a sua vida e por isso “[...] estava contente e acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era” (RAMOS, 2008, p. 127).

De acordo com o narrador, a terra desconhecida a qual chegariam teria apenas entrada: “Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, **ficariam presos nela**. E o sertão continuaria a mandar gente pra lá” (RAMOS, 2008, p. 128, grifo meu).

Quando nos damos conta de que uma vez estando na terra desconhecida não há como voltar, percebemos a possibilidade de que o capítulo trata da morte e que, infelizmente, não será uma morte única, se nada for feito com relação àqueles que sofrem com a seca em algumas regiões do Brasil ou com a miséria que assola milhares de brasileiros.

Por isso, acreditamos que proporcionar aos adolescentes uma leitura:

[...] aberta que convoca o leitor a participar dessa história. Convoca o leitor a transformar a própria história. Essa é a literatura que reverbera as dores e as angústias de um determinado povo. Não a literatura que existe apenas para representar essas dores ou esse povo. Ela existe para recriá-los e para reinventá-los. (KIFFER, 2011, p. 2).

É, também, incentivar uma reflexão acerca de suas vidas e daqueles que estão ao seu redor.

A interpretação aqui apresentada de forma alguma procurou esgotar as interpretações possíveis da obra, mesmo porque a leitura trará diferentes interpretações em diferentes contextos, devido à história e ao repertório de leitura de cada leitor e porque os sentidos produzidos alteram-se de acordo com o movimento histórico.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, trataremos dos meios utilizados para a leitura que leve ao letramento literário, nosso principal objetivo, por meio de dois capítulos da obra **Vidas Secas** (1938), do autor Graciliano Ramos (1892-1953), utilizando-nos da sequência expandida sugerida por Cosson (2016). Apresentaremos as etapas da sequência expandida em conjunto com as análises obtidas a partir das atividades propostas, a fim de facilitar a compreensão da relação entre teoria e prática.

Para tanto, utilizaremos a máxima de que letrar para o literário é oferecer aos leitores uma visão crítica sobre o texto e a sua propagação no meio social em que se inserem. Nesse caso, serão observadas, durante a leitura e as atividades, reflexões quanto à violação dos direitos humanos contida nos textos propostos.

A aplicação da proposta teve a duração de dez aulas de cinquenta minutos, no período de duas semanas seguidas, no mês de outubro do ano de 2018. As aulas foram divididas da seguinte forma: às segundas e quintas-feiras, duas aulas sequenciais e às quartas-feiras, uma aula.

A turma era composta por quatorze meninos e dezoito meninas. Dentre eles, um estudante possui laudo de altas habilidades, três deles possuem Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e um estudante apresenta diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (mais conhecido como autismo) em grau moderado. Além dos alunos com acompanhamento médico, oito deles tiveram aulas de apoio pedagógico no contraturno, por apresentarem dificuldades com relação ao aprendizado da língua. Deste modo, por se tratar de uma turma heterogênea, nem todos os estudantes conseguiram finalizar suas atividades durante o período estabelecido; no entanto, alguns desses tomaram a responsabilidade de finalizá-las em casa.

A análise dos dados será feita ora de forma qualitativa, ora quantitativa. Optamos por essa metodologia de análise por entendermos que os objetivos propostos para cada uma das questões necessitam de análises distintas. Ressaltamos que nas análises qualitativas foram consideradas para amostragem as respostas que mais nos chamaram a atenção, sejam elas pela coerência ou pela incoerência e nas análises quantitativas, que também

abordaram coerência e incoerência, optamos pela amostragem por meio de gráficos em colunas com os eixos definidos de acordo com a necessidade da interpretação. As respostas sem amostragem foram definidas por acreditarmos que somente a explicação era suficiente para a análise.

Para alcançarmos o letramento literário, partimos do princípio abordado por Cosson (2016, p. 20) de que “[...] a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”, de acordo com nosso objetivo principal, nos debruçaremos sobre o segundo pressuposto, pois, tal como Cosson (2016), acreditamos no caráter humanizador da literatura, bem como na necessidade de a escola se ocupar com o letramento literário e não somente a leitura sistemática de obras, literárias ou não.

A escolha da obra datada anteriormente à DUDH é justificada por confiarmos no dinamismo da leitura/literatura e que o ato de ler é, também, atribuir sentidos de acordo com o contexto histórico e social do leitor.

Para sustentar nossa afirmação, utilizamo-nos do crítico literário alemão Hans Robert Jauss, em sua obra **A literatura e o leitor** (1979), que defende a ideia de que a literatura possibilita o diálogo entre o passado, a saga da família de Fabiano em busca de melhores condições de vida, e o presente, a compreensão e a interpretação dos textos por estudantes contemporâneos.

Sobre essa possibilidade de leitura, Umberto Eco em **Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo** (1979), mais especificamente no texto *El lector modelo*, explicita que a partir da produção de um texto até o seu destino, ou seja, o leitor, eventos reais ou fictícios podem acontecer e que tais eventos interferem na leitura e interpretação do texto. Diante do exposto, podemos compreender que a DUDH do final da década de 1940 ofereceu um novo cenário para leitura e interpretações dos textos propostos, possibilitando uma releitura com vistas à violação dos direitos humanos.

Corroborando com Eco (1979), Eni Orlandi, em **Discurso e Leitura** (1988), nos esclarece que o processo de leitura é a atribuição de sentidos ao texto e que esta pode ser modificada ao longo do tempo, proporcionando diferentes leituras para um mesmo texto, influenciadas pelo contexto histórico em que o leitor está inserido e também pela experiência discursiva trazida por ele, pois sua determinação de sentidos está em quem emite e também em que o lê.

Depreendemos a partir dos estudos realizados que atribuir sentidos à leitura não é um processo acrônico. Portanto, acreditamos que oportunizar aos estudantes a leitura de textos que compõem uma obra canônica, visando uma interpretação contemporânea, poderá possibilitar-lhes uma nova perspectiva a respeito da literatura brasileira, bem como demonstrar-lhes que o texto não se fecha em determinada época e que a leitura suscita novas interpretações em diferentes contextos.

6.1 AS ETAPAS DE LEITURA

Neste tópico, proporemos a leitura ambicionando o letramento literário e seus direcionamentos. Para isso, baseamo-nos em Cosson (2016), que nos sugere três passos a serem observados: a antecipação, a decifração e a interpretação.

6.1.1 Antecipação

Assim como o subtítulo sugere, antecipar a leitura é preparar o leitor para o texto literário que será lido. Desta forma, o professor fornece aos alunos subsídios para que sejam capazes de compreenderem os objetivos para a realização da leitura, nesse caso a supressão dos direitos humanos, bem como a leitura do objeto (o livro) em si: a capa, o título, o número de páginas (COSSON, 2016).

No que se refere à obra a ser lida, a etapa da antecipação servirá também para desestigmatizar a ideia de que o texto é muito longo e, por isso, difícil e enfadonho. Para isso, um dos motivos que nos fez optar pela obra **Vidas Secas** (1938) é o fato de ela poder ser lida em partes, como já descrito no capítulo cinco desta pesquisa.

6.1.2 Decifração

Como se trata de uma obra regionalista escrita na década de 1930, o desconhecimento do significado de algumas palavras pode ser um empecilho

encontrado para a fluência da leitura. Por esse motivo, nessa etapa de decifração é interessante que o professor utilize estratégias para sanar as dúvidas de vocabulário. Para tanto, a leitura acompanhada de um dicionário ou a utilização da *internet* passa a ser também um meio de permitir que os estudantes façam a leitura de forma autônoma, buscando os significados quando necessário e não somente aguardando as respostas concedidas pelo professor. Acreditamos que o uso de mecanismos de busca de verbetes, além de contribuir com o entendimento da leitura, enriquece o léxico dos leitores.

6.1.3 Interpretação

A última etapa, a que se denomina de interpretação, é o momento em que o leitor passa a estabelecer relações entre a leitura do texto literário e as suas experiências como cidadão. Nesse processo de interpretação, o leitor começa a construir sentidos a respeito de sua leitura, articulando os objetivos propostos com o texto apresentado, iniciando um diálogo entre autor e leitor, texto e contexto, tanto da obra como do leitor. Permitindo-lhe, dessa forma, o desenvolvimento dos primeiros passos rumo ao letramento literário.

Para Cosson (2016), com a finalização dessas três etapas: antecipação, decifração e interpretação, encerra-se também o primeiro ciclo da leitura que levará ao letramento literário.

Em se tratando de nossos sujeitos de pesquisa, consideramos as etapas propostas por Cosson (2016) extremamente significativas, pois não se tratam de sujeitos que carregam em si o hábito da leitura, muito menos da leitura do texto literário. Portanto, tais etapas nos auxiliaram não somente nas atividades de leitura como também foram subsídios para preparar os alunos para leituras futuras.

Retornaremos à discussão a respeito dessas três etapas em tópico próprio, quando também abordaremos os meios utilizados para o seu cumprimento. Por ora, restringimo-nos à teoria de Cosson (2016) e passemos a sequência metodológica proposta por ele.

6.2 SEQUÊNCIA EXPANDIDA

Para atingir o letramento literário, Cosson (2016) sugere dois tipos de sequência: a básica e a expandida. A primeira, de acordo com Cosson (2016), é a mais indicada para o trabalho com estudantes do EF II. No entanto, fizemos a opção pela aplicação da sequência expandida por acreditarmos que a leitura de textos que compõem uma obra canônica exige dos leitores direcionamentos e competências que vão além das exigidas pela sequência básica.

A sequência expandida se difere da básica por exigir do leitor e do professor alguns procedimentos de maior detalhamento e envolvimento no que diz respeito à observação da obra; logo, trata-se de um aprofundamento de suas características estruturais e estéticas. Suas etapas são: (1) motivação; (2) introdução; (3) leitura; (4) primeira interpretação; (5) contextualização, a qual é subdividida em mais sete passos, podendo o professor optar por um ou mais passos; (6) segunda interpretação e (7) expansão.

Com o intuito de alcançar o objetivo do trabalho, elaboramos uma sequência expandida com cinquenta e sete atividades que transitaram entre compreensão e interpretação dos textos propostos e reflexões a respeito do cotidiano dos alunos-leitores.

Conforme sinaliza Cosson (2016, p. 103), “há professores que se preocupam se tal procedimento não impedirá o aluno de entrar em contato com um número maior de obras literárias.” Todavia, a opção por esse modelo de sequência não traz prejuízo algum para os alunos, uma vez que por se tratar de uma leitura mais aprofundada, o tempo despendido para as atividades é maior. Em função dessa escolha, a leitura de outras obras poderá ficar comprometida, entretanto, assinalamos que para o letramento literário é interessante que a qualidade se sobreponha à quantidade.

Ressaltamos que as respostas dadas pelos alunos estarão transcritas em nota de rodapé por acreditarmos que os leitores não estão habituados à escrita dos alunos do mesmo modo como o pesquisador está. Na tentativa de não prejudicar a espontaneidade das respostas, as transcrições foram feitas de acordo com a resposta dos alunos, independentemente do desempenho linguístico.

6.2.1 Motivação

Este tópico discorrerá a respeito da etapa da motivação sugerida por Cosson (2016). Nele, serão encontradas as atividades propostas aos alunos, bem como a análise das respostas para que verifiquemos como a etapa foi recebida e compreendida por eles.

Como o título da etapa sugere, este é o momento de motivar os alunos para a leitura do texto proposto. Para Cosson (2016, p. 54), esta etapa que está presente tanto na sequência básica como na sequência expandida assume grande importância, pois:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.

No ambiente escolar, o despertar da motivação também é de responsabilidade do professor, cabendo a ele encontrar um meio de fazê-lo, assim, para Juan Carlos Torre (2004, p. 9), prefaciando a obra **A motivação em sala de aula**, de Jesús Alonso Tapia e Enrique Caturra Fita: “Saber motivar para a aprendizagem escolar não é tarefa fácil”, porém, Tapia e Fita (2004), nesse livro, apontam alguns fatores que podem auxiliar o professor no despertar da motivação junto aos alunos, entre os quais se destacam: a curiosidade e o interesse.

A curiosidade estimula a aprendizagem e o professor deve lançar mão dessa ferramenta para envolver seus alunos, seja de forma explicativa, apenas com aulas expositivas, ou de forma dinâmica, com o envolvimento dos alunos. De acordo com a experiência em sala de aula, a segunda sobressai a primeira por ser mais interativa. Tapia e Fita (2004) consideram a curiosidade um fator importante no processo de ensino-aprendizagem na escola, pois sem ela os alunos podem considerar que o objetivo desse processo seja apenas a memorização do conteúdo para uma futura reprodução, ou, então, a aprovação de uma série para outra. Esses fatores podem ocasionar o desencadeamento da

desmotivação, levando os alunos a um processo de reprodução e não de aprendizagem. Ao contrário disso, o despertar da curiosidade, marcado pela efetiva atenção dos alunos, pode levá-los ao interesse pelo assunto que será abordado pelo professor e, conseqüentemente, ao seu aprendizado.

Tapia e Fita (2004) descrevem o interesse da seguinte forma:

Trata-se, pois, de um processo diferente da curiosidade, a qual (sic) implica dirigir a atenção para um fenômeno novo, incerto, surpreendente ou incongruente [...] Uma vez que o interesse depende da facilidade com que a informação se relaciona com o que já se sabe, é particularmente motivador [...]. (TAPIA; FITA, 2004, p. 40).

Portanto, curiosidade e interesse estão interligados no processo motivacional do ser humano, e no que diz respeito à leitura, o interesse pela obra se sobressai à curiosidade, uma vez que se lê aquilo que é interessante para a vivência e o gosto particular de cada um e “cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2016, p. 55).

Na etapa da motivação com o intento de estreitar os laços entre leitor e texto, de acordo com a proposta sugerida por Cosson (2016), o professor deve ter cautela em relação ao tempo disposto para as atividades. Por isso, o autor sugere que as atividades não ultrapassem o limite de uma aula, caso contrário, o objetivo da(s) atividade(s) pode ficar comprometido.

Por isso, seguindo a sugestão de Cosson (2016), a etapa da motivação foi pensada para ser desenvolvida em apenas uma aula. Nela, os alunos foram expostos a atividades que abordassem eventos climáticos e os sentimentos despertados por esses eventos.

As três primeiras atividades da etapa consistiram em abordar os eventos climáticos da cidade de Curitiba. Para isso, utilizamos gêneros textuais distintos: poema, vídeo de reportagem e charge para que estes fossem interpretados de maneira que pudessem se correlacionar.

Para a primeira atividade, apresentamos um poema de Álvaro Posselt que traduz de forma descontraída o clima que se altera constantemente na cidade.

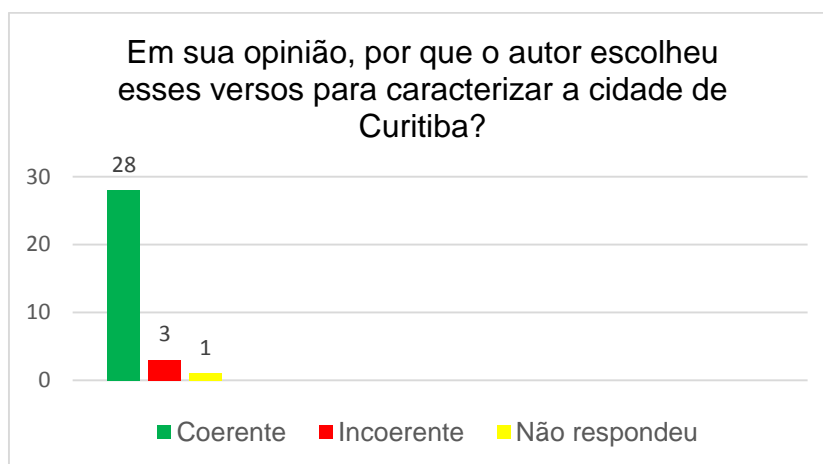
Figura 1 - Poema de Álvaro Posselt



Fonte: Blog Perspectiva MFN⁴.

Nesta atividade, considerada como de interpretação externa, qual seja aquela em que o leitor busca informações do contexto social e as aplica em sua leitura, e de nível fácil, foi solicitado que explicassem a escolha dos versos para caracterizar a cidade de Curitiba. As respostas foram analisadas e separadas em três categorias: coerente, incoerente e não respondeu. A partir do levantamento das respostas, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 1 - Questão 1



Fonte: O autor, 2018.

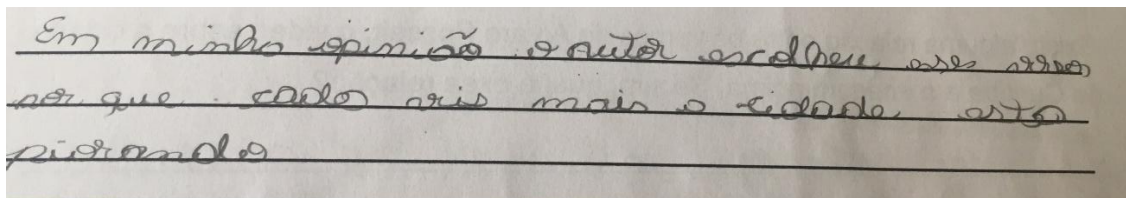
Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

Consideramos incoerentes as respostas que fugiram ao tema proposto, no caso, o clima da cidade de Curitiba, ou aquelas em que o pensamento dos

⁴ Disponível em: <<http://perspectivamfn.blogspot.com/2016/02/paranando-6-curitiba-nao-nos-poupa.html>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

estudantes não foram argumentados. Dentre elas, um estudante respondeu da seguinte forma:

Figura 2 - Resposta de um dos estudantes⁵



Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Desta forma, considero que a resposta dada pelo estudante diz respeito à dificuldade de interpretação apresentada por ele e mais dois estudantes. E que, embora sejam estudantes do nono ano, algumas lacunas ainda precisam ser preenchidas no que concerne à interpretação textual.

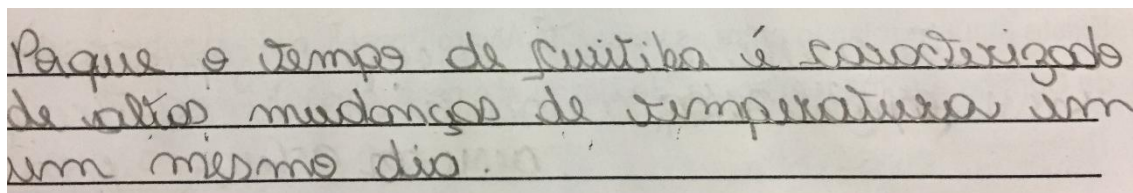
A interpretação textual coerente exerce uma função importante na sequência proposta, pois a opção pela sequência expandida requer dois momentos de interpretação. Por isso, verificamos que a dificuldade de interpretação de um poema considerado simples poderia interferir no processo de letramento literário.

Mesmo sabendo que o número de respostas consideradas incoerentes não ultrapassou dez por cento do total de respostas, tanto os estudantes que apresentaram dificuldades nesta atividade como aquele que não respondeu à questão passaram a ser observados com mais atenção e estimulados para que não ficassem presos somente àquilo que está escrito, que refletissem a respeito dos textos e procurassem em suas histórias de leitura e de vivência como o texto poderia significar em determinadas situações.

Por outro lado, verificamos com o resultado que a atividade atingiu seu objetivo, permitindo que os estudantes, em sua maioria, refletissem a respeito dos versos e os interpretassem de maneira a perceber a leitura feita pelo autor com relação à cidade de Curitiba, como pode ser observado no exemplo que se segue.

⁵ Em minha opinião o autor escolheu esses versos por que cada veis mais a cidade esta piorando

Figura 3 - Resposta de um dos estudantes⁶



Porque o tempo de Curitiba é caracterizado de altas mudanças de temperatura em um mesmo dia.

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

A segunda atividade desta etapa foi um vídeo de reportagem que caracterizava a cidade de Curitiba como bipolar, justamente por haver mudanças climáticas em um único dia.

Figura 4 - Clima bipolar de Curitiba



Fonte: Portal Ric Mais⁷.

A proposta da segunda atividade foi, após assistirem ao vídeo, realizar uma discussão oral a respeito do noticiado. Para os estudantes mais curiosos foi disponibilizado no material um *QR-code*⁸ que os direcionava a uma página da internet que trazia em seu texto uma explicação sucinta e com uma linguagem de fácil entendimento a respeito do que significa o termo bipolar.

⁶ Porque o tempo de Curitiba é caracterizado de altas mudanças de temperatura em um mesmo dia.

⁷ Disponível em: <<https://pr.ricmais.com.br/balanco-geral-curitiba/videos/clima-bipolar-de-curitiba-tudo-pode-acontecer-durante-o-dia#ref>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

⁸ O *QR-code* é um código de barras bidimensional que quando escaneado por meio da câmera de um *smartphone* converte o código em um endereço eletrônico. A partir da conversão, o usuário pode acessar o endereço cujo conteúdo a ser apresentado é escolhido por aquele que criou o código de barras bidimensional. Por se tratar de conversão em endereços eletrônicos, é essencial que o *smartphone* tenha acesso a alguma rede de *internet*.

Figura 5 - QR-code bipolar



Fonte: Site Tua Saúde⁹.

A atividade de discussão foi bem recebida pelos alunos, alguns, moradores recentes na cidade, quiseram expor suas experiências vividas em sua cidade natal. O entrosamento dos alunos foi visto como um momento importante para a etapa da motivação, pois os mesmos se sentiram à vontade para expor suas opiniões e suas experiências empíricas, o que consideramos válido para o letramento literário. Como a discussão começou a utilizar um tempo maior do que o planejado, ela foi interrompida com a promessa de que em um outro momento a mesma seria retomada para que todos pudessem expor suas experiências.

Dando sequência a etapa da motivação, a terceira atividade trouxe uma charge que dialoga com o poema e o vídeo apresentados.

Figura 6 - Charge “Enquanto isso em Curitiba”



Fonte: Adaptação de <<https://assets.rbl.ms/10486650/980x.jpg>>¹⁰.

⁹ Disponível em: <www.tuasaude.com/transtorno-bipolar/>. Acesso em: 12 nov. 2018.

¹⁰ Acesso em: 14 set. 2018.

Para verificação da interpretação da charge, foi-lhes apresentada a seguinte questão: **Existe alguma relação entre os versos de Álvaro Posselt, o vídeo sobre a cidade de Curitiba e a imagem acima? Se sim, qual é essa relação?**

A questão foi pensada de forma que não os induzisse a acreditar que existisse uma relação, permitindo, desta forma, que suas respostas fossem autônomas.

Como resultado, observamos que os estudantes não demonstraram dificuldades em compreender o tema e a sátira exibidos e não apresentaram nenhuma resposta que fugisse à ideia central da charge, assim como não houve nenhuma deixada em branco.

Desta forma, concluímos, por meio dessas três atividades da etapa, que os estudantes possuem maior facilidade em se expressar oralmente e interpretar um gênero ao qual estão mais acostumados, visto que a charge é muito explorada nos livros didáticos desde o sexto ano do EF II.

O objetivo das primeiras atividades buscou despertar nos estudantes a percepção de que em outras regiões do país o clima pode ser diferente da cidade em que moram e que a mudança climática pode traduzir sensações diferentes para cada habitante.

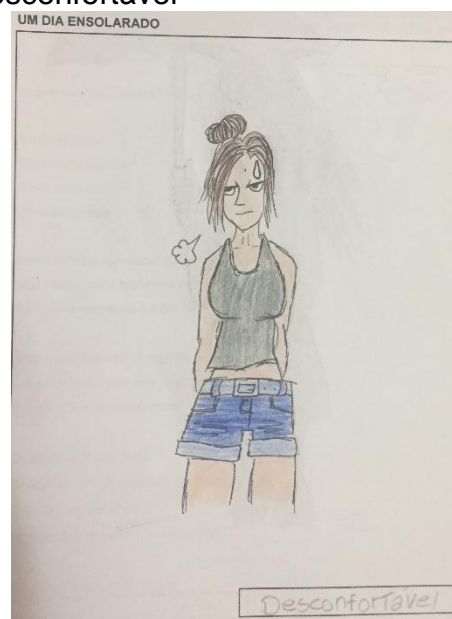
A continuidade da etapa da motivação se deu a partir de uma atividade que demandou dos estudantes o uso da criatividade. Para isso, solicitamos aos estudantes que fizessem dois desenhos, um retratando um dia ensolarado e outro retratando um dia chuvoso, também foi solicitado que escolhessem um sentimento para caracterizar cada um dos desenhos.

Para essa atividade, os alunos tiveram um tempo estabelecido de vinte minutos. Para muitos estudantes o período não foi suficiente para finalizar os desenhos com pintura. Porém, como houve outras atividades para serem feitas em casa, grande parte dos estudantes finalizou os desenhos, demonstrando, desta forma, interesse e comprometimento pela atividade proposta.

Figura 7 - Um dia ensolarado: feliz

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Nota: Desenho feito por estudante do nono ano de uma escola pública municipal de Curitiba.

Figura 8 - Um dia ensolarado: desconfortável

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Nota: Desenho feito por estudante do nono ano de uma escola pública municipal de Curitiba.

Os sentimentos descritos pelos alunos foram separados em duas categorias: (1) positivo e (2) negativo, sendo as categorias separadas de acordo com o senso comum. Dos sentimentos descritos para a gravura de um dia ensolarado apenas dois estudantes o caracterizaram com um sentimento negativo, a saber: preguiça e desconforto. Já para o dia chuvoso vários deles o caracterizaram com um sentimento positivo.

Figura 9 - Um dia chuvoso: preguiça

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Nota: Desenho feito por estudante do nono ano de uma escola pública municipal de Curitiba.

Figura 10 - Um dia chuvoso: calma

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Nota: Desenho feito por estudante do nono ano de uma escola pública municipal de Curitiba.

O objetivo dessa atividade foi o de permitir que os alunos expusessem seus sentimentos com relação a esses dias e, na sequência, fazendo uso da oralidade explicassem o motivo de tais sentimentos, propiciando, desta forma, a percepção de que em determinadas situações as sensações podem ser alteradas.

Por isso, as últimas atividades da etapa da motivação tiveram como alicerce a canção *Segue o seco* (1994), composta por Carlinhos Brown e interpretada por Marisa Monte. A opção por apresentar somente a letra da canção e o áudio se deu devido ao fato de que o clipe da música traz imagens de cunho religioso e para evitar discussões consideradas desnecessárias para o objetivo, o material trouxe um *QR-Code* que levasse os alunos ao clipe da música, permitindo-lhes, assim, decidirem se o veriam ou não.

A escolha da canção, além de seu eixo temático, deu-se por tratar de um compositor conhecido pelos estudantes, pensando, desta forma, que conhecê-lo pudesse motivá-los a ler e ouvir a canção. A escolha proposital por um gênero

musical ao qual os estudantes não estão habituados foi pensando em prepará-los para a leitura de textos que fogem de suas rotinas.

Segue o seco¹¹

A boiada seca
Na enxurrada seca
A trovoada seca
Na enxada seca

Segue o seco sem sacar que o caminho é seco
Sem sacar que o espinho é seco
Sem sacar que seco é o Ser Sol

Sem sacar que algum espinho seco secará
E a água que sacar será um tiro seco
E secará o seu destino seca

Ô chuva, vem me dizer
Se posso ir lá em cima pra derramar você
Ô chuva, preste atenção
Se o povo lá de cima vive na solidão

Se acabar não acostumando
Se acabar parado calado
Se acabar baixinho chorando
Se acabar meio abandonado

Pode ser lágrimas de São Pedro
Ou talvez um grande amor chorando
Pode ser o desabotoar do céu
Pode ser coco derramado

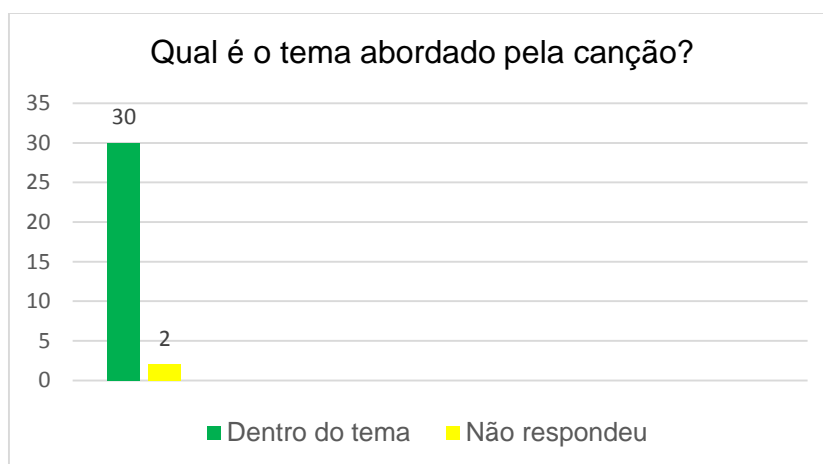
Para Cosson (2016) não há a necessidade de, na etapa da motivação, trabalhar textos e atividades com o mesmo eixo temático da leitura que se fará. No entanto, a opção pelas atividades se deu devido ao fato de que a cidade de Curitiba, normalmente, é muito chuvosa e causa desconforto em muitos habitantes o que, em muitas regiões, como a retratada em **Vidas Secas** (1938) seria motivo de alegria.

Após os estudantes acompanharem a leitura da letra da canção aliada ao áudio da música, os mesmos foram submetidos a algumas questões com relação ao tema, à melodia, à linguagem e uma reflexão sobre os sentimentos do eu-lírico.

¹¹ MONTE, M. **Segue o seco**. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/marisa-monte/47294/>>. Acesso em: 12 de nov. 2018

A primeira e a segunda questões disseram respeito ao tema da canção. Para a primeira questão foram considerados os seguintes dados: dentro do tema, fora do tema e não respondeu.

Gráfico 2 - Questão 3



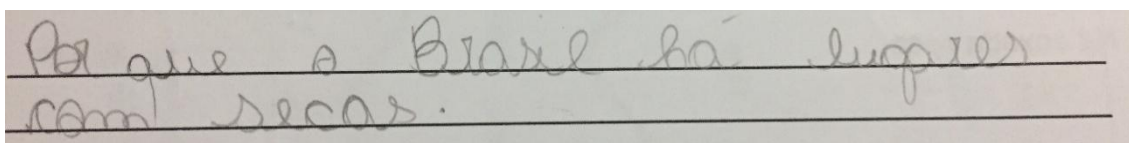
Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

Nessa primeira atividade abordando a canção, o resultado ultrapassou o esperado. Quando os dois estudantes que não responderam foram questionados por qual motivo haviam deixado a questão em branco, ambos responderam que não sabiam a resposta, dado o fato de conhecer os estudantes há algum tempo, consideramos que a atividade não foi realizada por falta de interesse.

A segunda atividade nessa fase exigiu dos alunos conhecimentos que transpassassem as fronteiras do bairro e da cidade em que estão domiciliados. Aos estudantes foi feita a seguinte pergunta: **“De acordo com seus conhecimentos, o tema abordado pela música é relevante para o Brasil? Por quê?”**

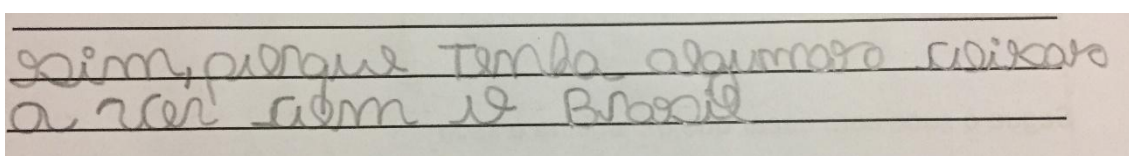
As respostas afirmativas foram unânimes, mesmo quando não explicitamente, e as justificativas foram coerentes em sua maioria.

Figura 11 - Resposta de um dos estudantes¹²


Por que o Brasil há lugares com secas.

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Contudo, uma resposta nos chamou a atenção por simplesmente não argumentar sua opinião de forma consistente.

Figura 12 - Resposta de um dos estudantes¹³


sim, porque tenha algumas coisas a ver com o Brasil

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Nesse caso, embora a resposta tenha sido afirmativa, compreendemos que a estudante não possui conhecimentos externos suficientes para sustentar sua resposta e que um trabalho anterior abordando as diferentes regiões do país e suas particularidades climáticas teria sido necessário. Para esse trabalho de contextualização climática, neste caso, pode-se trabalhar em conjunto com um profissional da disciplina de Geografia.

A questão subsequente, considerada, por mim, como nível médio de dificuldade, abordou a relação existente entre a melodia e a letra: **“Existe alguma relação entre a melodia e a letra? Qual?”**

Nesse momento, a dificuldade por parte dos estudantes foi em compreender o que era melodia. Sanada a dúvida, a maioria dos estudantes não conseguiu fazer a relação entre a letra e a melodia que possui características áridas proporcionadas pela utilização de instrumentos produtores de um som seco e abafado advindos da cultura africana e também pelo vocal que possui algumas palavras bem marcadas em suas finalizações.

Acreditamos que a dificuldade apresentada pelos estudantes em estabelecer relação entre o som e a letra esteja associada à cultura musical de

¹² Por que o Brasil há lugares com secas.

¹³ Sim, porque tenha algumas coisas a ver com o Brasil

cada um. Como já mencionado, os estudantes não estão habituados ao gênero musical apresentado e o acesso a uma música popular brasileira para muitos foi inédito, o que pode ter levado à dificuldade de interpretação.

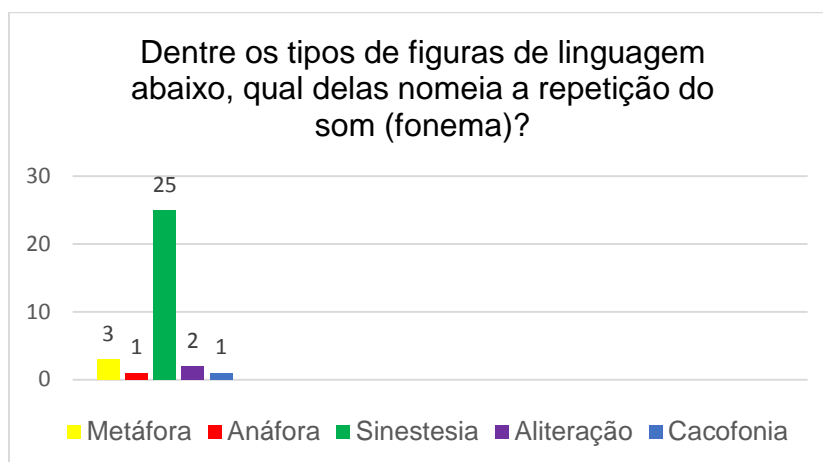
Em uma conversa informal com a professora da disciplina de Arte, apresentei a dificuldade dos alunos em compreender a melodia da música embora tenham compreendido o tema. Preocupada com a aprendizagem dos estudantes em uma área dominada por ela, a professora se dispôs a planejar uma aula sobre a sonoridade da música, nomeando, inclusive, os instrumentos utilizados. De acordo com a profissional de Arte, os estudantes compreenderam o porquê da escolha daquela melodia.

O resultado apontado pela professora de Arte foi ao encontro daquilo que Cosson (2016) e Candido (1995) defendem como sendo a literatura um meio de acesso à formação cultural do indivíduo, bem como ao encontro da Declaração dos Direitos Humanos no que diz respeito à cultura. O resultado mostrou também como o trabalho com a literatura pode interligar disciplinas e que um projeto de leitura quando bem elaborado mostra-se capaz de envolver diferentes áreas do conhecimento.

Para dar continuidade a etapa, elaboramos uma questão que abordasse aspectos da própria língua, exigindo dos estudantes conhecimentos outros que não do conteúdo específico do nono ano sugerido pelo plano de ensino da escola.

A questão tratou sobre figuras de linguagem e obteve um resultado considerado satisfatório por atingir mais de setenta e cinco por cento de acerto e por ser um conteúdo não abordado explicitamente no nono ano, pois tal conteúdo é abordado com mais ênfase no sétimo e oitavo anos.

Gráfico 3 - Questão 6



Fonte: O autor, 2018.

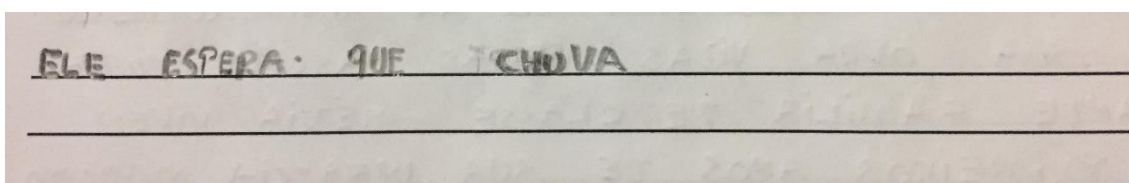
Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

Subsequente à questão sobre a figura de linguagem, os alunos responderam a seguinte pergunta: **Além da repetição do fonema S, temos a repetição de uma sílaba. Que sílaba é essa? No início de sentenças, o que essa sílaba sugere?**

Nesse momento também não foram obtidas respostas consideradas incoerentes o que os ajudou a responder a próxima pergunta: **A sílaba repetida também é utilizada para compor o modo verbal subjuntivo. Sabendo que a utilização desse modo verbal expressa a ideia de incerteza, dúvida, eventualidade e imprecisão, o que podemos dizer que o eu-lírico espera?**

Para ilustrar o sucesso dos estudantes com relação a essa pergunta, escolhi a resposta do estudante diagnosticado com grau moderado de autismo.

Figura 13 - Resposta de um dos estudantes¹⁴



Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

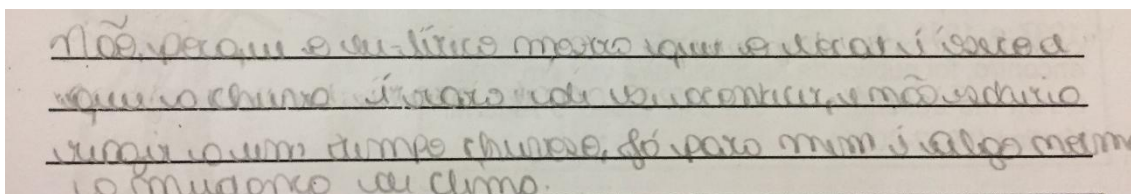
Justifico tal escolha por se tratar de um estudante que embora não se relacione com outros indivíduos tanto em sala de aula como no ambiente escolar,

¹⁴ Ele espera que chuva

ele se destacou por apresentar uma sensibilidade perante o desejo do eu-lírico e por demonstrar um dos objetivos do letramento literário alcançado, qual seja, o de imaginar-se na vida de uma personagem fictícia (COSSON, 2016).

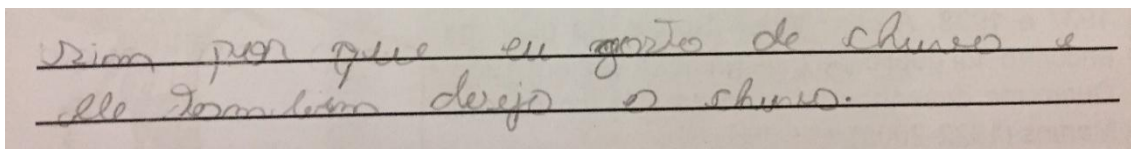
A última questão da etapa da motivação trouxe uma reflexão e comparação no que tange aos sentimentos apresentados pelos estudantes na atividade de desenho e aquele apresentado pelo eu-lírico da canção. Independente do sentimento descrito pelos estudantes no desenho de um dia chuvoso, todos eles compreenderam o contraste ou a relação entre o seu sentimento nesse dia e o sentimento de um eu-lírico que sofre devido à seca.

Figura 14 - Resposta de um dos estudantes¹⁵



Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Figura 15 - Resposta de um dos estudantes¹⁶



Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Finalizadas as atividades destinadas a etapa da motivação, concluímos que, em geral, os resultados foram considerados satisfatórios. No entanto, observamos que os estudantes precisariam de mais tempo para realizá-las por completo. Do total de alunos, três não finalizaram todas as atividades da etapa e também não retornaram a elas em um momento posterior.

O não cumprimento da meta estabelecida demonstrou que algumas atividades precisam ser repensadas e sintetizadas para que possam atingir a totalidade dos alunos ou transferir aquelas relacionadas à canção *Segue o seco* (1994) para um momento denominado por Cosson (2016) de intervalo, instante

¹⁵ Não, porque o eu lírico mostra que o local é seco e que a chuva é rara de se conhecer, e não saberia reagir a um tempo chuvoso, já para mim é algo normal a mudança de clima.

¹⁶ Sim por que eu gosto de chuva e ele também deseja a chuva.

em que buscamos enriquecer a leitura com a inserção de outros textos, para que, assim, evitemos o prolongamento desta etapa.

Encerradas as atividades da etapa da motivação, os alunos foram preparados para a segunda etapa da sequência expandida.

6.2.2 Introdução

Este tópico abordará a segunda parte da sequência expandida. Aqui, serão apresentadas e analisadas as atividades propostas aos estudantes. A etapa da introdução funciona como uma extensão da motivação, no entanto, nesta fase, volta-se exclusivamente ao texto que será lido.

Para dar início a esta seção, faremos uso das últimas considerações de Cosson (2016) acerca da etapa da introdução, com o objetivo de ilustrar a importância capital do professor diante das escolhas a serem realizadas em todas as etapas para a elaboração da sequência:

[...] a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução. (COSSON, 2016, p. 61).

Para o autor, a introdução consiste na apresentação do autor e da obra que será trabalhada, lembrando-nos “[...] de que muitas vezes o modo como realizamos determinadas ações significa mais do que as palavras que usamos para explicitá-las” (COSSON, 2016, p. 57).

Por isso, embora seja uma etapa considerada simples, a introdução exige do professor alguns cuidados como a necessidade da apresentação física da obra e a oportunidade de realizar a leitura da capa, contracapa e outras leituras que sejam possíveis, bem como a apresentação de dados do autor que possuam relevância para a obra em questão (COSSON, 2016).

Cumprindo os preceitos de Cosson (2016), as atividades da etapa foram precedidas pela apresentação superficial da personagem Fabiano e de uma singela biografia do autor, explicitando seu estado natal, período de vida e principais obras.

Com relação ao autor, solicitamos aos alunos uma atividade para ser feita em casa: uma busca na *internet* sobre possíveis curiosidades do autor, para, em um outro momento, propiciar aos alunos uma discussão a respeito das curiosidades encontradas.

Para a apresentação da capa da obra, o material do aluno trouxe cinco imagens de capas de edições diferentes da obra.

Figura 16 - Editora José Olympio¹⁷

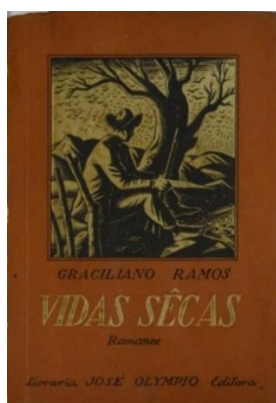


Figura 17 - Editora Record¹⁸



Figura 18 - Editora Record¹⁹

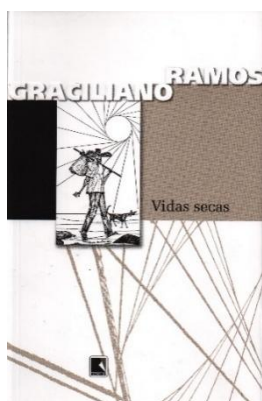
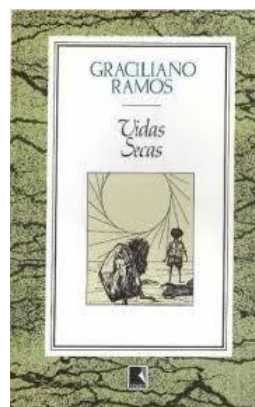


Figura 19 - Editora Record²⁰



¹⁷ Disponível em:

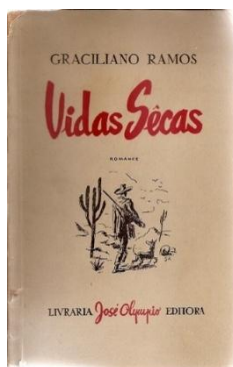
<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/thumb/3/3e/Capavidassecas_1ed.jpg/230px-Capavidassecas_1ed.jpg>. Acesso em: 6 out. 2018.

¹⁸ Disponível em: <<https://i1.wp.com/virusdaarte.net/wp-content/uploads/2013/12/can12345.png>>. Acesso em: 6 out. 2018.

¹⁹ Disponível em: <http://graciliano.com.br/site/wp-content/uploads/2012/11/cp_vidassecas_z.jpg>. Acesso em: 6 out. 2018.

²⁰ Disponível em:

<https://d1pkzhm5uq4mnt.cloudfront.net/imagens/capas/25b865bc58583992582f49bc2a98195f90afe12c.jpg>>. Acesso em: 6 out. 2018.

Figura 20 - José Olympio²¹

A partir da apresentação das capas, os estudantes foram separados de acordo com a fila na qual estavam sentados, totalizando cinco grupos, e foram direcionados à biblioteca da escola, local onde as atividades da aula aconteceriam.

No primeiro momento, duas atividades aconteceram simultaneamente. Por isso, o horário de utilização da biblioteca havia sido reservado antecipadamente e as atividades combinadas com a responsável pelo local. Quando os alunos estavam acomodados em grupos no espaço reservado para leitura, uma sala acoplada à biblioteca, mas separada do acervo, foram dadas as instruções para a atividade.

Primeiro, cada grupo comentaria entre eles as capas da obra, levantando hipóteses a respeito do conteúdo que ela poderia apresentar. O objetivo do levantamento de hipóteses foi o de continuar motivando-os à leitura.

A segunda instrução, aconteceu, como já apresentado, de forma simultânea. Aos alunos, propomos a seguinte atividade, com o tempo cronometrado de dois minutos: **“Agora um desafio: em grupo, vocês procurarão pela biblioteca qual ou quais exemplares da obra *Vidas Secas* estão disponíveis. Quando o grupo encontrar o(os) exemplar(es), voltem para os lugares sem comentar com as outras equipes”**.

A biblioteca dispunha de apenas uma edição da obra, portanto, foi levada mais uma edição e disposta de acordo com a organização da biblioteca para que os estudantes tivessem mais de uma opção.

Ao final dessa atividade, apenas um grupo conseguiu localizar os dois exemplares e um grupo encontrou apenas um exemplar. Como recompensa, o

²¹ Disponível em: <<http://media.orelhadelivro.com.br/products/roteiros-de-leitura-vidas-secas-de-graciliano-ramos-1418595470.184x273.jpg>>. Acesso em: 6 out. 2018.

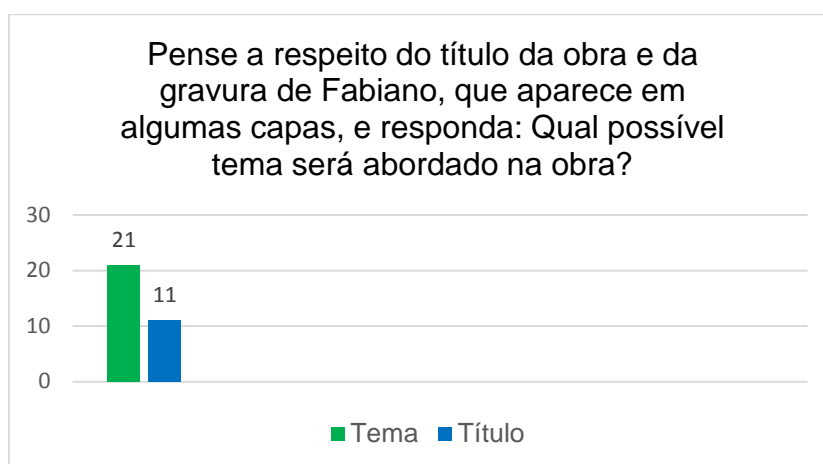
grupo que localizou os dois exemplares pode ir para o intervalo com três minutos de antecedência ao sinal.

Observei durante a atividade que os estudantes não estão acostumados a procurar livros no acervo e mesmo que tenha sido dito que os livros não estariam escondidos e sim em seu local habitual e de acordo com a organização da biblioteca, os grupos se separaram e começaram a procurar a obra nas estantes destinadas aos livros infantis utilizados com o Ensino Fundamental I e, também, na estante onde os gibis estão alocados.

Devido a esse resultado, solicitei à responsável pela biblioteca que, em momento oportuno, ela convidasse a turma para explicar a categorização dos livros nas estantes, mostrando como os mesmos são distribuídos no acervo e o porquê dessa organização.

De acordo com Cosson (2016), o momento da introdução é aquele em que o professor deverá justificar a escolha da obra. A justificativa não precisa/deve se prender a uma sinopse da obra, muito pelo contrário, é nesse momento que o professor tem a oportunidade de dialogar com o universo no qual o leitor está inserido, enfatizando não somente os motivos que levaram a escolha de uma determinada obra, mas, também apresentar, de forma resumida, seus objetivos para com a leitura da obra escolhida, aproveitando para fazer um levantamento de hipóteses a respeito do que será lido (COSSON, 2016).

Seguindo os ensinamentos do autor, a primeira atividade de escrita desta etapa abordou o tema da obra. Para ilustrar o resultado desse questionamento, como todas as respostas tiveram a palavra seca(s) escrita, elas foram divididas em duas categorias: tema, aquelas que partiram da palavra seca para definir o tema; e título, aquelas que utilizaram o título da obra como definição do tema.

Gráfico 4 - Questão 11

Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

De acordo com o Gráfico 4, podemos perceber que alguns estudantes carregam em si a crença de que o título de um texto define qual será o tema abordado. Tal equívoco não está restrito somente a essa turma, pois é comum ouvir de professores das mais diversas áreas do conhecimento que muitos alunos possuem dificuldades em encontrar o tema de um texto.

Para fins de análise, concluímos que mesmo tendo utilizado o título para descrever o tema, os alunos conseguiram perceber a relação existente entre a personagem ilustrada na capa e a aridez da paisagem, bem como a percepção de que em três das cinco capas o sol era um elemento importante por retratar a escassez da chuva.

A atividade seguinte procurou levar os alunos a buscarem hipóteses a respeito das características da personagem Fabiano retratada na capa. Para isso, os alunos preencheram dois quadros, um com as possíveis características físicas da personagem e outro com as possíveis características psicológicas. Antes do preenchimento das tabelas, os alunos foram instruídos de que se necessário poderiam colocar mais do que três características em cada uma das tabelas.

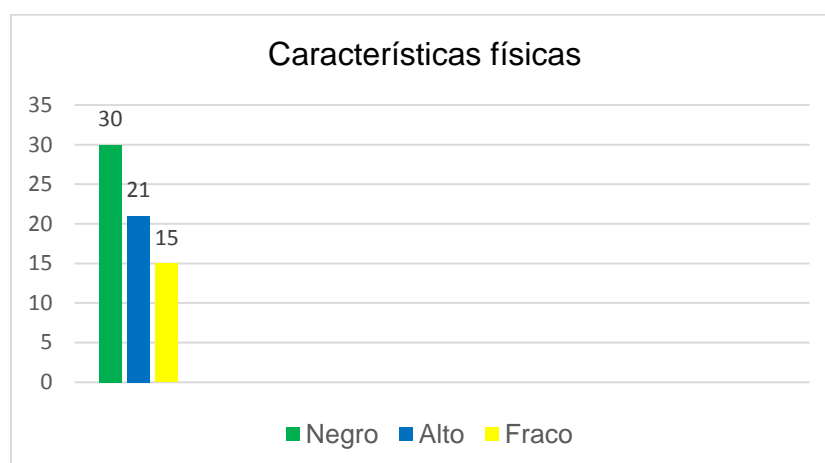
A fim de facilitar o preenchimento, os alunos seguiram a seguinte sugestão: **“Imagine a personagem Fabiano e preencha o quadro abaixo com as características que você imaginou”**.

Quadro 3 - Questão 12

Características Físicas	Características Psicológicas

Fonte: O autor, 2018.

Após o levantamento das respostas, percebemos que tanto as características físicas quanto as psicológicas tiveram respostas similares. Por isso, para a amostragem do gráfico selecionamos as características que mais apareceram, dentre os trinta e dois alunos.

Gráfico 5 - Questão 12

Fonte: O autor, 2018.

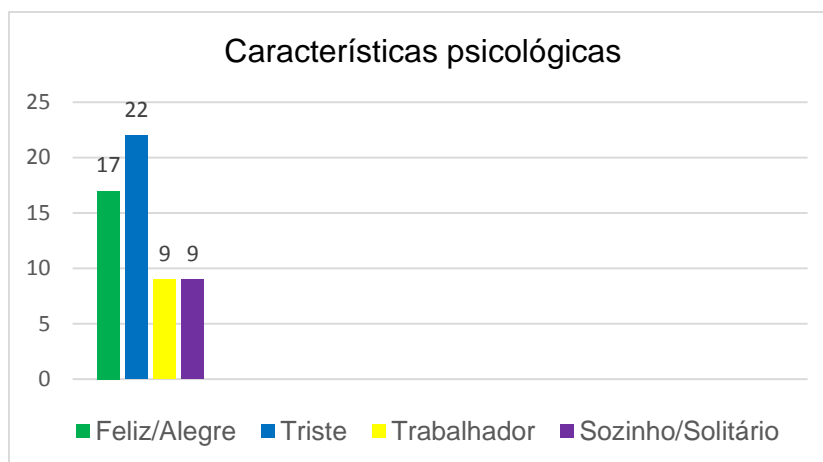
Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

Com relação ao gráfico das características físicas, chamou-nos a atenção que somente duas pessoas caracterizaram a personagem como branca. Para não os influenciar nas respostas, o assunto foi abordado em um momento posterior e, de acordo com um estudante, ele deveria ser negro porque no Nordeste só tem pretos. Após a observação do estudante, ele foi orientado em separado sobre a sua concepção para, então, ser aberta uma discussão com a turma sobre o acontecido.

Observado o argumento do estudante, foi perceptível como um povo ou uma região podem ser estereotipados e como a literatura pode ser um caminho para desestigmatizar algumas concepções a respeito de diferentes povos em diferentes regiões.

O próximo gráfico apresentará as respostas dos estudantes com relação às possíveis características psicológicas da personagem Fabiano.

Gráfico 6 - Questão 12.1



Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

Durante o levantamento dos dados das características psicológicas, observamos respostas muito semelhantes de um determinado grupo de alunos, o que nos fez levantar a hipótese de que os alunos trocaram respostas entre si. As características levantadas pelo grupo foram: estressado, simpático e gentil. A hipótese da troca de respostas foi levantada porque cada um dos estudantes desse grupo colocou as respostas em uma ordem diferente, acreditando, talvez, que o professor não notaria as semelhanças.

Podemos observar pelo gráfico o aparecimento de sentimentos antônimos, o que nos leva a crer que, mesmo se tratando do tema da seca, os estudantes não estigmatizaram esse ambiente como sendo de tristeza.

Acreditamos que as atividades de levantamento de hipóteses a respeito das características de personagens são importantes para o letramento literário porque permitem que o estudante faça uso de seus conhecimentos externos para qualificá-las e, também, para perceber como eles produzem os sentidos a partir do tema.

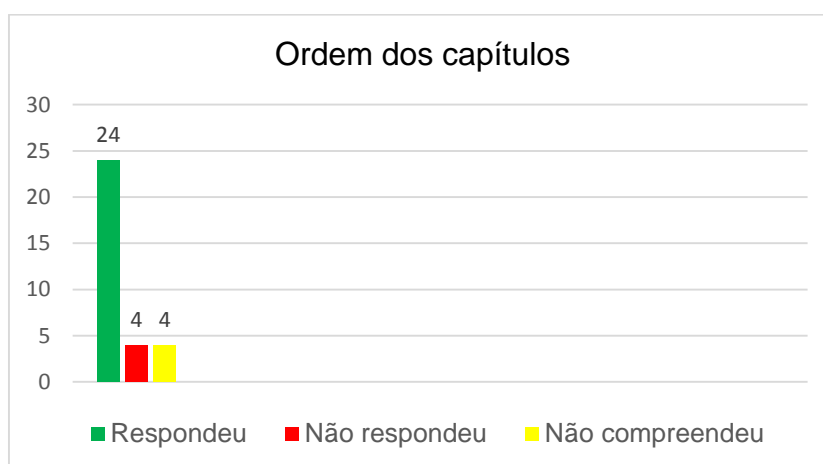
Dando continuidade a etapa da introdução, os alunos assistiram a um vídeo de animação que resume a história da obra **Vidas Secas** (1938). O vídeo *Desenho Animado da Obra Vidas Secas*, disponível no *Youtube* desde 2015, foi

elaborado por Fernando Chade de Grande no ano de 1997, como trabalho de conclusão do curso de Desenho Industrial da Universidade Estadual Paulista.

Após assistirem ao vídeo, os alunos foram desafiados a enumerarem os capítulos da obra. Para isso, os estudantes tiveram o seguinte encaminhamento: **“Como você já sabe, a obra completa possui 13 capítulos. Agora, enumere os capítulos da obra, de acordo com o vídeo apresentado e sua experiência literária”**. Os alunos também foram instruídos de que não havia na atividade a intenção de que eles “adivinhassem” a correta ordem dos capítulos apresentados na obra, mas que utilizassem das possibilidades da apresentação da história.

Por se tratar de uma atividade que para a amostragem em um gráfico lida com questões da probabilidade matemática, optamos por demonstrar os resultados de forma concisa, abordando três aspectos: respondeu, não respondeu e não compreendeu.

Gráfico 7 - Questão 13



Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

Consideramos como não compreendida a questão quando o estudante enumerou somente os capítulos que achou mais interessante ou optou por assinalar com um “X” aqueles que foram de sua escolha. Como nos exemplos abaixo.

Figura 21 - Resposta de um dos estudantes

<input type="checkbox"/> Inverno	<input checked="" type="checkbox"/> Fabiano	<input checked="" type="checkbox"/> O Soldado Amarelo	<input type="checkbox"/> Sinha Vitória
<input checked="" type="checkbox"/> Fuga	<input type="checkbox"/> Festa	<input type="checkbox"/> O Menino Mais Novo	<input checked="" type="checkbox"/> Mudança
<input checked="" type="checkbox"/> Baleia	<input checked="" type="checkbox"/> Contas	<input checked="" type="checkbox"/> O Menino Mais Velho	<input checked="" type="checkbox"/> Cadeia
<input type="checkbox"/> O Mundo Coberto de Penas			

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Figura 22 - Resposta de um dos estudantes

<input type="checkbox"/> Inverno	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Fabiano	<input checked="" type="checkbox"/> (4) O Soldado Amarelo	<input type="checkbox"/> Sinha Vitória
<input checked="" type="checkbox"/> (8) Fuga	<input type="checkbox"/> Festa	<input checked="" type="checkbox"/> (7) O Menino Mais Novo	<input checked="" type="checkbox"/> (3) Mudança
<input checked="" type="checkbox"/> (2) Baleia	<input type="checkbox"/> Contas	<input checked="" type="checkbox"/> (8) O Menino Mais Velho	<input checked="" type="checkbox"/> (5) Cadeia
<input type="checkbox"/> O Mundo Coberto de Penas			

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

A não compreensão do enunciado da questão foi entendida como um fator que poderia influenciar na etapa da interpretação e foi também uma influência direta na atividade seguinte, pois as duas atividades foram correlacionadas. Por isso, consideramos que em quatro casos a atividade subsequente seria prejudicada, no entanto, ao contrário do que pensamos, nos quatro casos, a atividade que se associa a essa foi devidamente respondida e obteve resultado satisfatório.

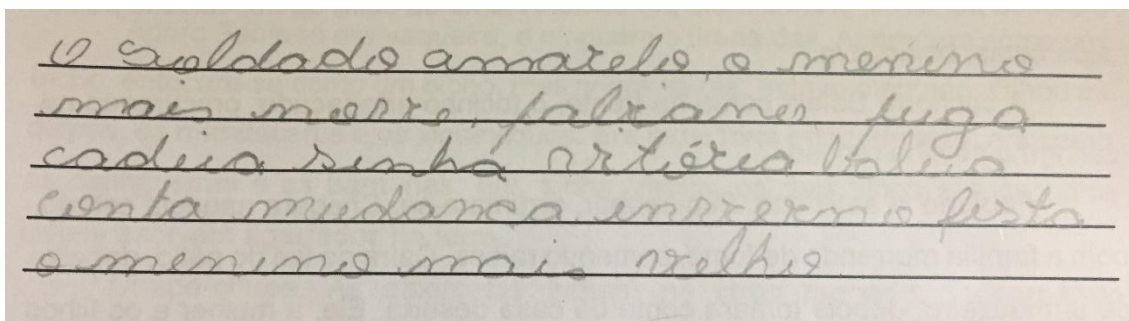
Como já mencionado, a atividade que dá continuidade à etapa da introdução esteve ligada diretamente à atividade anterior, dado que os estudantes utilizariam a ordem dos capítulos para se inspirarem a escrever uma pequena sinopse da obra de acordo com suas escolhas.

Aos alunos foi solicitado que: **“De acordo com sua escolha para a ordem dos capítulos, escreva uma pequena sinopse da obra”**. Essa atividade, por demandar um tempo maior para execução e por exigir dos estudantes um período de reflexão a respeito de suas escolhas e criatividade para a escrita, foi solicitada que fosse feita em casa. Como consequência, um estudante copiou a sinopse da obra em sua sequência original disponível na *internet* e sete alunos não fizeram a atividade.

Cabe ressaltar que para a análise da atividade não levamos em consideração as características do gênero sinopse. Procuramos analisar como

se daria o desenvolvimento da narrativa e qual a experiência literária seria demonstrada no texto, visto que é sabido que a experiência literária influencia na criatividade e na escrita. Mesmo assim, algumas produções dos alunos não foram consideradas satisfatórias porque reescreveram a ordem dos capítulos de acordo com as suas escolhas.

Figura 23 - Resposta de um dos estudantes²²



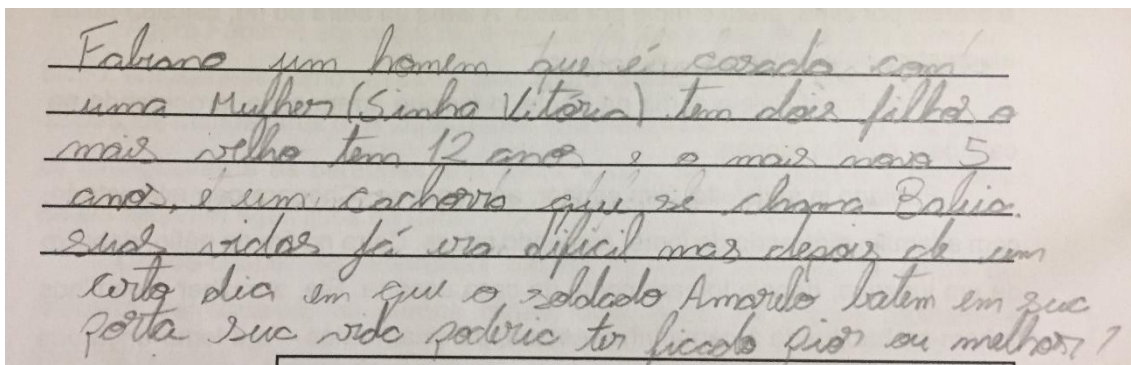
Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Vemos pelo exemplo que houve dificuldade em entender o enunciado da atividade, mais uma vez nosso temor com relação à etapa da interpretação foi confirmado. Percebemos com isso que alguns alunos necessitam de acompanhamento individual para que possam atingir os objetivos das atividades. Mas, durante as atividades desta pesquisa, este pesquisador procurou não interferir a fim de não manipular os dados apresentados, o retorno aos alunos que apresentaram dificuldades foi dado em momento oportuno, ocorrido após a aplicação. Neste, em uma visita à biblioteca da escola, todos os estudantes foram orientados a respeito do gênero sinopse e puderam ler algumas sinopses de obras do acervo. Acredito que tal atividade possibilitou a eles confirmar ou refutar suas hipóteses a partir da escolha dos títulos das obras e a percepção de que o gênero sinopse tem como um dos objetivos sintetizar a história contida na obra.

Para corroborar a heterogeneidade dos alunos que compuseram a turma de aplicação da proposta pedagógica, tivemos textos que se destacaram, tanto pela criatividade quanto pela proximidade do gênero proposto.

²² O Soldado amarelo, o menino mais novo, fabiano fuga cadeia sinha vitória baleia conta mudança inverno festa o menino mais velho

Figura 24 - Resposta de um dos estudantes²³



Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

O exemplo acima demonstra o que já havia sido dito sobre a experiência literária dos estudantes. Nesse caso, podemos perceber que a história de leitura do estudante permitiu que fosse construído um texto que convida outros indivíduos à leitura. Afinal, o que teria acontecido com essa família?

Vimos pelo desenvolvimento das atividades da etapa da introdução que os alunos se tornaram curiosos a respeito do conteúdo da obra e que, mesmo sendo a proposta o trabalho com apenas dois capítulos, os estudantes se sentiram aguçados em comprovar ou recusar suas hipóteses, fato que Cosson (2016) sinaliza como importante nesta etapa. Portanto, consideramos o objetivo da etapa alcançado.

6.2.3 Leitura

Nesta subdivisão da pesquisa, apresentaremos o que é a etapa da leitura segundo Cosson (2016) e como ela foi encaminhada em nossa proposta pedagógica.

O processo de leitura é o momento de vivenciar o outro e não há a necessidade de ser um procedimento isolado, solitário, pois o letramento literário reside em poder compartilhar as experiências vividas pela leitura, mesmo por que:

²³ Fabiano um homem que é casado com uma mulher (Sinha Vitória) tem dois filhos o mais velho tem 12 anos e o mais novo 5 anos, e um cachorro que se chama Baleia. suas vidas já era difícil mas depois de um certo dia em que o soldado Amarelo batem em sua porta sua vida poderia ter ficado pior ou melhor?

[...] lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente quando percebemos que o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto. É esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores (COSSON, 2016, p. 28).

Para evitar um isolamento prolongado, Cosson (2016, p. 62) argumenta que “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”, portanto, ainda segundo o autor, cabe ao professor fazer esse acompanhamento solicitando que os alunos apresentem os resultados da leitura.

Antes de iniciarmos a leitura, apresentamos aos alunos, por escrito, um trecho da música *Disparada*, composta por Geraldo Vandré e Théo de Barros, com a finalidade de envolver os alunos à história que seria lida. Juntamente com o trecho da música disponibilizamos no material um *QR-code* que os direcionava ao áudio da música, disponível no *Youtube*, para que pudessem ouvi-la, se assim o desejassem.

O material do aluno trouxe o capítulo *Fabiano* na íntegra e notas de rodapé com o significado de algumas palavras do texto, com o propósito de que fosse evitada a interrupção da leitura por conta do vocabulário desconhecido. Optamos por essa forma de apresentação para que o tempo de leitura fosse otimizado, uma vez que as aulas possuem um tempo limitado e a leitura de tal capítulo poderia se prolongar além do necessário.

Seguindo os conselhos de Cosson (2016) no que tange ao isolamento, a leitura foi feita oralmente pelos alunos. Para oportunizar que a maioria dos estudantes fizesse a leitura sem se sentir obrigado, foi utilizada uma técnica conhecida como “roubar leitura”. Para isso, cada aluno recebeu um cartão vermelho e foram instruídos de que, quando considerassem oportuno o uso deste cartão, poderiam entregá-lo ao leitor, obrigando-o a encerrar a leitura, e aquele que o entregou assumiria, então, a leitura. Para que a leitura não ficasse prejudicada, foi instituído que o novo leitor só começaria a leitura a partir do próximo período.

Optamos por essa forma de leitura por considerarmos mais dinâmica e por acreditarmos que o envolvimento dos alunos seria mais ativo. Como resultado, tivemos alunos que leram mais de uma vez e seis deles que não se interessaram pela leitura oral.

Cabe salientar que para essa atividade os alunos foram dispostos de modo que ficassem em círculo, e, para evitar movimentações demasiadas, estes foram colocados em pé e a leitura foi iniciada por mim com a intenção de dar indicativos do ritmo.

A leitura de pouco mais de seis páginas ocorreu conforme o planejado, no entanto, devido ao tempo despendido para a organização da sala e para as explicações a respeito do uso do cartão, não foi possível solicitar aos alunos que apresentassem os resultados da leitura nesta mesma aula. Por isso, antes do início da aula seguinte, foram utilizados dez minutos para que os alunos expusessem oralmente suas impressões a respeito do texto.

As apresentações dos resultados podem se realizar das mais variadas formas, tudo dependerá das características da turma, algumas se sobressaem oralmente, outras preferem o escrito. Quanto a isso, o professor deve ter autonomia para decidir por qual(quais) método(s) utilizar. Por essa razão, o meio escolhida foi a de uma conversa a respeito da leitura, por se tratar de uma turma que prefere oralidade à escrita.

Durante os minutos de conversa sobre a leitura, observei que os alunos foram capazes de sintetizar o conteúdo do texto, porém, não foram levantados argumentos que poderiam ser considerados como de interpretação. Para alguns autores o fato de o leitor, ao final do texto, ser capaz de resumir aquilo que leu já é indicativo de que compreendeu a leitura. Para nós, sintetizar a leitura não é suficiente para o letramento literário, é necessário que o leitor seja capaz de compreender como o texto pode ser recebido de forma sincrônica e como ele significa em sua vida social.

Segundo Cosson (2016), quando se trata de uma obra completa, é interessante que o professor estabeleça intervalos entre as leituras. De acordo com ele:

[...] os intervalos, que constituem as atividades específicas, podem ser de natureza variada. Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se façam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto. Também pode ser a leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar. (COSSON, 2016, p. 63).

Embora nossa proposta pedagógica não abarcasse a obra completa, tomamos a decisão de propor pequenos intervalos nos momentos em que consideramos oportuno, porque os alunos poderiam apresentar algumas dificuldades na leitura de um texto canônico.

Tomamos essa liberdade de escolha, pois como o próprio autor menciona amiúde em sua obra, o que ele apresenta como sugestão não é um modelo pronto, mas um exemplo que pode ser seguido ou modificado porque não se trata de uma fórmula e sim de um encaminhamento, cuja finalidade é o letramento literário.

De acordo com Cosson (2016), é durante os intervalos que o professor notará as dificuldades apresentadas pelos alunos frente à leitura da obra, possibilitando-o intervir, quando considerar necessário, a fim de prepará-los para as próximas etapas da sequência expandida.

6.2.4 Primeira interpretação

Este tópico tratará a respeito do conceito da primeira interpretação, segundo os pressupostos de Cosson (2016), bem como das atividades e nossa interpretação dos resultados que fizeram parte desta etapa.

De acordo com a sequência de Cosson (2016), durante o processo de letramento, o leitor vai construindo e costurando seus conhecimentos para então chegar a uma interpretação plena.

As atividades que compõem a primeira interpretação fazem parte de um instrumento para o entendimento mais superficial do texto. Sua finalidade, de acordo com Cosson (2016), é levar o aluno a expressar suas impressões gerais sobre o texto como, por exemplo: o que o título lhe sugere, qual impacto ele causou sobre sua sensibilidade de leitor.

Para darmos início às atividades de interpretação, primeiro foi retomada a questão sobre as características da personagem Fabiano. Para isso, foi proposta uma conversa informal sobre as impressões que os estudantes tiveram a respeito de Fabiano antes da leitura do texto e se essas impressões se concretizaram ou se refutaram após a leitura.

Durante essa atividade, a qual teve a duração de cinco minutos, as características mais comentadas a respeito da personagem foram as físicas. Pois, de acordo com o Gráfico 5, a maior parte dos alunos considerava a

personagem como sendo afrodescendente, no entanto, a descrição física revelou que Fabiano era ruivo e de olhos azuis. Muitos estudantes se disseram surpresos com tal característica, pois não imaginam que na região onde a história é retratada pudesse haver pessoas com esses traços.

Tais comentários ratificaram nossa impressão a respeito das concepções apresentadas pelos estudantes na questão doze e confirmaram nosso pensamento no que concerne à importância da efetivação da leitura em sala de aula para que os estudantes-leitores possam ter acesso a outras culturas. Mais uma vez, pudemos perceber que, durante as atividades propostas, nosso objetivo em letrar para o literário estava sendo trilhado.

Para Cosson (2016), nessa etapa, é importante que haja a materialização. O autor prioriza que a materialização seja por meio do registro escrito. Contudo, durante as atividades foram oportunizadas, também, aquelas feitas de forma oral, com o interesse de beneficiar os estudantes que possuem a oralidade como o melhor meio de expressão.

De acordo com o estudioso, a etapa da primeira interpretação:

[...] deve ser vista, por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em quem tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel. (COSSON, 2016, p. 84).

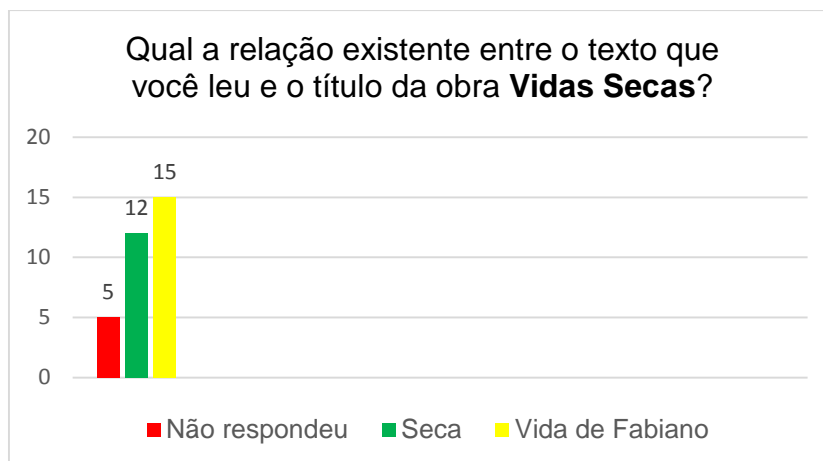
Entendemos que a materialização da resposta à obra, seja de forma escrita ou de forma oral, estabelece uma relação de compreensão entre o leitor e o texto. Para Mikhail Bakhtin, em **Estética da criação verbal** (2003, p. 271), “toda compreensão é prenhe de resposta”, por isso, o momento da primeira interpretação deve ser entendido como aquele em que o leitor exporá suas impressões a respeito do lido, demonstrando entendimento ou apresentando dificuldades na compreensão do texto.

Por isso, a atividade subsequente à da oralidade buscou elucidar a compreensão global do texto *Fabiano*. Em atividade de escrita, aos estudantes foi questionado: **“Qual a relação existente entre o texto que você leu e o título da obra *Vidas Secas*?”**

Para fins de amostragem por meio de gráfico, separamos as respostas em três categorias, a primeira destinada à quantidade de alunos que não responderam à questão, a segunda demonstrando a quantidade de alunos que

relacionaram o texto e o título como um retrato da seca no sertão e a terceira sobre a quantia de estudantes que relacionaram o título da obra com a vida difícil/sofrida da personagem Fabiano.

Gráfico 8 - Questão 15



Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

A partir da análise das respostas, fomos surpreendidos pela quantidade de alunos que estabeleceram uma relação entre o título e a vida árdua da personagem. Como vemos na resposta simples e direta de um estudante.

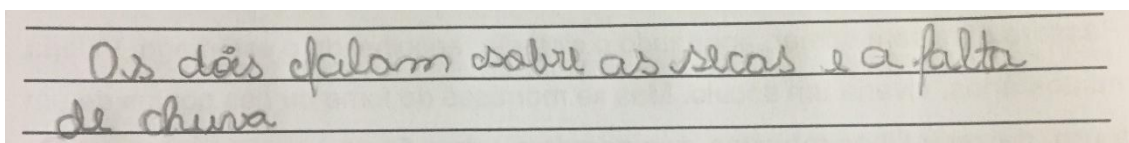
Figura 25 - Resposta de um dos estudantes²⁴

que a vida era "seca" (difícil)

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Por outro lado, pudemos perceber como uma grande parte dos estudantes se prendeu à palavra **seca** explícita no título para argumentar a sua resposta.

²⁴ que a vida era "seca" (difícil)

Figura 26 - Resposta de um dos estudantes²⁵

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

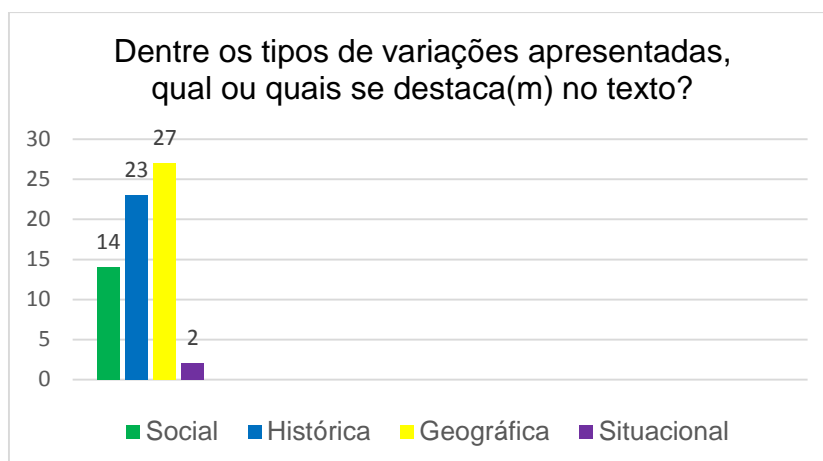
Em ambos os casos, percebemos a importância de uma sequência de leitura que siga uma construção de sentidos possíveis e, também, em como o texto literário joga com o sentido das palavras e como este é recebido e reconhecido pelo leitor.

De acordo com Cosson (2016), é durante a etapa da primeira interpretação que os enunciados se entrelaçam, que se buscam as inferências para então “chegar à construção de sentidos do texto” (COSSON, 2016, p. 64). Por isso, o trabalho com a interpretação deve ser aquele que possibilite ao leitor fazer uso das suas histórias de leitura, de textos e de mundo, para então construir sentidos que o façam perceber a relação entre o literário e o social, resultando, desta forma, em uma interpretação externa (COSSON, 2016).

Para as atividades de interpretação interna que devem resultar na decifração e uma apreensão global da obra (COSSON, 2016), optamos por atividades que trabalhassem com a linguagem utilizada no texto. Desta forma, a primeira questão a esse respeito abordou o tema variação linguística. Para isso, os alunos responderam a seguinte questão: **“O texto traz uma variação linguística, esta pode ser social, histórica, geográfica e situacional. Dentre os tipos de variações apresentadas, qual ou quais se destaca(m) no texto?”**

Como resultado a essa questão, tivemos uma diversidade de respostas, conforme pode ser observado no Gráfico 9. Devido ao fato de os estudantes poderem escolher mais de uma opção, a soma do gráfico ultrapassará a quantidade de alunos.

²⁵ Os dois falam sobre as secas e a falta de chuva

Gráfico 9 - Questão 16

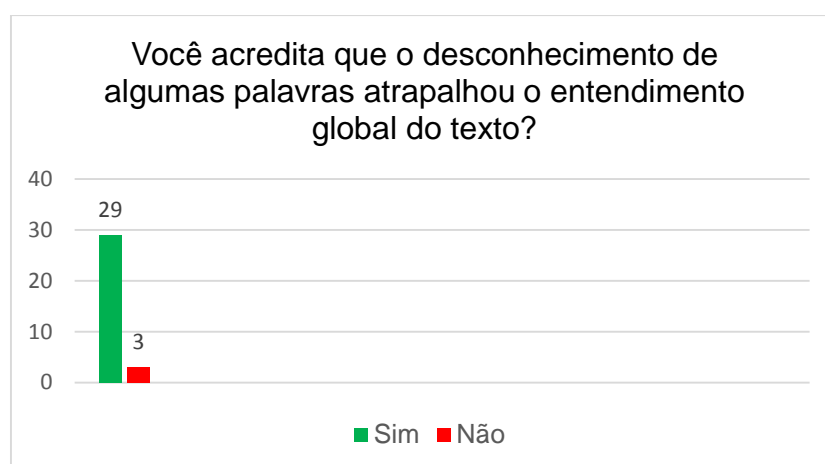
Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

Em nossa interpretação, as variações linguísticas que prevalecem são a social, a geográfica e a histórica, nessa ordem, respectivamente. Por isso, consideramos as respostas dos alunos dentro das nossas expectativas.

Dando sequência à interpretação interna, as três próximas atividades, duas escritas e uma oral, abarcaram a questão do léxico. Nesse contexto, a primeira atividade teve como objetivo compreender como os estudantes se sentem frente ao desconhecimento das palavras. Por isso, os estudantes responderam à questão: **“Você acredita que o desconhecimento das palavras atrapalhou o entendimento global do texto? Por quê?”**

O resultado esperado era que a resposta seria afirmativa a respeito da linguagem desconhecida atrapalhar o entendimento do texto, como podemos ver no gráfico que segue.

Gráfico 10 - Questão 17

Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

Com relação ao motivo pelo qual o desconhecimento das palavras atrapalha a compreensão do texto, as justificativas tiveram relação com a dificuldade de entender a leitura ou porque a leitura é prejudicada por se desconcentrarem devido à necessidade de ir em busca do significado.

Os três estudantes que afirmaram que o entendimento do texto não foi prejudicado utilizaram-se das notas de rodapé que trouxeram o significado de algumas palavras para sustentar sua justificativa.

Figura 27 - Resposta de um dos estudantes²⁶

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

A continuidade das atividades da interpretação interna foi o compartilhamento com os colegas de experiências de leituras em que a linguagem era parecida com aquela apresentada no capítulo *Fabiano* e qual a estratégia que eles utilizam quando, durante a leitura, se deparam com uma palavra desconhecida.

A roda de conversa, com duração de seis minutos, revelou que os alunos não estão acostumados a uma leitura com uma linguagem considerada difícil e

²⁶ Não. Porque a baixo da folha estava a "tradução" das palavras.

que quando não conhecem uma palavra preferem fazer uso da *internet* para sanar a dúvida ou passam por ela para ver se conseguem entender pelo contexto.

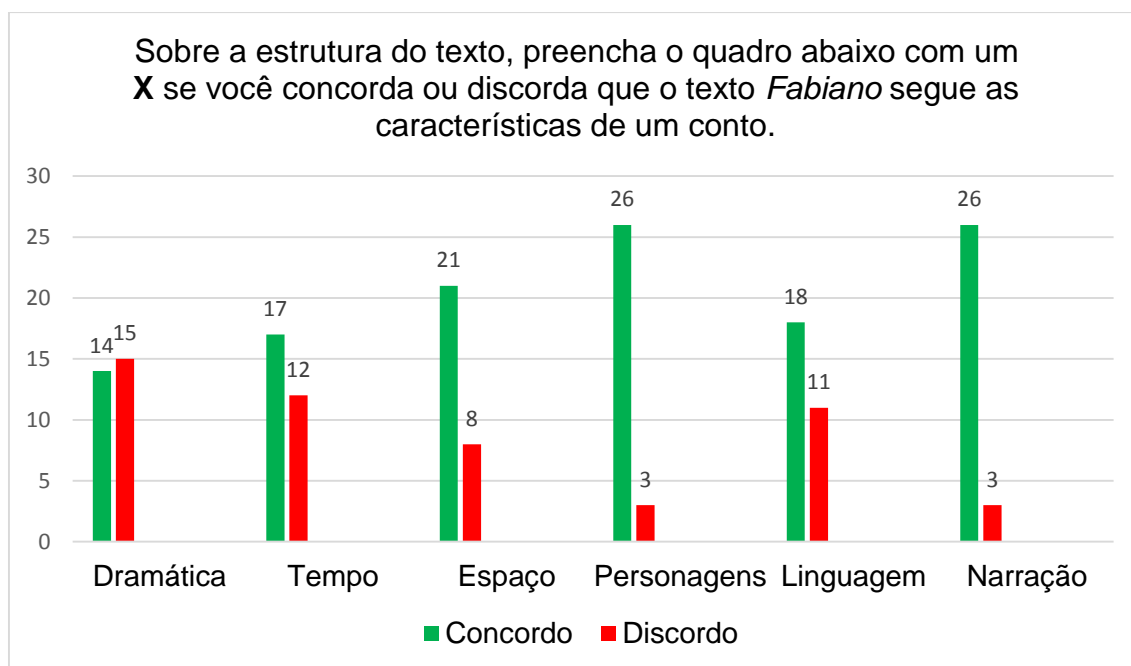
A atividade que sucedeu à oralidade, foi indicada para ser feita em casa, pois exigia dos alunos o uso de um dicionário ou o acesso à *internet*. Não traremos aqui quais foram as palavras buscadas pelos alunos, porque entendemos que o foco da apresentação dos resultados não esteja ligado à dicionarização. Porém, é interessante ressaltar que nenhum dos estudantes apresentou como desconhecida uma palavra de uso comum.

Para Bakhtin (2003), o texto literário apresenta enunciados intrincados por fazerem parte do que ele chama de gêneros discursivos secundários, ou seja, aqueles que apresentam uma estrutura mais complexa, como, por exemplo, os textos teatrais, os romances, as produções científicas. A não compreensão dos enunciados é vista pelo filósofo russo como um empecilho na efetiva relação entre o discurso e a vida social. Quanto ao entendimento linguístico dos enunciados, Bakhtin (2003) nos diz que:

[...] ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Coadunamos com as proposições do estudioso por entendermos ser importante demonstrar aos estudantes que quando considerarem uma palavra importante para a compreensão do texto, ela deve ser procurada e significada para não prejudicar o entendimento global do texto e para que eles possam tomar uma atitude responsiva com relação ao lido.

A última atividade de interpretação externa solicitou dos alunos a concordância ou não da estrutura do texto em comparação com o quadro das características de um conto, o mesmo quadro já apresentado no capítulo cinco deste estudo. A atividade teve como objetivo demonstrar como a obra pode ser lida como um romance desmontável. Para fins gráficos, utilizamo-nos dos mesmos parâmetros utilizados no Quadro 1, elaborado com base em Moisés (2012) e solicitamos a concordância ou a discordância das características de cada uma das unidades. Nessa atividade, três estudantes não responderam o quadro, para os demais obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 11 - Questão 19

Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

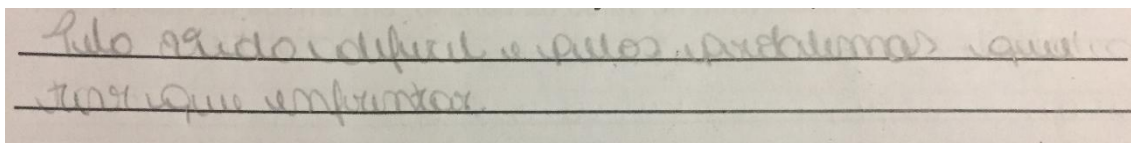
Percebemos que, excetuando-se pela unidade dramática, os estudantes concordaram que a estrutura do texto se aproxima daquela apresentada como sendo a do gênero conto. Desta forma, pudemos ratificar nossa concepção de que o capítulo que compõe a obra pode ser lido como pertencente a esse gênero.

Encerradas as atividades destinadas à estrutura do texto (linguagem e unidades), foi proposto aos alunos que procurassem uma relação entre o trecho da música *Disparada* e o texto *Fabiano*. Essa atividade teve como objetivo verificar como os estudantes perceberam o apelo emotivo do trecho da canção e como esse apelo poderia ser reconhecido no texto proposto para leitura.

Com esse fim, aos alunos foi indicada a atividade: **“Antes da leitura, você teve acesso a um trecho da música *Disparada* que diz: “prepare o seu coração/pras coisas que eu vou contar”. Após a leitura, justifique por qual motivo o seu coração deveria ser preparado?”**

Nessa atividade, dois estudantes não responderam à questão. Para os demais, o coração deveria ser preparado porque a história de Fabiano relata as dificuldades da personagem.

Figura 28 - Resposta de um dos estudantes²⁷



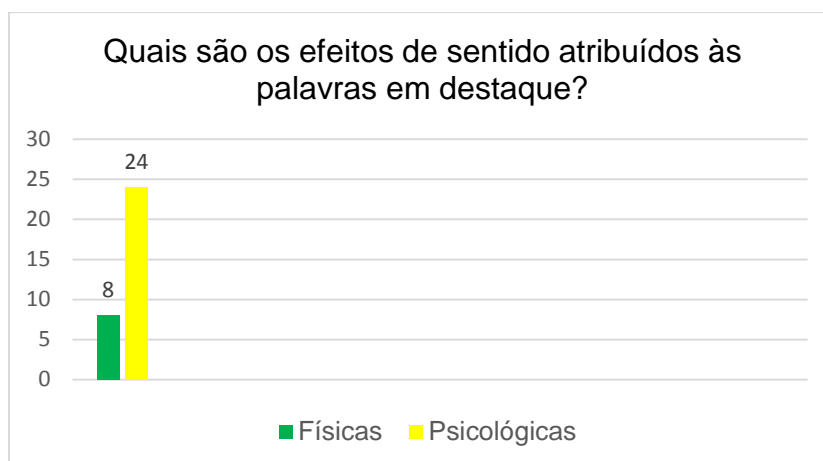
Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Julgamos que a atividade atingiu o objetivo de verificar a percepção dos estudantes com relação ao conteúdo do texto. Com relação àqueles que não responderam à questão, a justificativa foi de que não compreenderam o que era para ser feito. Por serem estudantes que responderam questões mais complexas durante toda a aplicação, avaliamos que as respostas não foram dadas apenas por falta de interesse na atividade proposta.

As duas atividades seguintes desta etapa versaram sobre os efeitos de sentidos atribuídos à palavra “seco”. Na primeira atividade foi retirado do texto o trecho “Tudo **seco** em redor. E o patrão era **seco** também [...]” e aos alunos foi questionado: “**Quais são os efeitos de sentido atribuídos às palavras em destaque?**”

Esta atividade teve como objetivo aproximar os estudantes da linguagem literária. Com relação ao sentido da primeira palavra em destaque não houve divergências, todos eles compreenderam que a palavra se referia à falta de chuva. Por outro lado, a palavra que caracteriza o patrão teve as respostas padronizadas em características físicas e características psicológicas.

²⁷ Pela vida difícil e pelos problemas que teve que enfrentar

Gráfico 12 - Questão 23

Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

Cabe ressaltar que o objetivo da questão era o de verificar se os estudantes relacionariam a palavra “seco” destinada ao patrão como sendo uma característica psicológica. Dado isso, as características apresentadas pelos estudantes foram várias, porém as palavras “bravo”, “ruim” e “mau” foram as que mais apareceram. Com relação às características físicas, oito estudantes o classificaram como sendo “muito magro”.

Outra questão com o mesmo objetivo utilizou o verso “Segue o seco sem sacar que o caminho é seco” da música *Segue o seco*, de Carlinhos Brown. E aos alunos foi apresentada a seguinte pergunta: **“O termo ‘seco’, observado no verso da canção, em ambos os casos, têm o mesmo sentido? Explique sua resposta”**.

Diferentemente do que aconteceu na questão anterior, apenas quatro estudantes relacionaram o adjetivo a um caminho difícil, todos os demais atribuíram a palavra ao seu sentido mais simples, a falta de chuva.

A interpretação dos sentidos das palavras feita pelos estudantes revelou que eles não estão habituados à linguagem literária, por isso a dificuldade em atribuir sentidos que não sejam denotativos.

Uma outra questão a respeito do uso da linguagem conotativa, foi a de preencher um quadro utilizando um animal para caracterizar os seres humanos de forma apreciativa e/ou depreciativa. Aos estudantes foram dadas as seguintes instruções: **“Preencha o quadro abaixo utilizando animais para**

caracterizar os seres humanos das duas formas”. Os estudantes tiveram a opção de com um mesmo animal caracterizá-lo como apreciativo e depreciativo.

Quadro 4 - Questão 26

Apreciativo	Depreciativo

Fonte: O autor, 2018.

Como as possibilidades foram inúmeras, selecionamos dois exemplos que mais apareceram para cada quadro. No quadro apreciativo, os dois animais que mais apareceram foram: gato(a) e pomb(inh)o(s). No quadro depreciativo, as palavras “burro(a)” e “porco(a)” foram as que mais tiveram incidência.

Após essa atividade, foi solicitado aos estudantes que compartilhassem suas escolhas com o grupo e que as justificassem utilizando exemplos em sentenças simples. Considerei o momento muito útil, pois os estudantes fizeram uso de frases coerentes e, com a minha intervenção, perceberam que uma mesma palavra pode ter sentidos diversos.

Escolhemos finalizar as atividades de interpretação global por meio de uma conversa com o grupo por considerarmos uma forma de demonstrar que o texto literário não precisa ser enfadonho.

As duas últimas atividades da quarta aula de aplicação fazem parte da etapa da segunda interpretação, por isso serão descritas em tópico homônimo.

As aulas cinco, seis e sete tiveram suas atividades voltadas à DUDH. Para isso, o material do aluno trouxe anexada a declaração na íntegra, para que eles pudessem ter acesso a todos os artigos e não somente àqueles que seriam trabalhados na etapa da interpretação.

Consideramos o trabalho com os textos da DUDH como sendo um segundo intervalo. De acordo com Cosson (2016), os intervalos são os momentos em que o professor pode fazer uso de outros textos para o aprofundamento da leitura literária.

Sendo assim, das treze questões elaboradas para o intervalo, nove foram destinadas à etapa da primeira interpretação e quatro delas à da segunda, as quais serão tratadas em tópico próprio.

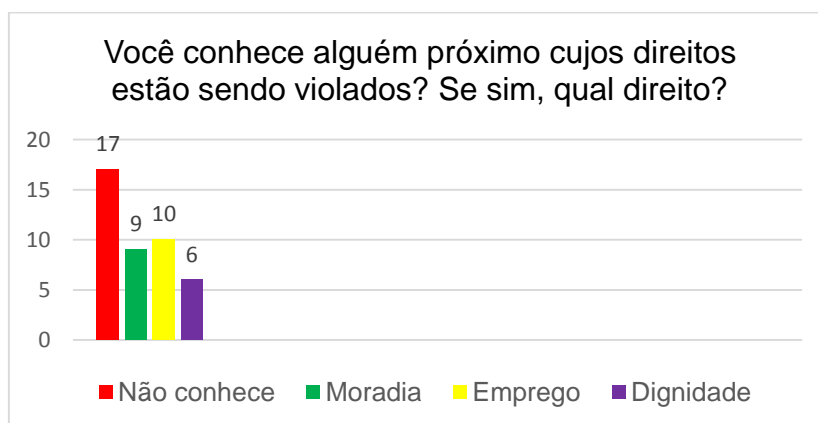
Utilizamos um tempo maior para este intervalo porque um dos nossos objetivos na proposta pedagógica foi o de aproximar os estudantes da leitura e compreensão da DUDH por meio do letramento literário.

Uma roda de conversa preparou os estudantes para as questões alusivas à DUDH. Durante o compartilhamento de informações, observei que os estudantes conhecem a declaração de acordo com o que já ouviram falar a respeito, mas que nunca tiveram interesse em ler nenhum dos artigos ou que já tenham feito algum estudo sobre. À vista disso, expliquei-lhes o contexto em que a DUDH foi escrita, quantos são os artigos e o significado da palavra “inciso”. Encerrada a conversa, foram-lhes propostas três questões de interpretação geral relacionadas à violação dos direitos humanos, a fim de verificarmos como os estudantes percebem a questão social a sua volta.

A primeira atividade com esse viés questionou: **“Você conhece alguém próximo cujos direitos estão sendo violados? Se sim, qual direito?”**

Verificamos nas respostas dos estudantes que eles não indicaram qual o número do artigo violado, no entanto, quando acreditaram que havia um direito violado, eles o descreveram segundo suas próprias concepções. Para amostragem, resumimos o gráfico em: não conhece, direito à moradia, direito ao emprego e direito à dignidade. Como alguns estudantes apontaram mais de um direito violado, a soma do gráfico será maior do que a quantidade de alunos.

Gráfico 13 - Questão 29



Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

O Gráfico 13 demonstra que grande parte dos estudantes não reconhece quais são os direitos violados em sua comunidade, ou mesmo, em sua vida. Chegamos a essa conclusão porque dois estudantes, praticantes de uma religião africana e que sofrem frequentemente *bullying* na escola por conta de suas liberdades religiosas, responderam como se não conhecessem ninguém que tivesse o direito violado.

Isso revela que os direitos humanos precisam ser melhor trabalhados em sala de aula para que os estudantes tenham consciência de seus próprios direitos enquanto cidadãos brasileiros.

Dando sequência às questões que abarcam os direitos humanos, foi questionado aos estudantes: **O que você, enquanto cidadã ou cidadão, tem feito para garantir os seus direitos e os direitos de outrem?**

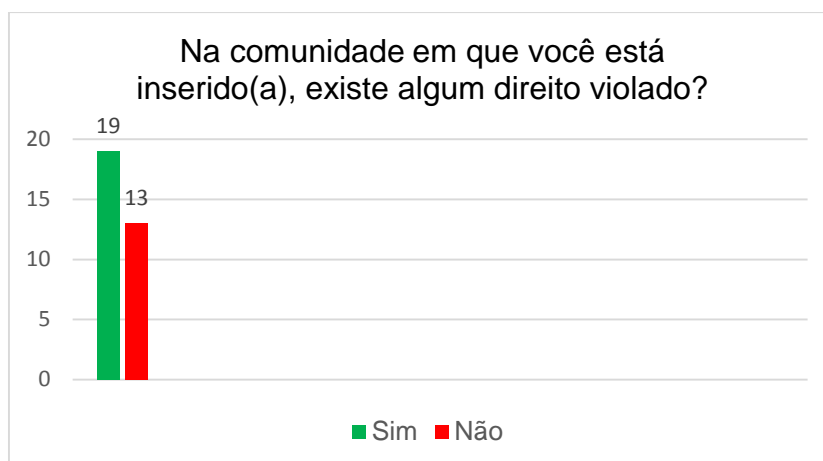
Como reflexo da questão anterior, dezessete estudantes responderam que não fazem nada para garantir os direitos porque não conhecem ninguém que os têm violados. Oito estudantes não responderam à questão e os outros sete alegaram motivos diversos. Dentre os motivos descritos, citamos na ordem de vezes que apareceram e suas respectivas explicações.

O direito à liberdade é garantido explicando às pessoas que discordar faz parte de um direito individual. O direito à instrução é garantido porque frequentam a escola. O direito à liberdade de locomoção é garantido porque podem ir à padaria, por exemplo.

Sabemos que a questão dos direitos humanos ultrapassa o fato de poderem ou não ir à padaria, no entanto, compreendemos que tal observação revelou que alguns estudantes leram a DUDH na íntegra para chegar a essa conclusão. Para nós, tal observação demonstrou que os estudantes começaram a perceber que os direitos humanos estão muito mais próximos a eles do que eles supunham.

A última questão da interpretação geral a respeito dos direitos humanos buscou ampliar a visão dos estudantes para a comunidade. Por isso, foi-lhes questionado: **“Na comunidade em que você está inserido(a), existe algum direito violado? Qual?”**

Para a análise, o Gráfico 14 demonstrará a primeira pergunta, para só então comentarmos a respeito de qual direito é violado.

Gráfico 14 - Questão 31

Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

Nem todos os estudantes que responderam “sim” à questão explicaram qual seria o direito violado. Por isso, acreditamos que os estudantes responderam aquilo que consideraram o que o professor gostaria de saber. Como consequência, acreditamos que a análise ficou prejudicada. Por outro lado, os doze alunos que citaram qual direito seria violado, todos responderam o direito à moradia, como já havia sido observado no Gráfico 13. A diferença de números foi em decorrência do fato de dois estudantes não terem citado qual seria o direito violado em sua comunidade.

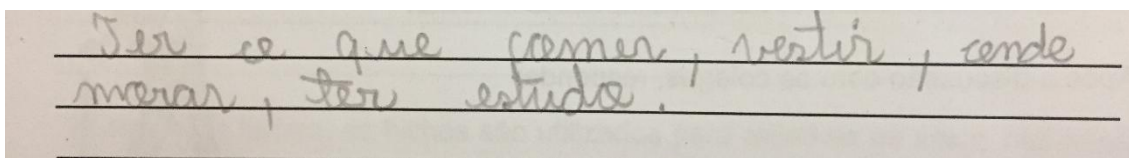
As quatro questões que se seguiram tiveram como base o artigo XXV, inciso primeiro, da DUDH. Por isso, o material do aluno trouxe o texto do artigo antes das questões. Todas as perguntas tiveram cunho interpretativo tanto do artigo quanto do texto literário.

Antes de responderem as questões, o texto do artigo foi lido oralmente por um aluno voluntário e ao término da leitura foram levantadas questões a respeito da linguagem utilizada e uma breve comparação com a linguagem do texto literário. De acordo com os estudantes, é muito mais fácil ler o artigo, porém é mais complicado para compreender.

Sabendo da possibilidade de que os estudantes encontrariam dificuldades em compreender os artigos da declaração, a atividade que iniciou a interpretação do artigo questionou: **“O que você compreende como padrão de vida?”** Iniciamos com essa questão explícita para podermos verificar como os estudantes compreendem alguns termos utilizados na redação do artigo.

Não houve dificuldades para responder à questão, e todas as respostas tiveram relação com aquilo que o texto apresenta. Para apresentação do resultado, escolhemos uma resposta que incluiu a palavra “estudo” no corpo da explicação.

Figura 29 - Resposta de um dos estudantes²⁸



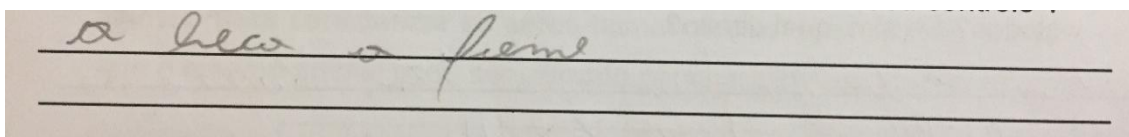
Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Percebemos pela resposta do estudante que, além das garantias apresentadas pelo artigo, para ele o padrão de vida também inclui o acesso à instrução, item garantido pelo artigo XXVI da declaração.

A questão subsequente teve o objetivo de unir a redação do artigo com o texto literário. Para isso, foi-lhes questionado: **“No capítulo Fabiano, quais circunstâncias estão ‘fora de seu controle’?”**

Mais uma vez não foram apresentadas dificuldades para responder à questão. Todas as respostas dos estudantes tiveram o tema da seca como eixo principal e 9 deles incluíram a fome como algo que estaria fora do controle de Fabiano.

Figura 30 - Resposta de um dos estudantes²⁹



Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

A análise dessa questão demonstrou que os estudantes compreenderam tanto o artigo proposto como o texto literário. Demonstrou, também, a capacidade de articular os dois textos, um dos objetivos do intervalo proposto por Cosson (2016).

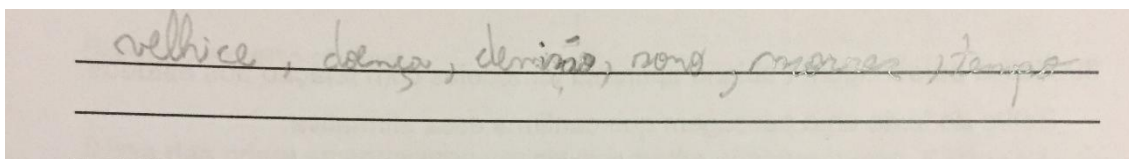
²⁸ Ter o que comer, vestir, onde morar, ter estudo.

²⁹ a seca a fome

A questão que sequenciou a atividade teve como objetivo verificar como os estudantes enxergam a vida ao seu redor. Por isso, foi-lhes perguntado: **“Quais outras circunstâncias relatadas no artigo podem estar fora de nosso controle?”**

Por se tratar de uma questão relativamente fácil, pois os estudantes tinham explicitado na redação do artigo várias circunstâncias, escolhemos para amostra uma resposta que incluiu dois itens que não constavam no artigo.

Figura 31 - Resposta de um dos estudantes³⁰



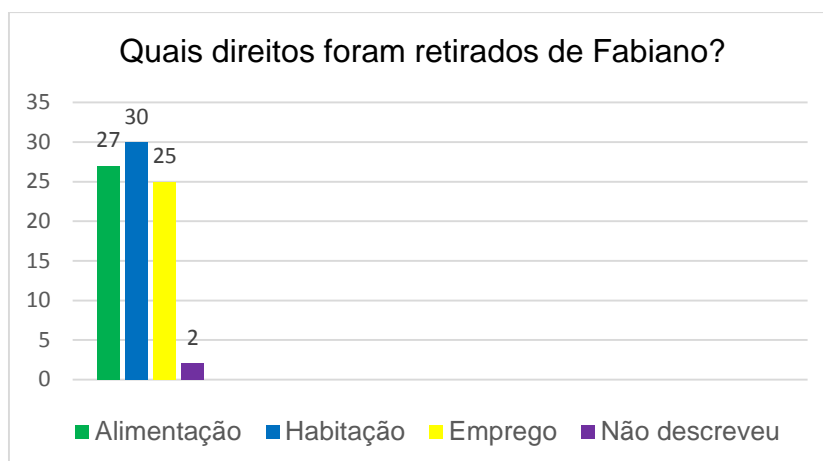
Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Vemos que o estudante utiliza da palavra “tempo”, acreditamos que a ideia seria utilizar-se da palavra “clima”, concluímos isso porque eles estavam influenciados pela leitura do texto literário. Porém, a palavra “sono” que não faz relação com o capítulo Fabiano e também não aparece no excerto do artigo foi uma surpresa. Acreditamos que tal uso se deu porque o estudante transferiu para o papel o sentimento daquele momento.

A última questão referente ao artigo XXV da DUDH teve como objetivo, também, relacionar o artigo com o texto literário. Sendo assim, foi-lhes questionado: **“De acordo com o que diz o inciso primeiro do artigo XXV da DUDH, podemos afirmar que alguns direitos foram retirados de Fabiano? Quais?”**

Todos os estudantes responderam afirmativamente e a descrição de quais direitos foram violados podem ser vistas no gráfico a seguir. Os estudantes podiam optar por mais de um direito, portanto, a soma do gráfico será maior do que a quantidade de alunos.

³⁰ velhice, doença, demissão, sono, morrer, tempo

Gráfico 15 - Questão 35

Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

A análise das interpretações manifestou o entendimento dos estudantes com relação ao texto literário. Essa atividade exigiu dos estudantes o retorno ao texto para que pudessem buscar quais seriam os direitos violados da personagem. Acreditamos que o retorno ao texto literário por meio de uma atividade de busca favorece a compreensão global, sem que o texto e a atividade se tornem tediosos.

As últimas atividades desta etapa foram relacionadas com o capítulo *Fuga*, também da obra **Vidas Secas** (1938). Selecionamos essas duas atividades para esta etapa porque consideramos importante que seja feita uma primeira interpretação para cada um dos textos literários apresentados aos alunos.

Após a leitura individual do texto, a primeira atividade questionou aos estudantes: **“De acordo com o título, do que Fabiano e a família poderiam estar fugindo?”** Como se tratava de uma resposta explícita, todas elas tiveram a palavra “seca” como eixo principal.

E, por fim, sugerimos que os estudantes dessem um outro título para o capítulo e que justificassem a sua escolha. Tivemos inúmeros títulos e justificativas diferentes. Logo, selecionamos duas respostas que consideramos as mais criativas.

Figura 32 - Resposta de um dos estudantes³¹

DESEPERO POR QUE ELE SEMPRE ESTÃO FUNGIDO
DE UM LUGAR PRO OUTRO

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Figura 33 - Resposta de um dos estudantes³²

"socorro", por que pela seca os
animais estão morrendo, porque eles precisam
de socorro

Releia o trecho "Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Finalizadas as atividades focadas na etapa da primeira interpretação, consideramos que, no geral, os objetivos foram alcançados, pois verificamos que os estudantes se sentiram mais próximos do texto literário e conseguiram relacionar os artigos da declaração com o capítulo *Fabiano*. De acordo com Silva (2009), as atividades que favorecem à interpretação é o momento em que o leitor se identifica ou não com as personagens, permitindo-lhe embrenhar-se na linguagem empregada nos textos literários, criando, desta forma, uma relação entre leitor e objeto de leitura.

6.2.5 Contextualização

Nesta seção, trataremos sobre o conceito de contextualização apresentado por Cosson (2016), bem como das atividades da proposta pedagógica que abarcaram esse conceito. Por isso, algumas atividades serão apresentadas fora da ordem numérica. Optamos por assim fazer, porque acreditamos que as atividades das etapas da contextualização conversam com as etapas da interpretação.

Conforme expõe Cosson (2016), a contextualização traduz-se como a história que o texto traz consigo. Por conseguinte, o trabalho com a contextualização não está limitado a simples segregação em escolas ou movimentos literários. É um trabalho de movimento entre o texto e o contexto com a finalidade de facilitar a compreensão e interpretação do texto literário.

³¹ Desespero por que ele estão sempre fungido de um lugar pro outro.

³² "socorro", por que pela seca os animais estão morrendo, porque eles precisam de socorro

No que diz respeito a esta etapa, Cosson (2016) apresenta sete tipos diferentes de contextualização que podem ser verificados em um texto literário:

- 1) Contextualização teórica – a fundamentalização teórica da obra, ou seja, as ideias que sustentam o texto;
- 2) Contextualização histórica – o conhecimento histórico no momento da produção da obra, a sociedade que a entorna;
- 3) Contextualização estilística – fundamenta-se nos estilos de cada época literária, na interação entre a obra e o período na qual foi escrita;
- 4) Contextualização poética – a estruturação da obra em questão, como ela foi composta;
- 5) Contextualização crítica – trata da recepção da obra pelo público leitor e é aquela responsável por abrir um horizonte de diálogo entre textos de campos diversificados;
- 6) Contextualização presentificadora – essa é a contextualização que dirá se a obra é contemporânea ou atual e exige que o leitor estabeleça relações com o seu convívio social;
- 7) Contextualização temática – refere-se ao tema da obra e sua repercussão para o desenvolvimento do enredo.

De acordo com Cosson (2016), nem sempre é possível que o professor possa trabalhar todas as possibilidades de contextualização, principalmente, em virtude do tempo que dispõe para a aplicação da sua proposta de intervenção. Assim, segundo sua sugestão, o professor pode optar por trabalhar todas as possibilidades ou escolher qual(is) delas utilizará, levando em consideração o interesse do aluno que, possivelmente, será demonstrado na primeira interpretação. Nossa escolha foi trabalhar com as contextualizações histórica, presentificadora e poética.

Nesta etapa, o professor terá a oportunidade de buscar recursos interdisciplinares no intento de proporcionar aos alunos conhecimentos extralinguísticos que certamente contribuirão para o seguimento da aplicação.

Para a primeira atividade de contextualização, optamos pela contextualização histórica por permitir um trabalho interdisciplinar com o profissional da área. Por isso, apresentamos a questão: **“A obra foi publicada**

pela primeira vez na década de 30. Pergunte ao professor de História e escreva em qual contexto o país estava inserido”.

Consideramos que as respostas foram rudimentares, pois todas elas tiveram como resposta “A Era Vargas”. Embora a resposta não seja considerada errada, sabemos que a Era Vargas também impulsionou a Revolução Constitucionalista e que, nesta mesma década, houve a Crise Cafeeira, um reflexo da quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929. Em nossa visão, muitos outros aspectos poderiam ter sido abordados nesta questão, no entanto, as respostas foram limitadas ao que o professor da área respondeu.

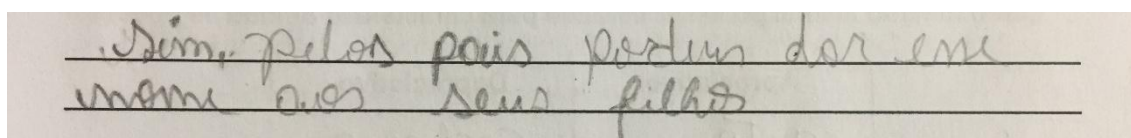
Nossa ideia era de que essa atividade fosse considerada como um intervalo por buscar elementos fora da leitura que ajudariam os estudantes a compreender melhor o texto. Como julgamos que as respostas não atenderam as nossas expectativas, concluímos que este intervalo foi prejudicado.

A questão subsequente inserida na contextualização presentificadora, teve como objetivo relacionar o texto com eventos atuais. Para isso, foi-lhes apresentada a questão: **“Sabendo que já se passaram 80 anos da publicação da obra, você acredita que ainda existam *Fabianos* no Brasil? Justifique sua resposta com acontecimentos atuais”.**

Essa questão foi considerada pelos estudantes como mais complexa, pois exigia que eles tivessem um olhar mais amplo para a sociedade. Assim, nove estudantes não a responderam. Os demais estudantes responderam que ainda existem *Fabianos* no Brasil e dezessete deles apresentaram os argumentos relacionados à seca da região sertaneja. Os outros três estudantes tiveram suas justificativas consideradas surpreendentes.

A primeira delas que ilustraremos diz respeito à dificuldade apresentada pelo estudante em compreender o enunciado da questão.

Figura 34 - Resposta de um dos estudantes³³



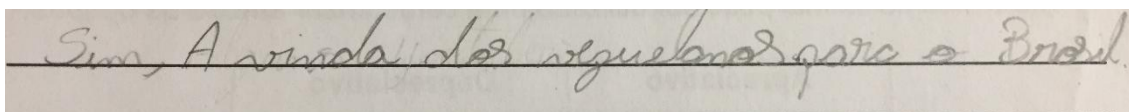
Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

³³ Sim, pelos pais podem dar esse nome aos seus filhos

Vemos pela resposta que o estudante entendeu a questão como sendo relacionada à utilização do nome da personagem. Desta forma, percebemos o quanto o trabalho com atividades de interpretação durante todo o trajeto escolar é importante, pois prepara os estudantes para compreender o que está nas entrelinhas dos enunciados discursivos.

Em contrapartida, as duas próximas amostragens nos surpreenderam pela percepção social dos estudantes.

Figura 35 - Resposta de um dos estudantes³⁴

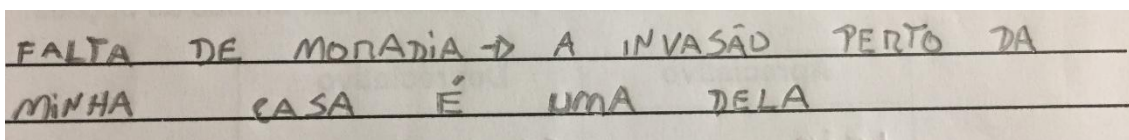


Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

É possível perceber pela resposta que se trata de um aluno preocupado com os acontecimentos no país. Essa resposta pode demonstrar a relação feita com aqueles que migram de um lugar para o outro em busca de melhores condições de vida.

A outra resposta que consideramos surpreendente foi dada pelo estudante diagnosticado com autismo. Essa resposta, em especial, surpreendeu-nos porque o estudante buscou como argumento algo muito próximo a sua realidade³⁵.

Figura 36 - Resposta de um dos estudantes³⁶



Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Dada essa resposta, verificamos a empatia silenciosa do estudante frente aos acontecimentos que o rodeiam. Por essa razão, acreditamos que o letramento literário contribui para que os alunos que apresentam algum

³⁴ Sim, a vinda dos venezuelanos para o Brasil

³⁵ Tal surpresa se deu porque, comumente, o autista é visto como aquele que se isola socialmente.

³⁶ Falta de moradia → a invasão perto da minha casa é uma dela

transtorno, diagnosticado ou não, possam se posicionar com uma perspectiva crítica.

A contextualização presentificadora também foi abordada nas questões de números 50, 51, 52 e 53 apresentadas após a leitura de um outro capítulo da obra, qual seja, *Fuga*. Para inserir os estudantes nesta contextualização, optamos pela utilização de uma charge que retratasse o deslocamento dos sertanejos para os grandes centros. Com base na leitura do seguinte trecho do texto: “Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá.” e da charge:

Figura 37 - Charge “Pare. Veja. Pense.”



Fonte: Blog Jader Resende³⁷.

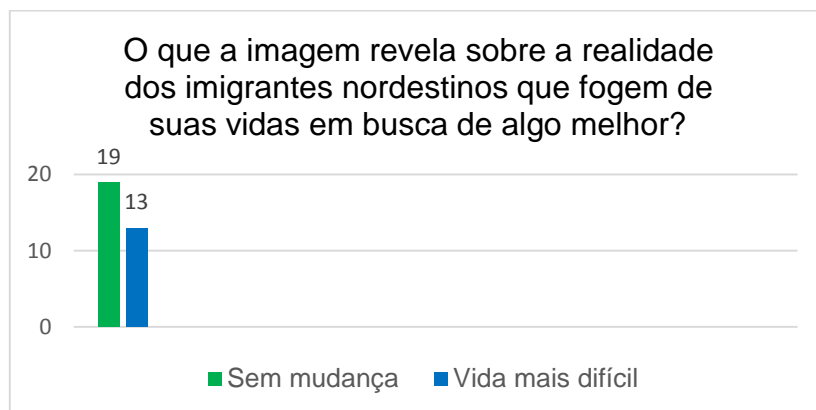
Os estudantes foram expostos a quatro questões. A primeira delas (“**O que a imagem revela sobre a realidade dos imigrantes nordestinos que fogem de suas vidas em busca de algo melhor?**”) teve como objetivo perceber qual a visão dos estudantes com relação à imigração desses sertanejos no momento atual.

Para fins de análise, separamos as respostas dos estudantes em duas categorias. A primeira diz respeito às respostas interpretadas como aquelas em que não haveria mudança, visto que os indivíduos continuariam trabalhando, independentemente do local onde moram. A segunda reuniu as respostas que

³⁷ Disponível em: <<http://jaderresende.blogspot.com.br/2010/11/pare-veja-pense.html>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

sugeriram que os imigrantes não encontrariam emprego na cidade grande e, por esse motivo, viveriam uma miséria ainda maior.

Gráfico 16 - Questão 50



Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

Para complementar essa questão, solicitei aos alunos que conversassem em casa e respondessem: **“Alguém próximo de você deixou sua cidade natal em busca de uma vida melhor? Se sim, quem? Essa mudança foi satisfatória?”**

Por se tratar de uma escola que atende muitos estudantes que vivem em uma ocupação, nossa perspectiva era de que as respostas fossem afirmativas. Tal perspectiva foi confirmada em cem por cento das respostas e para ilustrar o fato, escolhemos duas que detalharam com mais precisão o motivo de a mudança ter sido satisfatória.

Figura 38 - Resposta de um dos estudantes³⁸

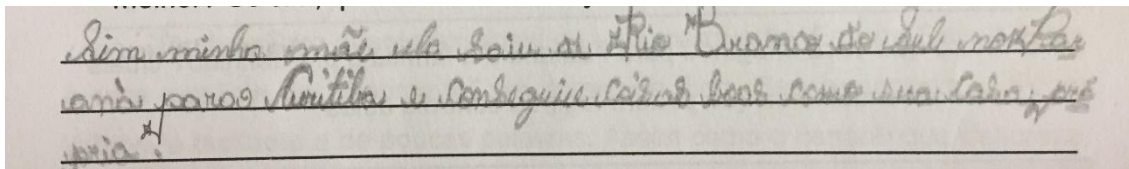
Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Além da unanimidade de afirmação, observamos pelas respostas que as mudanças ocorreram com pessoas muito próximas a eles, pois todos eles

³⁸ Sim, meus pais moravam em Rebouças, e felizmente tudo realmente mudou depois que eles vieram morar em Curitiba.

indicaram um familiar, a maioria indicou o pai ou a mãe, seguido por avós ou tios.

Figura 39 - Resposta de um dos estudantes³⁹



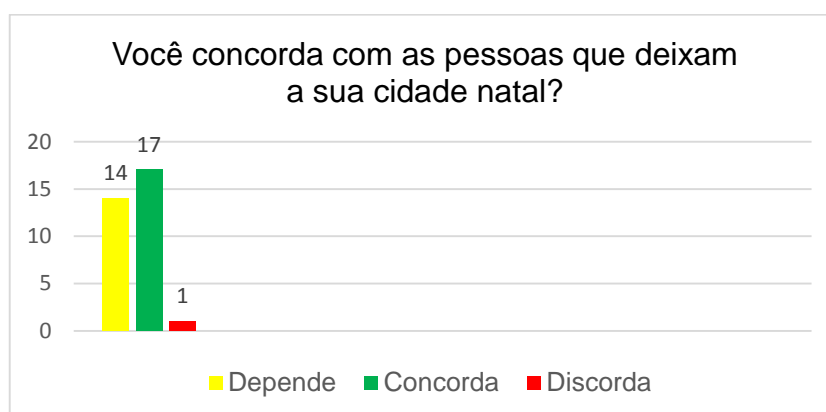
Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Essa resposta, em especial, foi selecionada porque o estudante sinaliza com um asterisco a palavra “própria”. Acreditamos que tal destaque se dá devido ao fato de o estudante e a família serem moradores de uma ocupação localizada nas proximidades da escola, local onde a concepção de “própria” é muito relativa.

A atividade subsequente exigiu dos estudantes uma posição a respeito das pessoas que mudam de cidade. Para isso, foi-lhes questionado o que se segue: **“Você concorda com as pessoas que deixam a sua cidade natal? Por quê?”**

Para a apresentação dos resultados, separamos as respostas em três categorias: depende, concorda e discorda.

Gráfico 17 - Questão 52



Fonte: O autor, 2018.

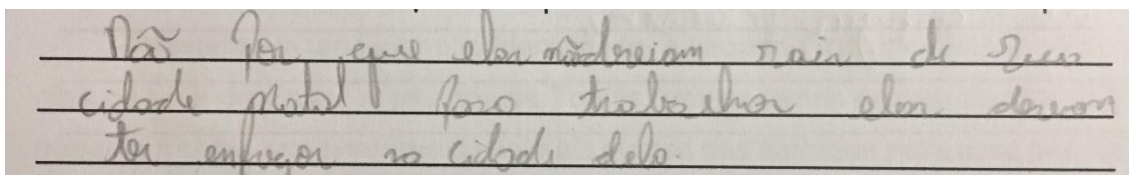
Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

³⁹ Sim minha mãe ela saiu de Rio Branco do Sul no Paraná para Curitiba e conseguiu coisas boas como sua casa própria*.

Observamos pelos resultados a proximidade entre o “depende” e o “concorda”. Acreditamos que tais respostas são decorrentes do fato de que os estudantes ainda são adolescentes e, conseqüentemente, a projeção de um futuro ainda é algo muito distante da realidade em que vivem.

Por outro lado, tivemos um estudante que não concorda com o fato de as pessoas deixarem a cidade em que moram:

Figura 40 - Resposta de um dos estudantes⁴⁰

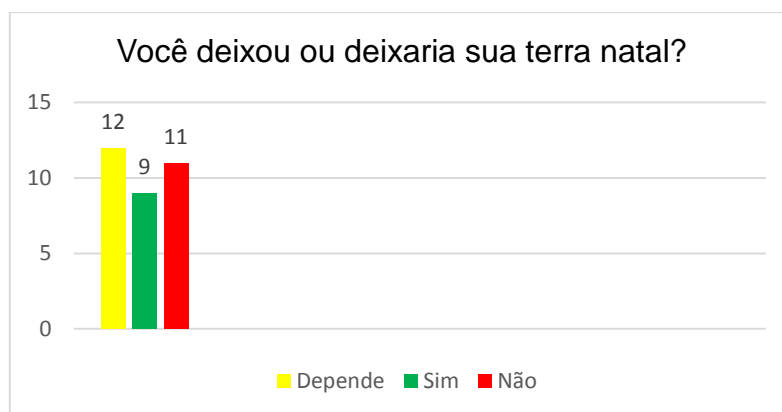


Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

A justificativa do estudante revela um indivíduo com um pensamento crítico a respeito da falta de oportunidades que as pessoas possuem em sua própria cidade, resultado da falta de políticas públicas que atendam a essas demandas. Propor aos estudantes a leitura de um texto literário que os permita posicionar-se criticamente concordando, discordando ou ressignificando o lido é o objetivo do letramento literário.

A última atividade desta etapa da contextualização questionou: **“Você deixou ou deixaria sua terra natal? Por quais motivos?”** Para a análise das respostas, utilizamo-nos dos mesmos parâmetros: depende, sim e não.

⁴⁰ Não por que eles não deveriam sair de sua cidade natal para trabalhar eles deveriam ter emprego na cidade dela

Gráfico 18 - Questão 53

Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

Pelos números levantados, percebemos que os estudantes ficaram divididos com relação a saírem de sua cidade na busca de melhores condições para viver. Como já comentado, acreditamos que a projeção de um futuro mais distante ainda é complicada para eles, pois os laços familiares estão muito arraigados. Essa conclusão se deu por conta dos motivos levantados pelos estudantes levarem em consideração a palavra “família” como eixo principal.

Encerradas as análises da contextualização presentificadora, passemos a analisar as atividades da contextualização poética.

Para a abordagem da contextualização poética, optamos por atividades que visassem a construção da personagem Fabiano, pois será a partir da contextualização que se dará a segunda interpretação.

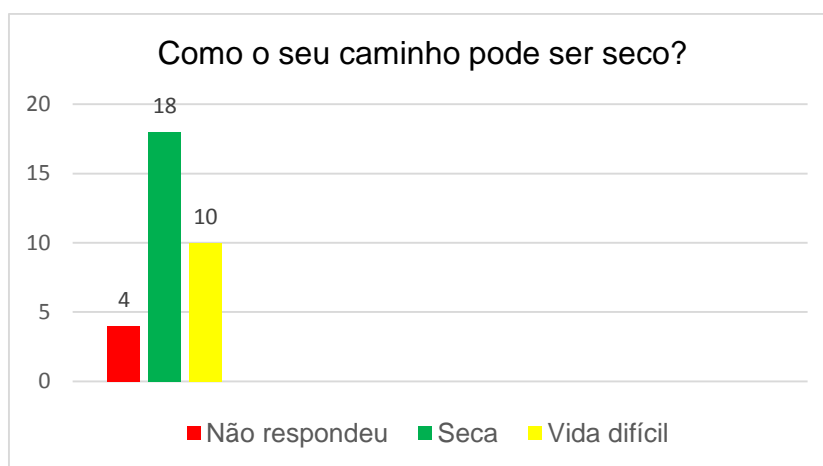
Nessa continuidade, as atividades não seguirão a ordem numérica, uma vez que elas foram articuladas com atividades da primeira e da segunda interpretação.

A primeira questão da contextualização poética procurou estabelecer a relação entre o texto apresentado na etapa da motivação e o capítulo *Fabiano*. **“Uma das primeiras atividades foi a leitura da canção *Segue o seco*, de Carlinhos Brown, quais são as semelhanças entre nossa personagem Fabiano e o eu-lírico da música?”** Nessa pergunta, foi indicado que há semelhanças com objetivo de evitarmos que os alunos respondessem negativamente à questão. As respostas dos estudantes foram ao encontro daquilo que esperávamos, ou seja, a compreensão de que, em ambos os textos, as personagens vivem em um período de seca e desejam que chova.

Ainda sobre a relação entre os textos, apresentamos uma questão que os fizessem refletir a respeito da personagem do texto e os sentidos atribuídos a palavra “seco”: **“Em relação à personagem Fabiano, como o seu caminho pode ser seco?”**

Para ilustrar o resultado dessa atividade, separamos as respostas em três categorias: não respondeu; respondeu, utilizando-se da seca como argumento e respondeu, abordando a vida difícil da personagem.

Gráfico 19 - Questão 25b



Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

Pelo levantamento apresentado, inferimos que muitos estudantes estão condicionados a compreender os enunciados de acordo com as significações explícitas. Em razão disso, preocupamo-nos com as dificuldades de interpretação apresentadas pelos estudantes, porque trata-se de alunos que ingressarão no EM e que, possivelmente, apresentarão dificuldades em acompanhar os conteúdos específicos de literatura.

As atividades de contextualização buscaram aproximar os estudantes dos textos literários, demonstrando a eles que mesmo uma obra escrita na década de 1930 pode ser atual pelo fato de trazer uma história que reflete e significa na contemporaneidade.

6.2.6 Segunda interpretação

Este tópico apresentará o que é a etapa da segunda interpretação, alguns intervalos de leitura e as atividades que foram aplicadas com vistas a um aprofundamento da leitura.

Diferentemente da primeira interpretação, esta tem por escopo a abordagem mais aprofundada de algum(ns) aspecto(s) da obra, podendo recair sobre a observação de “uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, [...] conforme a contextualização realizada” (COSSON, 2016, p. 92).

Nossa opção foi uma leitura visando o aprofundamento da personagem Fabiano e sua saga. Por isso, também trouxemos o último capítulo da obra *Vidas Secas* (1938). O capítulo intitulado *Fuga* contribuiu para que os estudantes conhecessem um pouco mais da vida da personagem.

Segundo Cosson (2016), existe uma estreita relação entre as atividades de contextualização e a segunda interpretação. Na realidade, durante a elaboração da sequência, é possível perceber que essas duas etapas podem se fundir de maneira direta e indireta. No primeiro caso, as duas etapas são realizadas como se fossem apenas uma única atividade e, no segundo caso, o aluno realiza a etapa da contextualização, seguido da etapa da segunda interpretação.

Assim, conforme o encaminhamento metodológico escolhido pelo professor, a segunda interpretação pode ser trabalhada em conjunto com a contextualização, no formato de projetos, que, após a finalização, são compartilhados com a turma. Segundo Cosson (2016, p. 94), essa prática evidencia que “Esse é o ponto alto do letramento literário na escola.”

As atividades da segunda interpretação aqui apresentadas se fundiram aos textos selecionados, tanto os textos literários como os textos utilizados para o momento de intervalo. A opção por essas atividades se deu por acreditarmos que as interpretações se correlacionam e podem ser trabalhadas em conjunto.

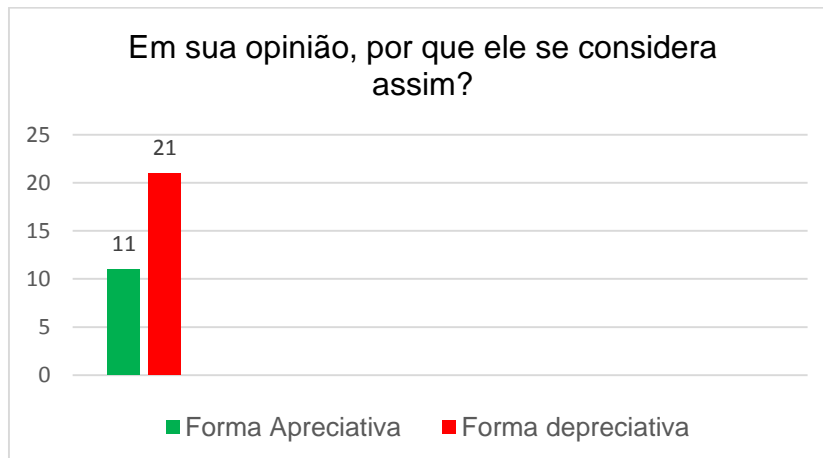
As primeiras atividades da etapa da segunda interpretação aconteceram no final da aula quatro e trouxeram uma interpretação direta com a personagem Fabiano e outra com o conhecimento de mundo dos estudantes. Diante disso, foi brevemente retomado o compartilhamento com o grupo quanto as

características da personagem levantadas por eles na aula de motivação e após a leitura do capítulo.

A questão de número 27 trouxe uma reflexão a respeito dos sentimentos da personagem em um momento de conversa consigo mesmo. Aos estudantes, foi proposta a pergunta: **“Fabiano afirma ser um bicho no monólogo: ‘Você é um bicho, Fabiano.’ Em sua opinião, por que ele se considera assim?”** Essa questão foi precedida por algumas questões de contextualização poética, pois coadunamos com Cosson (2016) no que tange à proximidade entre contextualização e segunda interpretação.

Os estudantes compreenderam o jogo de sentido feito com a palavra “bicho” e a partir dessa compreensão tivemos dois grupos de respostas. Um grupo considerou que a comparação se tratasse de uma característica apreciativa e o outro considerou que Fabiano se depreciou. Por isso, antes da amostragem das respostas descritivas, apresentaremos um gráfico com os resultados do sentido compreendido pelos estudantes.

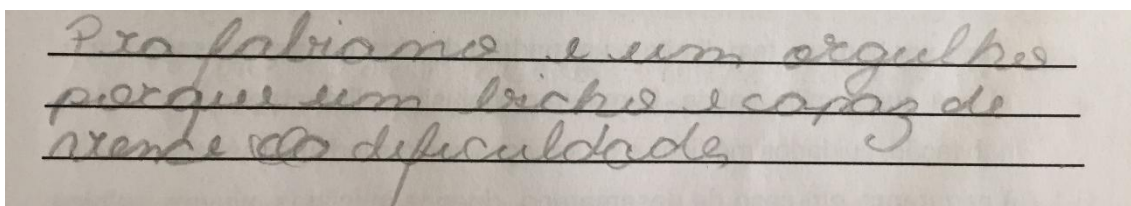
Gráfico 20 - Questão 27



Fonte: O autor, 2018.

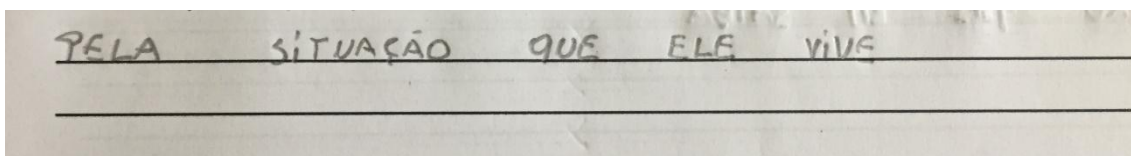
Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

De acordo com o Gráfico 20, compreendemos que os estudantes ao considerar a comparação como uma forma apreciativa, fizeram uma outra leitura do texto literário e, por consequência, enxergaram a personagem de uma outra maneira, qual seja, aquela descrita pela própria personagem na passagem “Isto para ele era motivo de orgulho. [...] um bicho, capaz de vencer dificuldades” (RAMOS, 2008, p. 19).

Figura 41 - Resposta de um dos estudantes⁴¹

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Em contrapartida a essa leitura, tivemos os estudantes que fizeram a leitura da comparação como sendo uma forma de utilizar-se de uma palavra para expor as condições da personagem. Traremos novamente o exemplo do aluno autista porque consideramos importante demonstrar as contribuições desse aluno para a pesquisa. De maneira simples e objetiva, o estudante fez a leitura da personagem como sendo aquela que sofre com suas condições sociais.

Figura 42 - Resposta de um dos estudantes⁴²

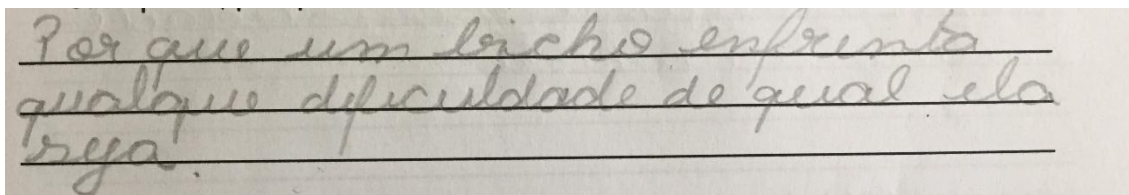
Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Essa atividade demonstrou as diferentes leituras possíveis para um mesmo texto. Percebemos que as duas leituras opostas revelaram o sentimento dos leitores frente à personagem, concordando ou discordando dela. De maneira especial, na primeira leitura podemos supor qual seria o desfecho de toda a história, pois os estudantes que a fizeram demonstraram que a personagem possui muita força para enfrentar os desafios por ela encontrados. Enquanto que na segunda interpretação, vemos um Fabiano consciente de sua condição.

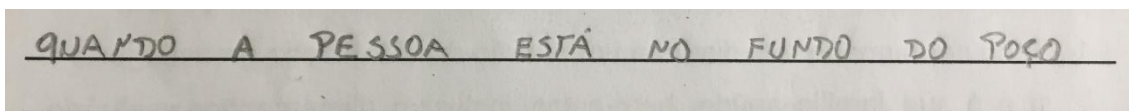
Por consequência das duas interpretações apresentadas na questão 27, elaborou-se a pergunta subsequente: **“Ainda sobre a afirmação de Fabiano, o que pode levar um ser humano a se comparar a um bicho?”** Também teve duas interpretações. Por isso, escolhemos os mesmos estudantes para demonstrar o desenvolvimento das suas concepções a respeito da comparação.

⁴¹ Pra Fabiano e um orgulho porque um bicho e capaz de vencer dificuldades

⁴² Pela situação que ele vive

Figura 43 - Resposta de um dos estudantes⁴³

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Figura 44 - Resposta de um dos estudantes⁴⁴

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Vemos que tanto um quanto o outro argumentaram suas respostas de acordo com o sentido atribuído à palavra “bicho”. Por isso, consideramos relevante que as atividades de letramento literário não sofram interferência do professor, pois, desta forma, é possível permitir que o leitor apresente leituras diferentes daquelas já institucionalizadas.

Como houve as diferentes leituras realizadas, antes de dar início à continuação das atividades desta etapa, reservadas para a aula seis, foi oportunizado aos estudantes que comentassem suas respostas. O objetivo dessa alteração no cronograma foi o de disseminar o texto lido, ou seja, foi o momento de compartilhar a leitura com o grupo.

As atividades da aula seis fizeram parte de um intervalo de leitura. Para isso, foi apresentado aos alunos o artigo XXVI, inciso primeiro da DUDH. Assim como procedido em outro momento, um estudante leu oralmente o conteúdo da redação do artigo. Após a leitura, os estudantes responderam as questões relacionadas ao artigo e ao texto literário, tendo como eixo temático a personagem Fabiano.

A primeira atividade após a leitura do artigo foi a de retirar **do texto Fabiano uma passagem em que se comprava a violação do direito à instrução**. A princípio, consideramos essa questão fácil, pois mesmo não estando explícita a resposta, era possível inferir pelos trechos: “Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas,

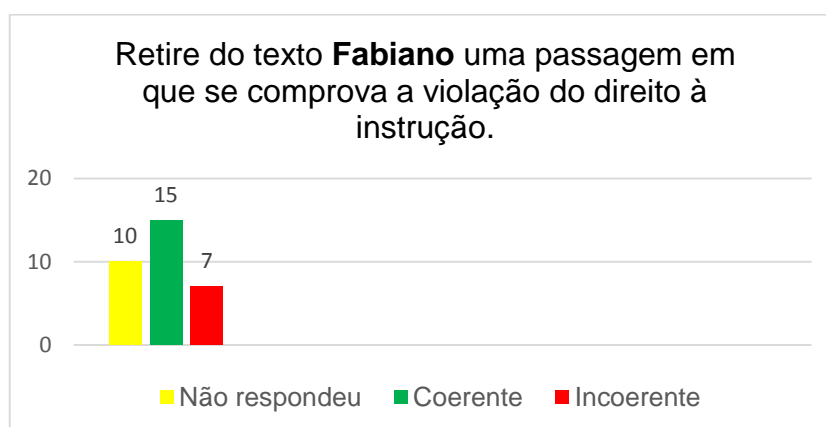
⁴³ Por que um bicho enfrenta qualquer dificuldade de qual ela seja

⁴⁴ Quando a pessoa está no fundo do poço

em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas”; “Seu Tomás, vossemecê não regula. Para que tanto papel?” e “Em horas de maluqueira Fabiano desejava imitá-lo: dizia palavras difíceis, truncando tudo, e convenciam-se de que melhorava”, que se tratava de uma pessoa com pouco grau de instrução.

Todavia, o gráfico a seguir demonstrará o resultado da análise, classificada em: não respondeu, coerente e incoerente.

Gráfico 21 - Questão 36



Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

O resultado da análise demonstra que os estudantes tiveram muita dificuldade em responder à questão. Ressaltamos que foram consideradas incoerentes as respostas que não foram retiradas de passagens do texto ou aquelas em que a passagem retirada não tinha relação com instrução. Como no exemplo:

Figura 45 - Resposta de um dos estudantes⁴⁵

"A areia fofa cansava-o, mas ali na lama seca, as alpercatas":

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Por mais que defendamos as múltiplas possibilidades de leitura, ressaltamos que o processo de interpretação de leitura está relacionado com

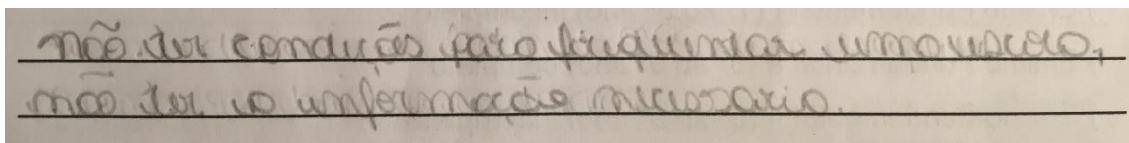
⁴⁵ "A areia fofa cansava-o, mas ali na lama seca, as alpercatas":

aquilo que é dito ao leitor. Portanto, para nós, essa atividade evidenciou a dificuldade de grande parte dos alunos em inferir sentidos. Logo, essa atividade sofreu minha interferência após o término da aplicação, na intenção de contribuir com a formação de leitor desses alunos. Para isso, expliquei aos alunos o termo **instrução** e fiz uma leitura dos trechos em que o direito é violado, seguido das explicações e levantamento de hipóteses de como tais trechos poderiam ser interpretados.

Por outro lado, a questão subsequente que questionou “**Quais são os possíveis motivos da violação desse direito?**”, não apresentou dificuldades. Um total de vinte e oito alunos responderam à questão de forma coerente. Quatro alunos não responderam à questão.

Consideramos as respostas coerentes, já que trouxeram como tema a dificuldade da personagem em ter acesso à escola, seja por motivo financeiro ou por ser obrigada a trabalhar desde a infância.

Figura 46 - Resposta de um dos estudantes⁴⁶



Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

O letramento literário tem como objetivo primordial a negociação existente entre o texto literário e a vida social do leitor, sendo assim a próxima questão da etapa da segunda interpretação buscou relacionar a violação do direito à instrução da personagem com as relações sociais dos estudantes. A eles, foi questionado: “**Você conhece alguém que teve esse direito [à instrução] violado?**” E tivemos como resposta o seguinte levantamento:

⁴⁶ Não ter condições para frequentar uma escola, não ter a informação necessária.

Gráfico 22 - Questão 38

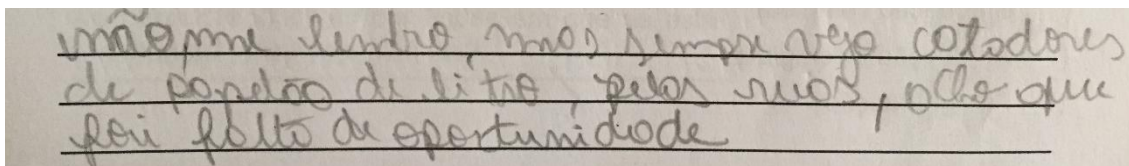


Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

Ainda na mesma questão, foi perguntado **qual motivo levou a essa violação?** O motivo da violação desse direito mais comentado pelos estudantes foi o de a pessoa ter que abandonar os estudos para poder trabalhar. No entanto, um estudante que respondeu não conhecer alguém que teve o direito violado, apresentou uma análise interessante:

Figura 47 - Resposta de um dos estudantes⁴⁷



Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

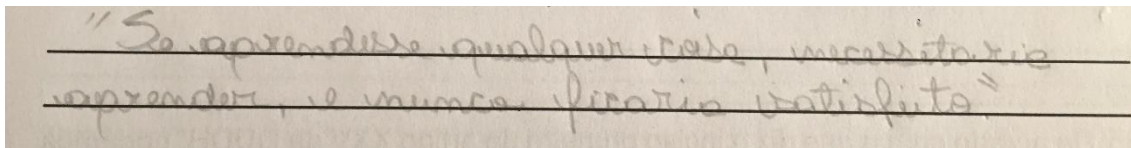
Essa resposta demonstrou que o estudante reflete a respeito da comunidade que está inserido, pois mesmo não conhecendo alguém em suas relações próximas que não tiveram acesso à instrução, mostrou ser uma pessoa que observa o que acontece em seu entorno.

A questão posterior também exigiu dos alunos que retornassem ao texto literário para que pudessem retirar um trecho que justificasse a afirmativa de que: **“Nossa personagem Fabiano aparenta ter receios com relação aos estudos”**. Diferentemente do ocorrido na questão 36, como pode ser verificado

⁴⁷ Não, me lembro, mas sempre vejo catadores de papelão, de litro, pelas ruas, acho que foi falta de oportunidade

no Gráfico 17, os estudantes não apresentaram dificuldades em apresentar o trecho que sugere a afirmativa. Os estudantes optaram por dois trechos diferentes, ambos com a afirmativa implícita.

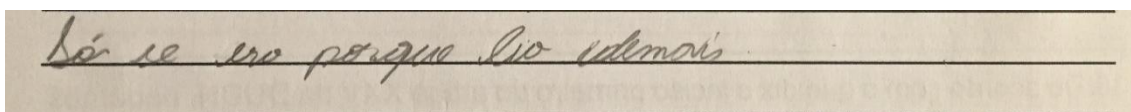
Figura 48 - Resposta de um dos estudantes⁴⁸



"Se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender, e nunca ficaria satisfeito"

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Figura 49 - Resposta de um dos estudantes⁴⁹



Só se era porque lia demais

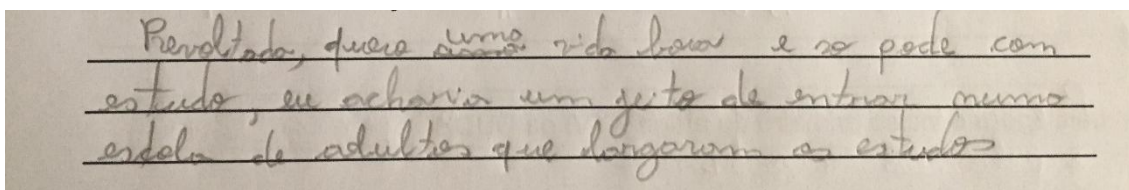
Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Os dois trechos escolhidos pelos estudantes para confirmar o receio de Fabiano foram considerados coerentes. O primeiro trata especificamente da personagem e o segundo sobre a preocupação da personagem com relação ao fato de que o Seu Tomás lia demais e que isso não evitaria que sofresse as consequências da seca.

A questão **“Tente se colocar no lugar de nossa personagem, como você reagiria e agiria ao fato de não ter acesso à instrução?”** teve como objetivo verificar qual a relação dos alunos com o acesso ao aprendizado. Como era o esperado, os estudantes responderam que se sentiriam tristes, uma vez que isso os levaria a ter uma vida mais difícil. Entretanto, procurariam os seus direitos. Para exemplificar, escolhemos uma resposta que entendemos ser de muita sinceridade:

⁴⁸ Se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender, e nunca ficaria satisfeito.”

⁴⁹ Só se era porque lia demais

Figura 50 - Resposta de um dos estudantes⁵⁰

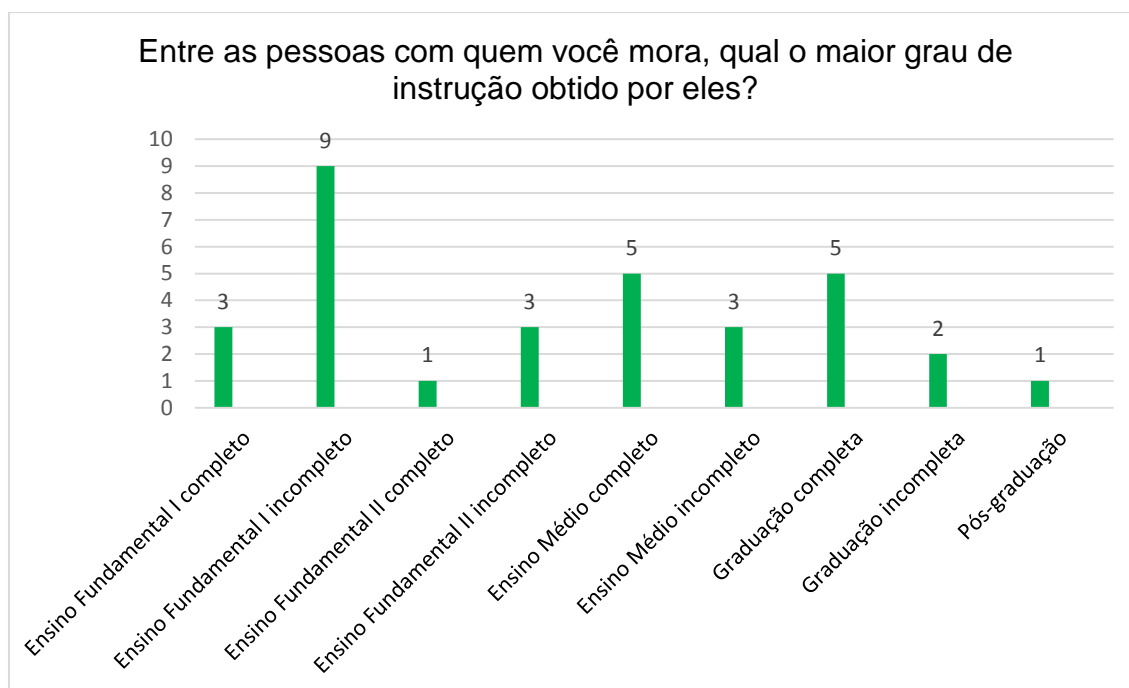
Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Vimos pela análise das respostas que todos os estudantes possuem uma preocupação com o futuro, por isso consideram os estudos uma forma de garantir que esse futuro seja promissor.

Para encerrar as atividades da aula seis, propusemos uma discussão a respeito do acesso à instrução e sobre o incentivo familiar a continuar estudando. A discussão que teve duração de quatro minutos revelou que todos eles recebem apoio familiar no que se refere ao aprendizado e que um dos argumentos mais utilizados pela família é o de que, por meio dos estudos, é possível conquistar muitas coisas.

Em casa, os estudantes tiveram que pesquisar qual o maior grau de instrução das pessoas que residem com eles. Como resultado, tivemos o seguinte gráfico:

⁵⁰ Revoltada, quero uma vida boa e so pode com estudo, eu acharia um jeito de entrar numa escola de adultos que largaram os estudos

Gráfico 23 - Questão 41

Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

Após a atividade, com ajuda do professor de Matemática, foi elaborado um gráfico para expor o resultado na sala de aula. Vemos pelo gráfico que a maior parte dos estudantes possui responsáveis que não completaram o Ensino Fundamental I. No entanto, tal formação não desmotivou os estudantes. Como já informado, a família incentiva para que os estudantes continuem sua trajetória de aprendizado escolarizado.

A aula de número sete trouxe duas questões da etapa da segunda interpretação e uma atividade para ser feita em grupo e em casa.

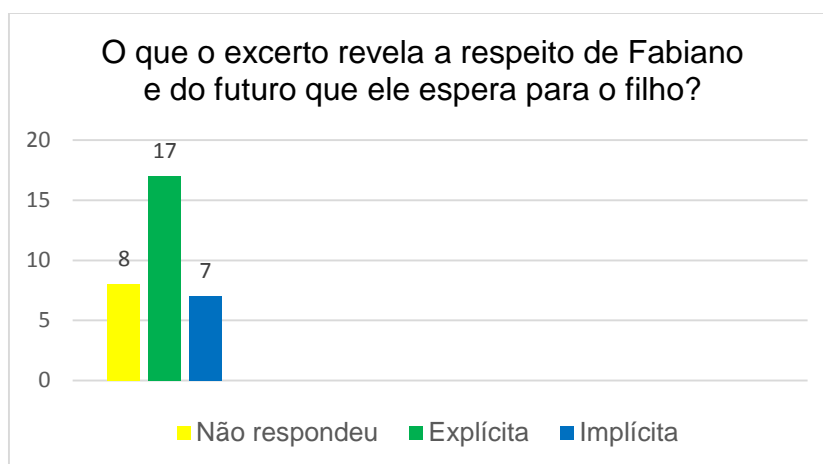
A primeira questão dessa aula fez uso de um excerto do capítulo *Fabiano*:

Uma das crianças aproximou-se, perguntou-lhe qualquer coisa. Fabiano parou, franziu a testa, esperou de boca aberta a repetição da pergunta. Não percebendo o que o filho desejava, repreendeu-o. O menino estava ficando muito curioso, muito enxerido. Se continuasse assim, metido com o que não era da conta dele, como iria acabar? (RAMOS, 2008, p. 20)

Aos estudantes foi questionado: **“O que o excerto revela a respeito de Fabiano e o do futuro que ele espera para o filho?”** A questão foi considerada como de extrema dificuldade e, por isso, teve a minha intervenção, porém mesmo com a intervenção, os que responderam à questão prenderam-se ao que

estava explícito, ou seja, ao fato de o filho se tornar muito curioso. Para fins de análise, o gráfico demonstrará quantas foram as respostas e quais delas buscaram uma interpretação implícita.

Gráfico 24 - Questão 42



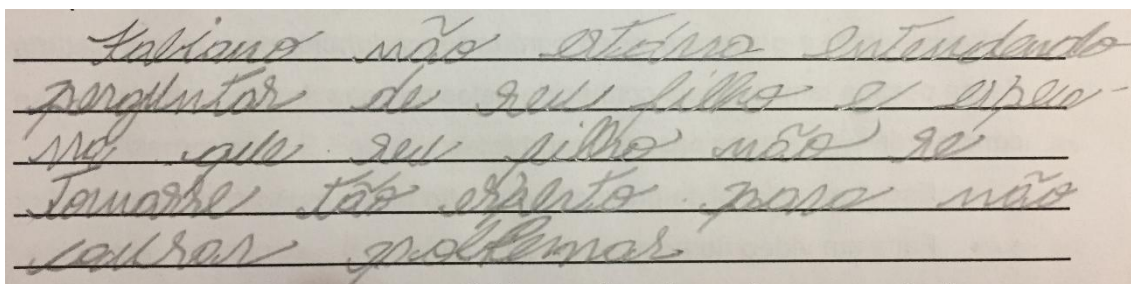
Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

O resultado demonstrou que a inferência persiste como dificuldade dos estudantes. Para sanar essa dificuldade é essencial que os textos literários sejam trabalhados com mais frequência em sala de aula desde os primeiros anos do EF II. Machado (2012) argumenta que o contato com o texto literário deve acontecer desde cedo para que o aprendizado aconteça sem pressa.

Devido ao fato de os alunos não estarem habituados ao trabalho com textos literários mais densos, justamente porque o contato com esses textos acontece com mais frequência no EM, consideramos que essa atividade ficou prejudicada em virtude da necessidade da interpretação implícita.

Os estudantes que conseguiram estabelecer uma relação entre o texto e o contexto das personagens tiveram as respostas com o mesmo tema, qual seja, o receio do pai com relação à aprendizagem do filho.

Figura 51 - Resposta de um dos estudantes⁵¹


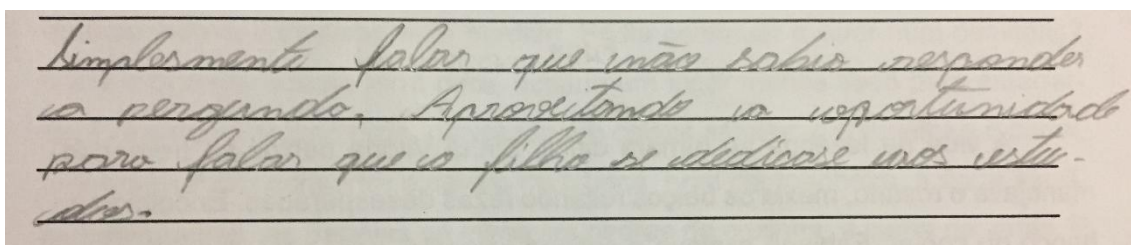
Fabiano não estava entendendo perguntar de seu filho e esperava que seu filho não se tornasse tão esperto para não causar problemas.

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Os alunos que tiveram essa compreensão foram aqueles que se atentaram ao fato de as atividades anteriores terem sido voltadas à questão da aprendizagem. Outro fator relevante é o de que já havia sido questionado o receio da personagem com relação aos estudos. Assim, compreendemos que muitos estudantes não deduziram que as questões estavam interligadas.

A outra questão desta etapa questionou: **“Como Fabiano deveria agir com relação aos questionamentos do filho?”** O intuito dessa atividade foi o de aproximar os leitores da personagem.

De acordo com as respostas apresentadas, a personagem agiu mal em não responder ao filho e que Fabiano deveria dar mais atenção à criança. Alguns alunos sugeriram meios para contornar a situação, dentre eles escolhemos aquele que consideramos ser um bom conselho em situações parecidas.

Figura 52 - Resposta de um dos estudantes⁵²


Simplesmente falar que não sabia responder a pergunta. Aproveitando a oportunidade para falar que o filho se dedicasse aos estudos.

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

Percebemos que os estudantes responderam à questão de acordo com aquilo que ouviriam em casa em uma situação similar, o que para a etapa da

⁵¹ Fabiano não estava entendendo perguntas de seu filho e esperava que seu filho não se tornasse tão esperto para não causar problemas.

⁵² Simplesmente falar que não sabia responder a pergunta. Aproveitando a oportunidade para falar que o filho se dedicasse aos estudos.

segunda interpretação é importante porque se verifica a proximidade do leitor com a personagem.

Após as duas questões desta etapa, abrimos uma discussão referente à existência de uma influência do meio em um indivíduo. Durante a conversa, foi possível observar que a maioria dos estudantes acredita que o meio social influencia diretamente nas escolhas de um indivíduo. Essa percepção é preocupante porque os estudantes estão inseridos em uma comunidade de extrema violência física e moral.

Para tentar desestigmatizar esse pensamento, propusemos que os estudantes assistissem ao vídeo *Cícero, uma história de superação* (2014), disponível no *Youtube*, que conta a história de um ex-catador de recicláveis que se formou em medicina. Após o vídeo, foi solicitado que os estudantes refletissem a respeito das escolhas que fazemos e que compartilhassem com os colegas quais conclusões e ensinamentos poderiam ser absorvidos do vídeo.

Como atividade em grupo, solicitamos que os estudantes entrevistassem alguém que tivesse uma história de superação para contar. Após a produção dos vídeos e a finalização da sequência expandida, os vídeos foram apresentados para toda a turma no intuito de incentivá-los a conquistar um futuro próspero. Durante a amostra, alguns estudantes se emocionaram e outros reconheceram algum familiar que possuía histórias parecidas.

No momento da reflexão a respeito dos vídeos, um estudante relatou que não achava justo quando as pessoas de dentro ou de fora da escola se afastavam dele por conta da região em que ele mora, porque o fato da família e dele morarem na ocupação não significava que eles eram bandidos. Foi um momento de muita comoção, pois o estudante ficou muito emocionado ao fazer o relato e encerrou dizendo que se mais professores fizessem atividades que ele se identificasse, talvez hoje ele não fosse tão inseguro e assim as pessoas saberiam que ele é uma boa pessoa.

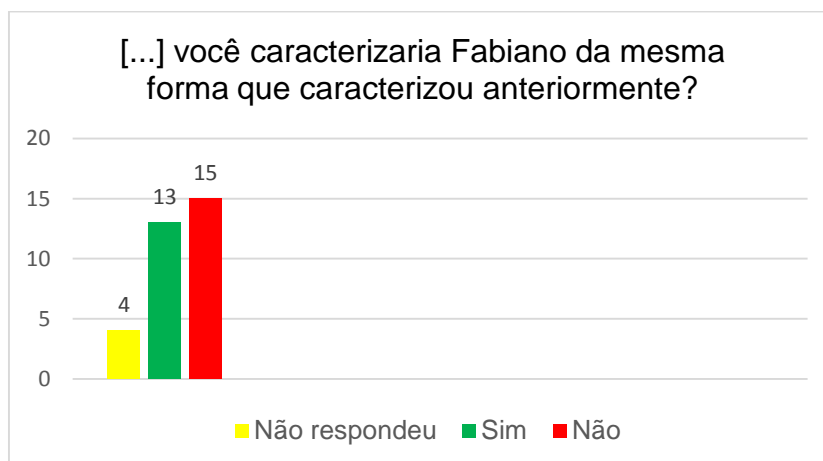
As demais atividades desta etapa tiveram o capítulo *Fuga* como base e foram feitas nas aulas de número oito e nove.

A leitura do capítulo foi feita individualmente e, após encerradas as leituras, as atividades de aprofundamento da personagem Fabiano continuaram. Cabe ressaltar que para o texto *Fuga* não foram disponibilizados os significados de algumas palavras, pois o intuito era de que os alunos agissem de forma emancipatória para compreender os significados das palavras desconhecidas.

Como primeira atividade da aula, os estudantes responderam à pergunta: **“Após a leitura do capítulo *Fuga*, você caracterizaria Fabiano da mesma forma que o caracterizou anteriormente? Por quê?”**

Para a análise, separamos as duas perguntas. As respostas à primeira pergunta podem ser vistas no gráfico a seguir.

Gráfico 25 - Questão 45



Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

Com relação às justificativas, tanto os estudantes que responderam afirmativamente à questão quanto aqueles que responderam negativamente não conseguiram expressar em palavras de que modo a personagem se parecia ou se diferenciava. Portanto, tivemos respostas como “porque é a mesma pessoa” para as afirmativas e “porque ele é diferente do que eu pensava” para as negativas.

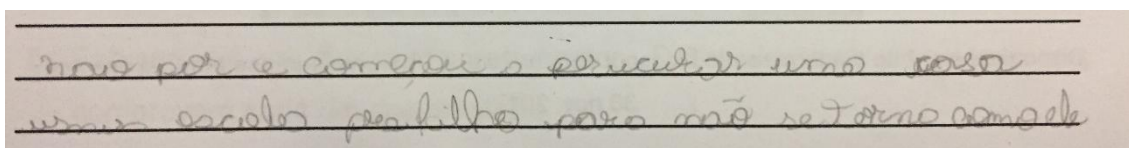
As respostas negativas foram as únicas em que encontramos uma justificativa mais detalhada, como nos exemplos a seguir:

Figura 53 - Resposta de um dos estudantes⁵³

Não, no primeiro texto eu achava ele preguiçoso, folgado etc, nesse texto percebemos que ele é ao contrário

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

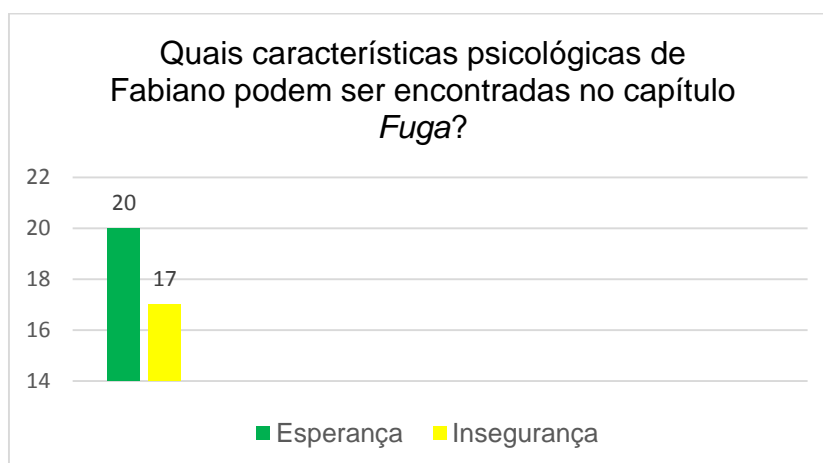
⁵³ Não, no primeiro texto eu achava ele “preguiçoso, folgado” etc, nesse texto percebemos que ele é ao contrário.

Figura 54 - Resposta de um dos estudantes⁵⁴

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

É possível observar pelas respostas que alguns estudantes perceberam uma diferença de atitude na personagem, o que nos remete aos ensinamentos de Cosson (2016) no que concerne à renovação dos textos literários, pois a leitura menos aprofundada poderia dar por encerrada a primeira impressão sobre a personagem Fabiano.

Ainda sobre as características da personagem, foi-lhes questionado o seguinte: **“Quais características psicológicas de Fabiano podem ser encontradas no capítulo *Fuga?*”** As características levantadas pelos estudantes foram diversas, no entanto, foi possível separá-las em dois grupos. O primeiro grupo reuniu as características de uma personagem esperançosa, o segundo grupo reuniu as características de um Fabiano inseguro. Como em uma mesma resposta tivemos características que se encaixam nos dois grupos, a soma das colunas será maior que a quantidade de alunos.

Gráfico 26 - Questão 46

Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

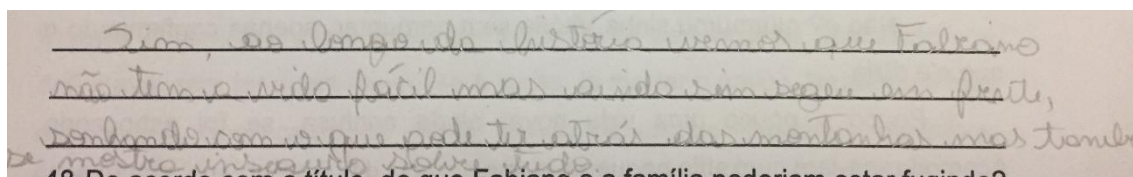
⁵⁴ não por e começou a procurar uma casa uma escola pro filho para não se torna como ele

É compreensível que os estudantes tenham levantado as características que se enquadram nesses dois grupos, já que, ao mesmo tempo em que o texto traz um Fabiano com esperanças de um futuro melhor, uma outra possibilidade de leitura revela uma personagem insegura com o que pode lhe acontecer.

A pergunta subsequente correlaciona as características encontradas em Fabiano e o contexto em que ele está inserido. A pergunta: **“As características psicológicas de Fabiano traduzem a realidade na qual ele está inserido? Por quê?”**

Para justificar as características que podem ser encaixadas nos dois grupos, escolhemos, como amostra dessa questão, uma resposta que traduziu muito bem os dois sentimentos.

Figura 55 - Resposta de um dos estudantes⁵⁵



Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

As últimas três atividades da etapa da segunda interpretação tiveram como base o inciso primeiro dos artigos XIII e XVII. Após a leitura oral dos artigos, a primeira questão foi: **“Fabiano vai em busca desses direitos. Retire do texto passagens que comprovem cada um dos direitos”**. A questão não apresentou dificuldades, o total de vinte e oito alunos responderam a questão e chegaram a mesma conclusão sobre os trechos que apresentam a busca dos direitos à locomoção e à propriedade.

Observamos com essa atividade que os estudantes conseguiram articular o texto literário com a redação dos artigos da declaração. Ressaltamos que o trabalho com os artigos da DUDH permitiu que os estudantes ficassem habituados à linguagem, facilitando, dessa forma, uma inter-relação possível entre os textos literários e os artigos.

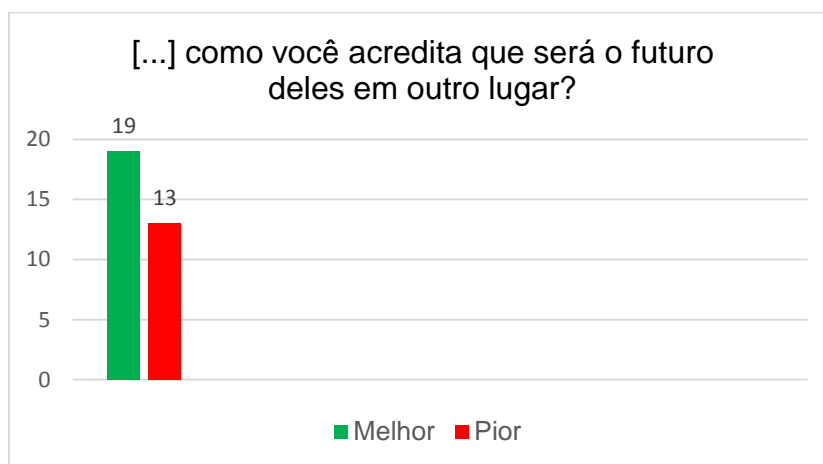
A questão subsequente exigiu dos estudantes o uso da imaginação. A eles foi solicitado que: **“Agora que você já conhece um pouco de Fabiano e**

⁵⁵ Sim, ao longo da história vemos que Fabiano não tem a vida fácil mas ainda sim segue em frente, sonhando com o que pode ter atrás das montanhas mas também se mostra inseguro sobre tudo

sua família, como você acredita que será o futuro deles em outro lugar?”

As respostas tiveram como desfecho duas vertentes: um futuro melhor e um futuro pior. No Gráfico 27, podemos observar como os estudantes ficaram divididos com relação a isso.

Gráfico 27 - Questão 55



Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

Com a intenção de facilitar a compreensão de como seria esse futuro, escolhemos uma resposta de cada um dos possíveis futuros apontados pelos alunos para a amostragem.

Figura 56 - Resposta de um dos estudantes⁵⁶

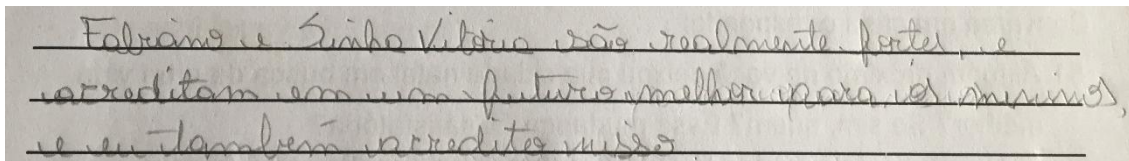
Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

É possível perceber que o estudante considera que Fabiano e a família terão um futuro pior porque não tiveram a oportunidade de estudar. Salientamos que as respostas que tiveram como base um futuro pior, tiveram como argumento a falta de instrução. Visto isso, percebemos que os estudantes demonstram preocupação com relação aos estudos e inferem que sem uma formação educacional adequada o futuro tende a ser ruim.

⁵⁶ acredito que seria muito ruim Por que o casal sem estudo e instrução alguma

Por outro lado, aqueles que designaram um futuro melhor para as personagens debruçaram-se sobre o fato de Fabiano ser um homem trabalhador e persistente.

Figura 57 - Resposta de um dos estudantes⁵⁷



Fabiano e Sinha Vitória são realmente fortes, e acreditam em um futuro melhor para os meninos, e eu também acredito nisso.

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

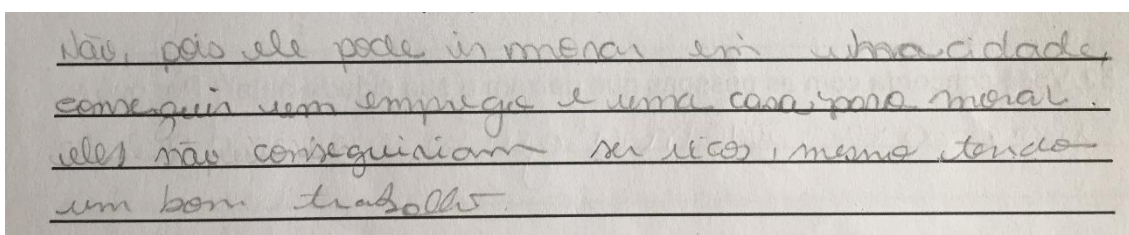
As duas vertentes expostas pelos alunos demonstraram as diferentes possibilidades de leitura realizadas. Consideramos não se tratar de certo e errado, mas de permitir que os leitores assumam uma responsabilidade responsiva para com o texto, criando novos cenários de leitura.

A última questão da etapa da segunda interpretação questionou aos alunos: **“O futuro que você imaginou para Fabiano e a família é pré-definido? Quais são as circunstâncias que podem fugir do controle deles?”**

A maioria das respostas foram afirmativas e utilizaram-se da seca como um fator que foge do controle das personagens, dado que contradiz a resposta anterior.

As respostas negativas não apresentaram quais seriam as circunstâncias que poderiam fugir do controle de Fabiano e da família, no entanto, apresentaram uma explicação do porquê o futuro não era pré-definido.

Figura 58 - Resposta de um dos estudantes⁵⁸



Não, pois ele pode ir morar em uma cidade, conseguir um emprego e uma casa para morar. eles não conseguiriam ser ricos, mesmo tendo um bom trabalho.

Fonte: Foto do acervo do autor, 2018.

⁵⁷ Fabiano e Sinha Vitória são realmente fortes, e acreditam em um futuro melhor para os meninos, e eu também acredito nisso.

⁵⁸ Não, pois ele pode ir morar em uma cidade, conseguir um emprego e uma casa para morar. eles não conseguiriam ser ricos, mesmo tendo um bom trabalho

As atividades da segunda interpretação demonstraram que o aprofundamento da personagem Fabiano suscitou diferentes leituras e que elas foram criadas de acordo com a história de leitura e de conhecimento de mundo de cada estudante. Nesse sentido, podemos afirmar que as leituras de um texto literário ou de uma obra completa não se limitam, muito pelo contrário, elas se ampliam e se renovam em função das múltiplas abordagens que produz um leitor literário.

6.2.7 Expansão

Neste tópico trataremos da última etapa da sequência expandida sugerida por Cosson (2016) e de como tal etapa foi encaminhada em nossa proposta pedagógica.

Na etapa da expansão se busca evidenciar as relações textuais, ou seja, o diálogo existente entre os textos, não apenas da comparação entre os textos, mas do dialogismo defendido por Bakhtin (2003), no qual o enunciado é um redizer, mesmo que ele pareça novo aos olhos ou aos ouvidos.

Cosson (2016, p. 95) condensa essa afirmativa dizendo que “O trabalho da expansão é essencialmente comparativo” (COSSON, 2016, p. 95), sendo, deste modo, seu objetivo “destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2016, p. 94).

Na obra **Vidas Secas** (1938), Graciliano Ramos apresenta um sertanejo segundo as suas perspectivas. Tema que já havia sido explorado por outros autores no início do século, a exemplo de Euclides da Cunha em **Os Sertões** (1902).

Por isso, cabe ressaltar que o trabalho com a expansão exige do professor um saber ampliado, para que o mesmo possa ofertar a seus estudantes outros textos que construam tal diálogo.

Optamos por apresentar aos alunos uma obra contemporânea da escritora brasileira Ana Paula Maia. A obra de ficção quase policial **Enterre seus mortos** (2018) possui um cenário árido e conta a história de dois removedores de animais mortos nas estradas. O diálogo com a obra principal, além do cenário e da vida complicada dos protagonistas, está nas características das personagens rústicas e de pouca comunicação.

Na aula de número dez, os alunos foram apresentados a obra física e o material trouxe uma resenha de seu conteúdo. Após a leitura individual, fiz a leitura oral para fazer as interferências necessárias. Terminada a leitura, os alunos responderam a seguinte questão: **“De acordo com a resenha lida, em quais aspectos a obra *Enterre seus mortos* e os capítulos *Fabiano* e *Fuga* podem se assemelhar?”**

O cenário seco e a falta de diálogo entre as personagens apareceram em todas as respostas, o que já era esperado, visto que são informações explícitas na resenha apresentada.

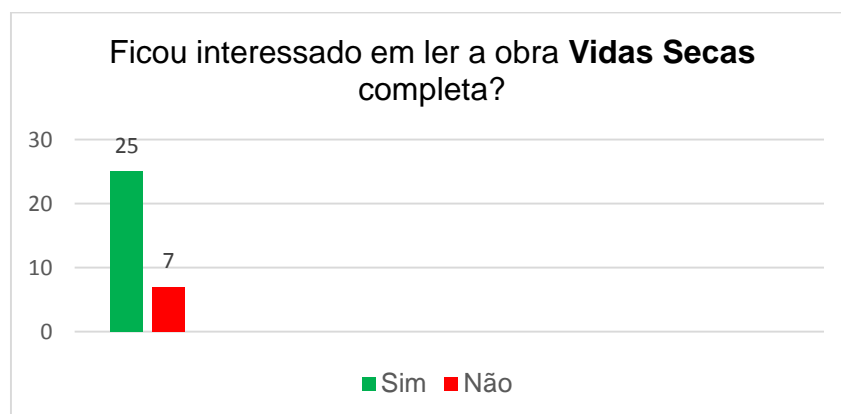
Contudo, o registro escrito foi apenas a introdução do que buscamos com a atividade da etapa da expansão. Nosso objetivo principal nesta etapa foi o de proporcionar a troca de informações entre os alunos e professor sobre as experiências de leitura de cada um.

Com esse fim, levantamos uma discussão a respeito de quais outras obras poderiam ser comparadas aos capítulos lidos e se havia ou não alguma obra cinematográfica que remetesse ao contexto da seca.

A discussão teve mais sucesso com relação às obras do cenário do entretenimento visual, por isso foram citados filmes e séries que retratam não somente a seca como também a luta pela sobrevivência humana.

Para finalizar todo o trabalho de letramento literário, apoiados pela sequência expandida sugerida por Cosson (2016), questionamos aos alunos se havia interesse da parte deles em fazer a leitura da obra **Vidas Secas** (1938) na íntegra. Como resultado obtivemos o seguinte levantamento:

Gráfico 28 - Enquete



Fonte: O autor, 2018.

Nota: Levantamento das respostas adquiridas por meio da aplicação das atividades de letramento literário aos alunos do nono ano do EF II de uma escola municipal de Curitiba (PR).

O resultado do gráfico demonstra que as atividades de letramento literário despertaram nos estudantes do nono ano o desejo de conhecer o conteúdo completo de uma obra canônica até então considerada tediosa e que o trabalho com textos literários pode ser gratificante no que diz respeito à ampliação do conhecimento dos estudantes.

Algumas semanas após a finalização da sequência, fui abordado pela profissional responsável da biblioteca para me dizer que havia fila de espera para o empréstimo da obra **Vidas Secas** (1938) e que ela não sabia se todos os estudantes conseguiriam o empréstimo ainda no período letivo.

Verificamos, assim, que a sequência expandida sugerida por Cosson (2016) contribuiu para o desenvolvimento da capacidade leitora dos estudantes e os estimulou a conhecer um pouco mais sobre a obra trabalhada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados no PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, ofertados no campus da Universidade Estadual de Maringá (UEM), permitiram, primeiramente, o esboço dessa pesquisa que teve como pretensão o trabalho com a literatura brasileira no EF II.

A partir do conhecimento difundido por meio das disciplinas do programa, foi possível tornar o esboço em uma proposta de intervenção pedagógica que visou ao letramento literário utilizando-se da obra **Vidas Secas** (1938) como mote para esse fim.

A proposta apresentada busca auxiliar professores de Língua Portuguesa no trabalho com a literatura brasileira clássica no EF II, repensando a ideia de que tal literatura não é indicada para esse nível de ensino por ser considerada muito complexa. No entanto, foi Machado (2002) quem contribuiu para descerrar essa concepção e junto ao Cosson (2016) nos abriu caminho para colocar a proposta em prática.

Nessa perspectiva, ainda que a obra não tenha sido trabalhada na íntegra, os dois capítulos propostos demonstraram a possibilidade de um trabalho mais aprofundado com os textos literários. A necessidade de tal proposta de intervenção surgiu por ter sido verificado que os LDPs do EF II trazem um trabalho com a literatura voltado mais para o ensino da língua e da linguagem, negligenciando, destarte, a construção e expansão dos sentidos possibilitados a partir da leitura dos textos literários.

Nesta pesquisa, buscamos proporcionar aos estudantes momentos de reflexão acerca das suas relações sociais e dos direitos humanos. Optamos pelo trabalho da literatura em conjunto com a DUDH porque foi percebido que, no contexto de aplicação, os direitos humanos estavam sendo esquecidos e violados. Assim, uma ação com vistas ao resgate tornara-se, para mim, enquanto aplicador da proposta e professor, indispensável.

A aplicação que teve a duração de dez aulas, em alguns momentos se tornou cansativa, mas isso não impediu que os estudantes a cumprissem, pois já se encontravam envolvidos com a leitura e as atividades. Acreditamos que o envolvimento dos estudantes foi progressivo porque eles começaram a fazer uma leitura que os aproximava do texto e, a partir de então, a vivência do outro,

defendida por Cosson (2016), começava a se concretizar e, como consequência disso, os sentidos atribuídos ao texto começavam a significar em suas vidas.

De acordo com Cosson (2016), o papel do letramento literário é justamente o da leitura fazer sentido aos leitores, para que assim eles possam usufruir da experiência que a literatura oferece em suas relações sociais.

Diante disso, a proposta interventiva utilizando-se dos pressupostos da sequência expandida de Cosson (2016) contribuiu para que o texto literário e os artigos da DUDH refletissem tanto na história de leitura quanto na história de mundo desses alunos. A literatura, conforme menciona Candido (2002), possui a capacidade de exercer no leitor uma transformação da personalidade e de conhecimento, como pôde ser verificado em depoimento espontâneo de um dos estudantes e também na reconstrução de concepções de outros.

Quando Barthes (1978) definiu a literatura dentro de uma perspectiva de poder possibilitou que hoje a utilizássemos como um meio de incentivar o pensamento crítico dos leitores, permitindo que estes tivessem um olhar mais aguçado para a sociedade. Dizemos isso porque foi inegável perceber na execução das atividades que os estudantes passaram a se preocupar com o outro retratado como fictício, mas refletido em sua realidade.

O exercício da profissão de professor, muitas vezes, não permite que nos desprendamos dos laços afetivos e foram esses laços os responsáveis por um trabalho que buscasse apresentar aos alunos o acesso a uma aprendizagem que significa em sua prática social, objeto do letramento literário.

Com esta pesquisa, ratificamos nossa concepção de que a literatura literária abre caminhos para novas aprendizagens e para uma porta de variados mundos (LAJOLO, 2001) que nem sempre são pensados como atingíveis pelos estudantes do EF II.

Temos consciência de que muito mais poderia ser feito com o trabalho de letramento literário, porém, ao mesmo tempo, sabemos que a aprendizagem da leitura se dá todos os dias dentro e fora da escola, porque ela não se finda nos textos escolarizados impressos e publicados, ela é uma ação vivida no cotidiano através das possibilidades de leitura de um rótulo, uma imagem, uma expressão facial e tantas outras leituras que o contato com o mundo oferece.

Deste modo, possibilitar aos estudantes o contato com esse vasto mundo literário revelou que é sim possível trabalhar a literatura brasileira canônica com os estudantes do EF II. Acentuamos que tal trabalho que conflui ao letramento

literário precisa ter claro o seu objetivo, conforme sinaliza Cosson (2016), para que ele não reincidente em pretextos para análises da língua ou mesmo da estilística e temporalidade literária.

Mesmo após a aplicação da sequência expandida, verifiquei que os estudantes continuavam envolvidos com atividades que expandiam a experiência literária. Uma das provas desse envolvimento foi a produção de uma maquete da fazenda na qual Fabiano e sua família moravam, feita pelos alunos em parceria com a professora da disciplina de Arte e entregue a mim como forma de agradecimento pelo trabalho diferenciado realizado com eles.

Por isso, consideramos que esta pesquisa não se finda por aqui. Pois acreditamos que ainda existam muitas possibilidades para a expansão deste estudo que abarca o ensino da literatura no EFII com vistas ao letramento literário.

A maquete ficará exposta permanentemente na biblioteca da escola juntamente com a obra **Vidas Secas** (1938) para que outros estudantes da instituição tenham acesso a ela e se motivem a fazer a leitura.

Acreditamos, com isso, que esta pesquisa obteve sucesso por demonstrar que o aprendizado da leitura do texto literário não precisa ser inacessível ou mesmo enfadonho, muito pelo contrário, pode ser um dos alicerces que sustentam à aprendizagem nas mais diversas áreas.

Por fim, constatamos que as atividades de leitura que se desprendem dos saberes já institucionalizados propiciam ao leitor a emancipação dos seus significados, fazendo, assim, a ligação entre o fictício e o real, permitindo aos leitores realizar uma negociação entre o texto lido e a prática social.

Figura 59 - Maquete feita pelos estudantes



Fonte: Fotos do acervo do autor, 2018.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA Brasileira de Letras. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens. In: SOUZA, Renata Junqueira; TAGLIARI, Berta Lúcia (Orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 7-12.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BIANCHINI, Luciane Guimarães B. et al. A atividade inferencial do sujeito como proposta significativa de apropriação do conhecimento em literatura. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo et al. **Psicopedagogia: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não escolares**. Curitiba: CRV, 2016. p. 61-80.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOHANNAN, Laura. Shakespeare in the Bush. **Natural History**. Agosto-Setembro, 1966. Disponível em: <<http://www.naturalhistorymag.com/picks-from-the-past/12476/shakespeare-in-the-bush>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 50. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

BUENO, Luis. Antonio Candido leitor de Graciliano Ramos. **Revista Letras**, n. 74, p. 71-85, 2008.

BUENO, Luis. **Uma história do romance de 30**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

CAMPOS, Maria Inês B.; ASSUMPCAO, N. **Esferas das linguagens**. 1.º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

CAMPOS, Maria Inês B.; ASSUMPCAO, N. **Esferas das linguagens**. 2.º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CÍCERO, uma história de superação. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=AmV33VliPUE>> Acesso em: 17 jul. 2018.

CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.

COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 6. impr. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, 2015.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI; SOARES, Jairo J. Batista. **Para viver juntos**: português, 9.º ano - anos finais - ensino fundamental. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

CUNHA, Euclides. **Os sertões**. São Paulo: Círculo do livro, 1976.

CURITIBA. **Plano curricular versão final 6.º ao 9.º ano**. [S.l.] Disponível em:
<<http://multimedia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/5/pdf/00137035.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2017.

DE GRANDE, Fernando Chade. **Desenho animado da obra Vidas Secas**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RUUapr9sjV4>>. Acesso em: 7 set. 2018.

ECO, Umberto. El lector modelo. In ECO, Umberto. **Lector in fabula: la cooperacion interpretativa en el texto narrativo**. Barcelona: Lumen, 1979. p. 73-95.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2045>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

FELINTO, Marilene. Posfácio. In: RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. São Paulo: Record, 2008, p. 129-139.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUNT, Lynn. O romance e as origens dos Direitos Humanos: interseções entre história, psicologia e literatura. **Varia história**, v. 21, n. 34, p. 267-288, 2005.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA – IPPUC. **Nosso Bairro: Cidade Industrial**. Coordenação de Lucimara Wons. Curitiba: IPPUC, 2015. Disponível em: <<http://www.ippuc.org.br/nossobairro/anexos/75-Cidade%20Industrial%20de%20Curitiba.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2018.

JAUSS, Hans Robert. **A literatura e o leitor**. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAYME, Flávio. **Enterre seus mortos, de Ana Paula Maia**. Disponível em <<https://pausadramatica.com.br/2018/05/28/comentariosliterarios-enterre-seus-mortos-de-ana-paula-maia/>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-lino. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

KIFFER, Ana Paula Veiga. Graciliano Ramos e Josué de Castro, um debate acerca da fome no Brasil. **Via Atlântica**, v. 13, p. 29-42, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50250>>. Acesso em: 28 set. 2018.

KIFFER, Ana Paula Veiga. Vidas Secas – ontem e hoje. **Janela de ideias**, 2011. Disponível em: <http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/Janeladeldeias/biblioteca/B_Vidas_Secas.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

KLEIMAN, Angela (Org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 7-61.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** São Paulo: Abril, 1981.

LINS, Álvaro. **Valores e misérias das vidas secas in Vidas Secas**. 48. ed. Rio de Janeiro: Record, 1982. p. 127-155.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAIA, Ana Paula. **Enterre seus mortos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MENEGASSI, Renilson José. Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo et al. **Psicopedagogia**: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não escolares. Curitiba: CRV, 2016. p. 41-60.

MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MICHELETTI, Guaraciaba; GEBARA, Ana Elvira L. Memória literária, leitura e ensino. **Olho d'água**, v. 29, n. 1, p. 85-102, 2016.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. São Paulo: Cultrix, 2012.

MONTE, Marisa. **Segue o seco**. Disponível em:
<<https://www.letras.mus.br/marisa-monte/47294/>> Acesso em: 26 set. 2018.

MONTE MOR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: HILSDORF, Cláudia; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-59.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em:
<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas: Fontes, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1988.

PARE. Veja. Pense. Disponível em:
<<http://jaderresende.blogspot.com.br/2010/11/pare-veja-pense.html>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. O mundo coberto de penas: família e utopia em Vidas Secas. **Estudos Avançados**, v. 26, n. 76, p. 225-236, 2012.

PAULINO, Maria das Graças R. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional**: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. 6. ed.. São Paulo: Saraiva, 2015.

PORTAL RIC MAIS. **Clima bipolar de Curitiba**. Disponível em:
<<https://pr.ricmais.com.br/balanco-geral-curitiba/videos/clima-bipolar-de-curitiba-tudo-pode-acontecer-durante-o-dia#gref>> Acesso em: 12 nov. 2018.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do cárcere**. São Paulo: Record, 1992.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. São Paulo: Record, 2008.

RAMOS, Márcio. **Vida Maria**. [Filme]. Produção de Márcio Ramos, direção de Márcio Ramos. Brasil, 2007. 8,36 min. color. son. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4>. Acesso: 30 jun. 2017.

RANGEL, Egon de O. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007. p. 245-269.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Párabola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11-32, 1997.

SILVA, Vera Maria T. Leitura e cidadania. In: SILVA, Vera Maria T. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009. p. 67-93

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Caturra. **A motivação em sala de aula**. Tradução de Sandra Garcia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

TELLES, João A. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Escrita, alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 1. p. 49-60, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007. p. 245-269.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para escola? Que escola para literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 1, p. 9-20, 2009.

APÊNDICES

**ATIVIDADES
DE
LETRAMENTO LITERÁRIO**

PROF. WEMERSON DAMASIO



Professor(a),

A proposta de leitura que será apresentada segue os pressupostos da sequência expandida de Rildo Cosson (2016). Para sua aplicação, foram consideradas a utilização de 10 aulas de 50 minutos.

Os textos literários propostos fazem parte da obra **Vidas Secas** (1938), de Graciliano Ramos. Dentre os treze capítulos que a obra apresenta, foram selecionados apenas dois para a elaboração desta sequência, são eles: Fabiano (segundo capítulo) e Fuga (último capítulo).



As atividades propostas estão separadas de acordo com a sequência expandida de leitura e seguem a seguinte ordem: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.





Aula 1 – Motivação

As atividades de motivação têm por objetivo o encorajamento do leitor, a sua preparação para entrar em um mundo fictício, buscando, sobretudo, o despertar da sua curiosidade em relação à obra a ser lida.

Professor(a),

Explique aos alunos que o QR Code, disponibilizado na atividade, traz informações extras a respeito dos assuntos abordados. Permita, nesse momento, que os estudantes possam interagir com o uso de seus *smartphones*.



Para começar nossas atividades, leia alguns versos do poeta curitibano Álvaro Posselt, exibidos em um muro da cidade, e responda:



Adaptada de: http://3.bp.blogspot.com/-8LtogN_mSc8/VrUjh7nKR2I/AAAAAAAAABNM/HxntdsLHzkg/s1600/DSCF2563.JPG. Acesso em 14 jul. 2018.

1. Em sua opinião, por que o autor escolheu esses versos para caracterizar a cidade de Curitiba?

Devido ao clima da capital do Paraná, a cidade foi batizada, por seus moradores, de Chuvitiba. Discuta com os colegas a respeito desse apelido. Curitiba merece ou não tal nomeação? Por quê?



Professor(a),

Após o tempo estabelecido para discussão, prepare os alunos para assistirem a um vídeo referente ao clima da cidade de Curitiba.



No vídeo, vemos Curitiba ser chamada de bipolar. Você sabe o que isso quer dizer?

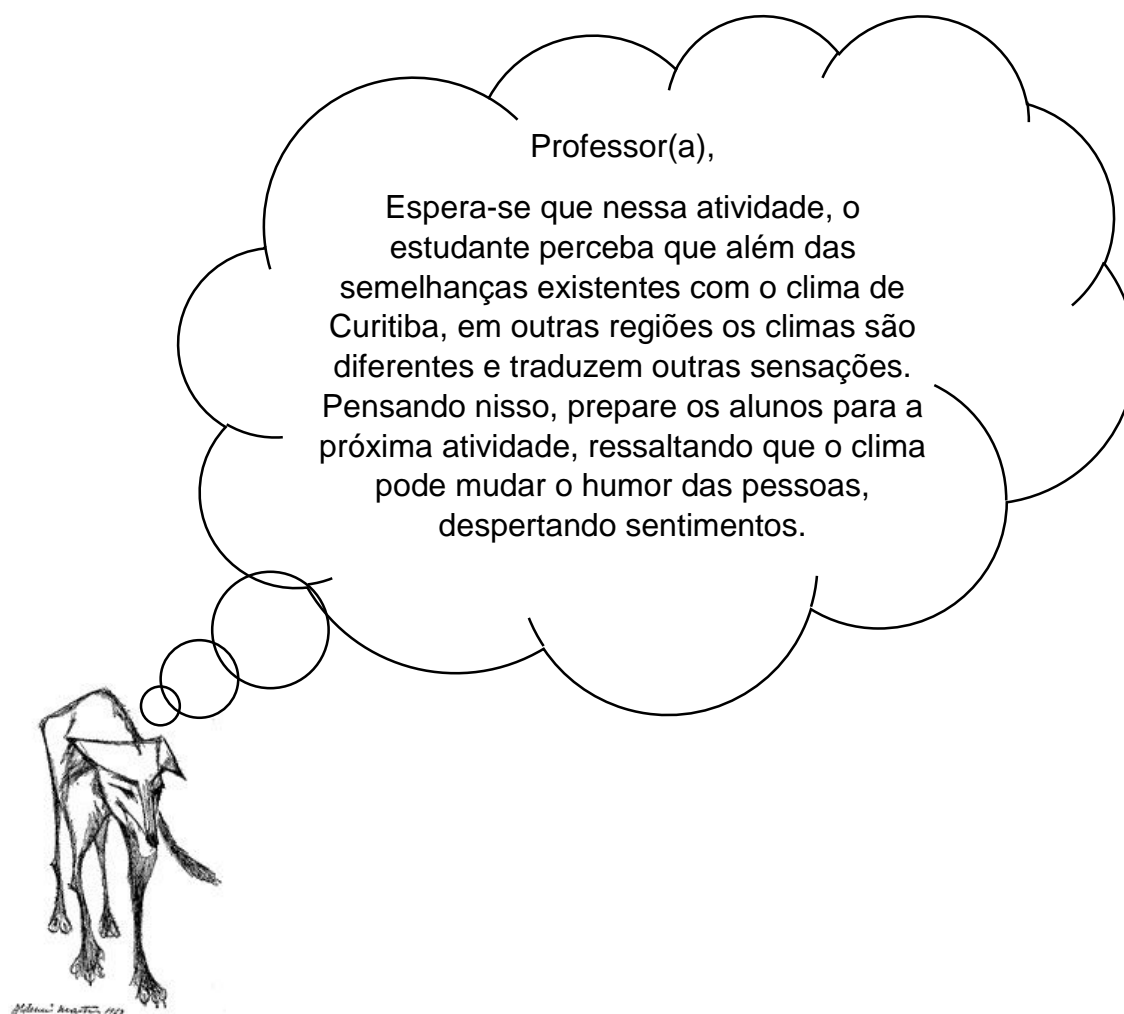


2. Agora, observe a charge abaixo e responda:



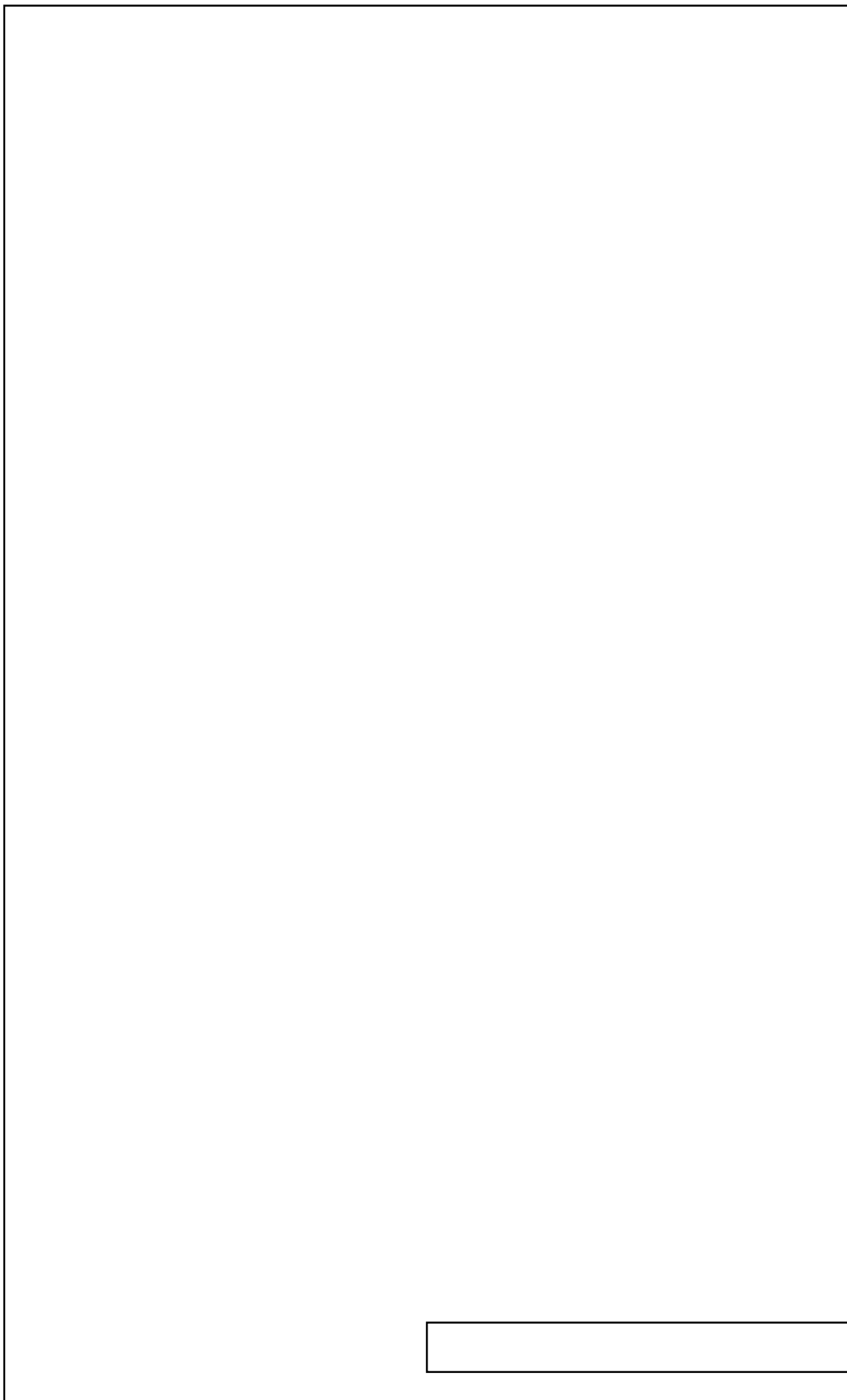
Adaptado de: <https://assets.rbl.ms/10486650/980x.jpg>. Acesso em 14 set. 2018.

Existe alguma relação entre os versos de Álvaro Posselt, o vídeo sobre a cidade de Curitiba e a imagem acima. Se sim, qual é essa relação?

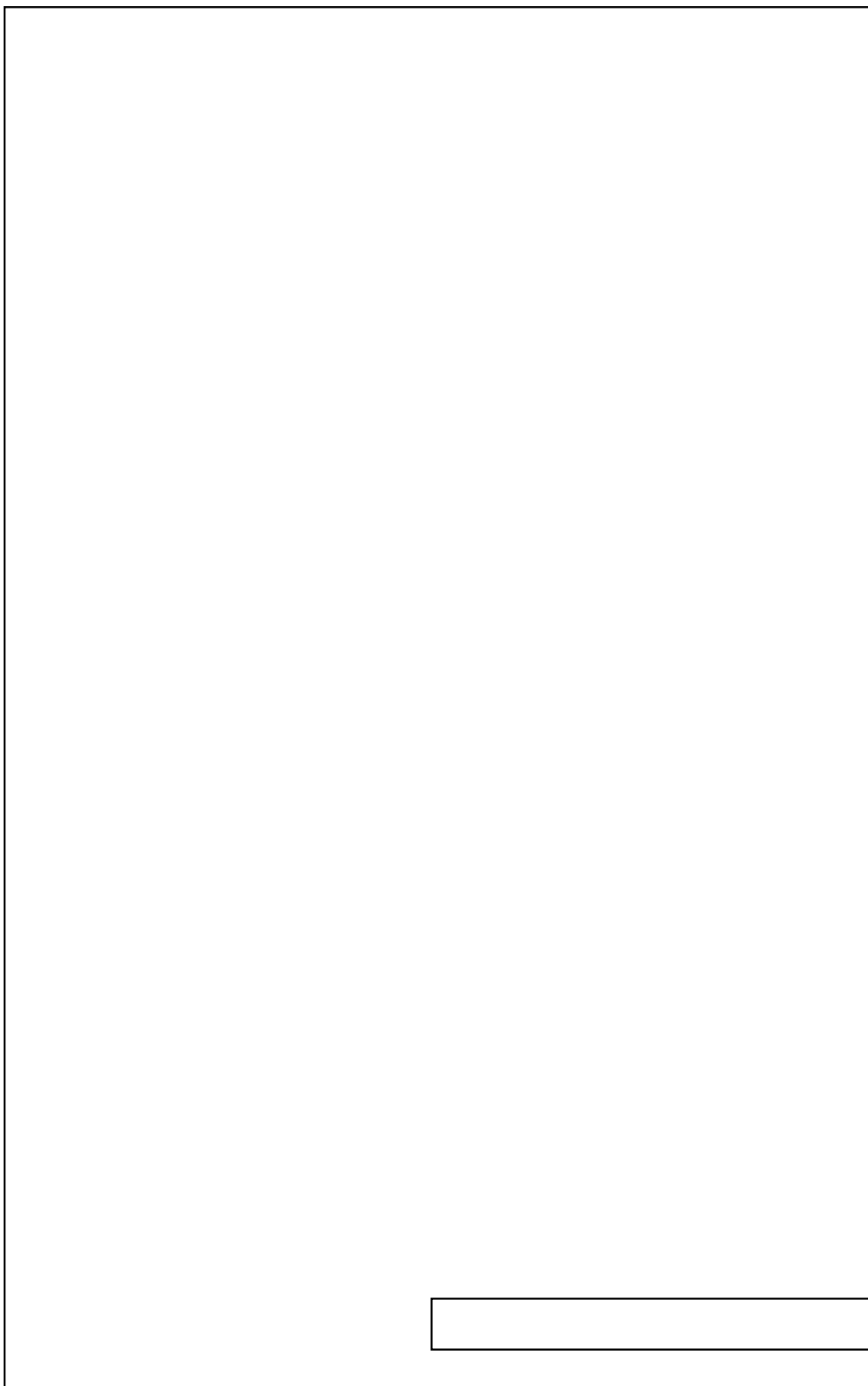


Nos espaços que seguem, desenhe e pinte **um dia ensolarado** e um **dia chuvoso**, deixando aflorar seu lado artístico. Nos retângulos menores, escreva, em uma única palavra, um **sentimento** (também conhecido como substantivo abstrato) para cada um dos desenhos. Permita-se sentir sua obra de arte. Mas lembre-se, apenas um sentimento por desenho, portanto, pense bem antes de escrevê-lo.

UM DIA ENSOLARADO



UM DIA CHUVOSO



Professor(a),

Finalizado o tempo da atividade de desenho, solicite aos alunos que se acomodem de forma que todos consigam ver uns aos outros. Encoraje-os a discutir sobre os desenhos e sentimentos estabelecidos.



Agora que os desenhos ficaram prontos, vamos saber de nossos colegas quais foram os sentimentos representados em cada um dos desenhos e ouvir deles a justificativa para os sentimentos escolhidos.



É importante que durante as atividades de oralidade os estudantes possam estabelecer contato visual com os interlocutores. Portanto, permita que os alunos permaneçam dispostos de uma forma que possam enxergar uns aos outros.

Carlinhos Brown e Marisa Monte. Já ouviu falar ou conhece algo a respeito desses nomes? Leiamos, agora, a letra de uma canção, composta por Carlinhos Brown e interpretada por Marisa Monte.

De acordo com o perfil da turma, a leitura pode ser feita silenciosamente, em parceria, em conjunto ou comandada pelo professor.



Segue o seco – Marisa Monte

A boiada seca

Na enxurrada seca

A trovoada seca

Na enxada seca

Segue o seco sem sacar que o caminho é seco

Sem sacar que o espinho é seco

Sem sacar que seco é o Ser Sol

Sem sacar que algum espinho seco secará

E a água que sacar será um tiro seco

E secará o seu destino seca



Ô chuva, vem me dizer

Se posso ir lá em cima pra derramar você

Ó chuva, preste atenção

Se o povo lá de cima vive na solidão

Se acabar não acostumando

Se acabar parado calado

Se acabar baixinho chorando

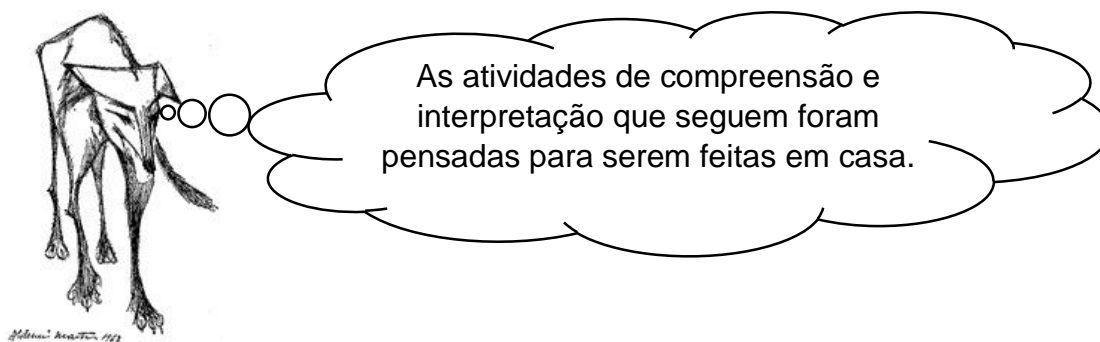
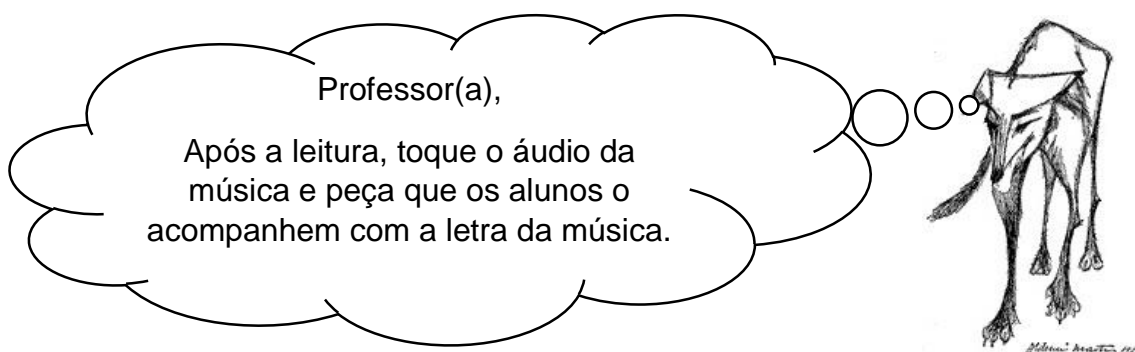
Se acabar meio abandonado

Pode ser lágrimas de São Pedro

Ou talvez um grande amor chorando

Pode ser o desabotoar do céu

Pode ser coco derramado



3. Qual é o tema abordado pela canção?

4. De acordo com seus conhecimentos, o tema abordado pela música é relevante para o Brasil? Por quê?

5. Se possível, ouça novamente a música e responda:

Existe alguma relação entre a melodia e a letra? Qual?

6. Na letra da música, encontramos a repetição da consoante **S**. A repetição é um recurso fonético muito utilizado por autores dos mais diversos gêneros textuais. Essa estratégia aplicada pelo compositor é conhecida como figura de linguagem. Dentre os tipos de figuras de linguagem abaixo, qual delas nomeia a repetição do som (fonema)?

() metáfora () anáfora () sinestesia () aliteração () cacofonia

7. Além da repetição do fonema **S**, temos a repetição de uma sílaba. Que sílaba é essa? No início de sentenças, o que essa sílaba sugere?

8. A sílaba repetida também é utilizada para compor o modo verbal subjuntivo. Sabendo que a utilização desse modo verbal expressa a ideia de incerteza, dúvida, eventualidade e imprecisão, o que podemos dizer que o eu-lírico espera?

9. Reflita sobre os sentimentos que você descreveu em seus desenhos e responda:

Seus sentimentos coincidem com o do eu-lírico? Por quê?



Aula 2–Introdução e leitura

As atividades de introdução têm como objetivo apresentar ao leitor uma prévia do texto literário a ser lido. É de grande importância que a obra física seja apresentada aos alunos. Para esta aula, será necessário que os alunos se dirijam à biblioteca, por isso, reserve um horário para que você possa levar todos os alunos.



Olá, eu sou o Fabiano, personagem da obra **Vidas Secas**, você já ouvir falar dessa obra? Como pode perceber, estou caminhando. Meu caminho é longo, gostaria muito que você me acompanhasse nessa jornada. Mas, antes de você me conhecer melhor. Conheça meu criador: o escritor Graciliano Ramos.



Graciliano Ramos é um romancista brasileiro do século XX, natural do estado de Alagoas. Viveu entre 1892 e 1953. Nos seus 60 anos de vida, deixou para os brasileiros muitas obras, dentre elas se destacam: **São Bernardo** (1934); **Angústia** (1936); **Vidas Secas** (1938); **Memórias do Cárcere** (1953) e uma literatura infantojuvenil: **A terra dos meninos pelados** (1939).

10. Em casa, faça uma busca sobre algumas curiosidades a respeito do autor. Você encontrará essas informações facilmente na *internet*. Traga informações a respeito da cidade em que ele nasceu, como sua família era composta, quando começou a escrever, quais outras funções ele teve além de escritor, qual a causa da sua morte e outras informações que você considerar interessantes.

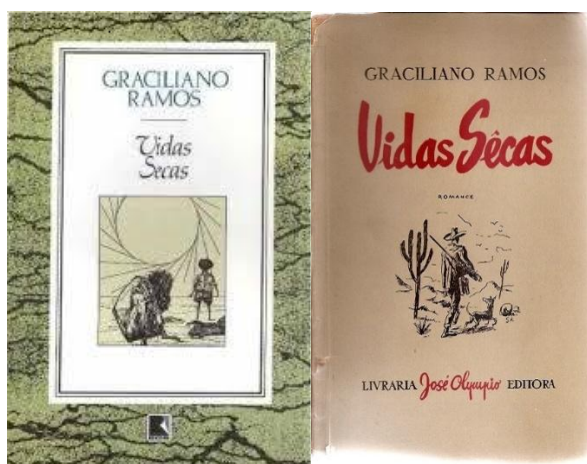
Fui criado por Graciliano Ramos entre os anos de 1937 e 1938. A obra **Vidas Secas**, na qual me encontro, foi publicada pela primeira vez em 1938. Quem me desenhou foi o artista plástico Aldemir Martins (1922-2006).



Desde sua publicação, a obra passou por diferentes *designs* de capas, pois foi publicada por diferentes editoras ao longo do tempo. Vejamos algumas delas, analise suas diferenças e similaridades e depois compartilhe com os colegas o que você encontrou.

Professor(a),

Nesse momento, duas atividades acontecerão simultaneamente. Enquanto um grupo se movimenta pela biblioteca, os demais analisam e comentam as capas.





Professor(a),

A próxima atividade exigirá uma movimentação dos alunos, portanto, organize a atividade de acordo com a quantidade de alunos e o perfil da turma. Se por acaso a biblioteca não dispôr de um exemplar, garanta que ao menos um esteja nas prateleiras.

Agora um desafio. Em grupo, vocês procurarão pela biblioteca qual ou quais exemplares da obra **Vidas Secas** estão disponíveis. Quando o grupo encontrar o/os exemplar/es, voltem para os lugares sem comentar com as outras equipes.

Professor(a),

Para essa atividade, é interessante que seja estabelecido um tempo máximo (2 a 3 minutos) e que seja cronometrado para que, ao final, seja anunciada a equipe mais ágil.

O objetivo dessa atividade, além de encontrar o exemplar disponível na biblioteca, é perceber o quanto os alunos estão habituados a encontrar obras no acervo.





Nas atividades seguintes, espera-se que o leitor identifique pelo título e pela capa que a obra se trata da vida de pessoas que sofrem com a seca.

11. Pense a respeito do título da obra e da gravura de Fabiano, que aparece em algumas capas, e responda:

Qual possível tema será abordado na obra?

12. Imagine a personagem Fabiano e preencha o quadro abaixo com as características que você imaginou.

Características Físicas	Características Psicológicas

A obra **Vidas Secas** (1938) é dividida em 13 capítulos. O capítulo que você lerá é intitulado Fabiano. Mas, é possível entender a obra lendo apenas um capítulo? Sim, isso é possível porque a obra **Vidas Secas** (1938) é considerada por alguns teóricos como sendo um romance desmontável, ou seja, você pode lê-la na ordem que você escolher, pois os capítulos são considerados como contos. Você saberia caracterizar um conto, ou seja, dizer quais são suas características? Veja, na tabela abaixo, as unidades de um conto.

Unidade	Característica
Dramática	A narrativa deve ser focada em um único acontecimento.
Tempo	A duração da narrativa não ultrapassa horas ou dias.
Espaço	Restrito. Se necessário for ampliá-lo, a ampliação deve estar relacionada à preparação para a unidade dramática.
Personagens	Quantidade mínima relevante para a narrativa.
Linguagem	A mais objetiva possível. A utilização de metáforas deve ser de rápida interpretação.
Narração	Normalmente em terceira pessoa.

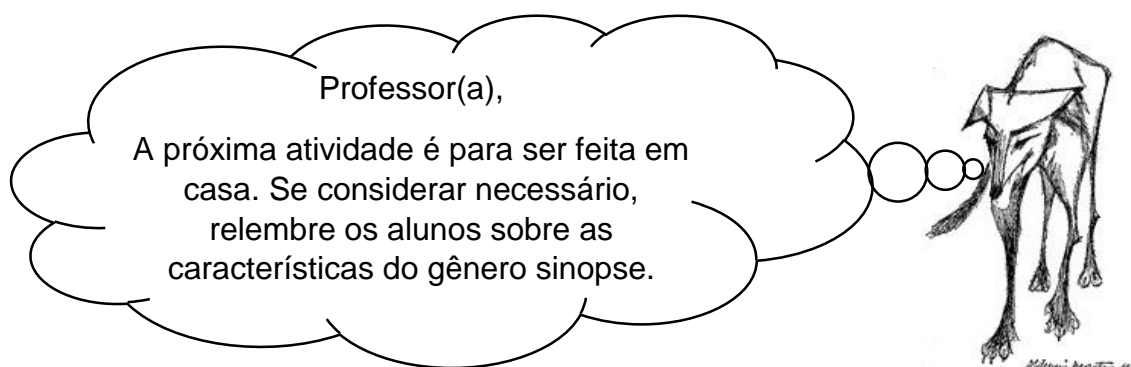
Fonte: o autor, com base em Moisés (2012).

Antes de iniciar a próxima atividade, vamos assistir a um pequeno vídeo, disponível no Youtube, que sintetiza toda a história da obra e te ajudará a enumerar os capítulos.



13. Como você já sabe, a obra completa possui 13 capítulos. Agora, enumere os capítulos da obra, de acordo com o vídeo apresentado e sua experiência literária.

- () Inverno () Fabiano () O Soldado Amarelo () Sinha Vitória
 () Fuga () Festa () O Menino Mais Novo () Mudança
 () Baleia () Contas () O Menino Mais Velho () Cadeira
 () O Mundo Coberto de Penas



14. De acordo com sua escolha para a ordem dos capítulos, escreva uma pequena sinopse da obra.



Agora que você conhece um pouco sobre o autor e de onde eu surgi... “Prepare o seu coração/pras coisas/que eu vou contar/eu venho lá do sertão/eu venho lá do sertão/eu venho lá do sertão/e posso não lhe agradar.” (Trecho da música **Disparada**, composta por Geraldo Vandré e Théo de Barros).



Fabiano

Fabiano curou no rasto a bicheira da novilha raposa. Levava no aió⁵⁹ um frasco de creolina, e se houvesse achado o animal, teria feito o curativo ordinário. Não o encontrou, mas supôs distinguiras pisadas dele na areia, baixou-se, cruzou dois gravetos no chão e rezou. Se o bicho não estivesse morto, voltaria para o curral, que a oração era forte.

Cumprida a obrigação, Fabiano levantou-se com a consciência tranquila e marchou para casa. Chegou-se à beira do rio. A areia fofa cansava-o, mas ali, na lama seca, as alpercatas⁶⁰ dele faziam chape-chape, os badalos dos chocalhos que lhe pesavam no ombro, pendurados em correias, batiam surdos. A cabeça inclinada, o espinhaço curvo, agitava os braços para a direita e para a esquerda. Esses movimentos eram inúteis, mas o vaqueiro, o pai do vaqueiro, o

⁵⁹ **Aió**– Bolsa típica do Nordeste.

⁶⁰ **Alpercatas** – Acessório para os pés, parecido com um chinelo de dedos.

avô e outros antepassados mais antigos haviam-se acostumado a percorrer veredas, afastando o mato com as mãos. E os filhos começavam a reproduzir o gesto hereditário.

Chape-chape. Os três pares de alpercatas batiam na lama rachada, seca e branca por cima, preta e mole por baixo. A lama da beira do rio, calcada pelas alpercatas, balançava.

A cachorra Baleia corria na frente, o focinho arregaçado, procurando na catinga a novilha raposa.

Fabiano ia satisfeito. Sim senhor, arrumara-se. Chegara naquela estado, com a família morrendo de fome, comendo raízes. Caíra no fim do pátio, debaixo de um juazeiro, depois tomara conta da casa deserta. Ele, a mulher e os filhos tinham-se habituado à camarinha⁶¹ escura, pareciam ratos – e a lembrança dos sofrimentos passados esmorecera.

Pisou com firmeza no chão gretado⁶², puxou a faca de ponta, esgaravatoou as unhas sujas. Tirou do aió um pedaço de fumo, picou-o, fez um cigarro com palha de milho, acendeu-o ao binga, pôs-se a fumar regalado.

– Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta.

Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobrira-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra.

Olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando:

– Você é um bicho, Fabiano.

Isto para ele era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades.

Chegara naquela situação medonha – e ali estava, forte, até gordo, fumando o seu cigarro de palha.

– Um bicho, Fabiano.

⁶¹**Camarinha** – Quarto pequeno.

⁶²**Gretado** – Rachado.

Era. Apossara-se de casa porque não tinha onde cair morto, passara uns dias mastigando raiz de imbu e sementes de mucunã. Viera a trovoadas. E, com ela, o fazendeiro, que o expulsara. Fabiano fizera-se desentendido e oferecera os seus préstimos, resmungando, coçando os cotovelos, sorrindo aflito. O jeito que tinha era ficar. E o patrão aceitara-o, entregara-lhe as marcas de ferro.

Agora Fabiano era vaqueiro, e ninguém o tiraria dali. Aparecera como um bicho, entocara-se como um bicho, mas criara raízes, estava plantado. Olhou as quipás, os mandacarus e os xiquexiques. Era mais forte que tudo isso, era como as catingueiras e as baraúnas. Ele, Sinha Vitória, os dois filhos e a cachorra Baleia estavam agarrados na terra.

Chape-chape. As alpercatas batiam no chão rachado. O corpo do vaqueiro derreava-se, as pernas faziam dois arcos, os braços moviam-se desengonçados. Parecia um macaco.

Entristeceu. Considerar-se plantado em terra alheia! Engano. A sina dele era correr mundo, andar para cima e para baixo, à toa, como judeu errante. Um vagabundo empurrado pela seca. Achava-se ali de passagem, era hóspede. Sim senhor, hóspede que se demorava demais, tomava amizade à casa, ao curral, ao chiqueiro das cabras, ao juazeiro que os tinha abrigado uma noite.

Deu estalos com os dedos. A cachorra Baleia, aos saltos, veio lambe-lhe as mãos grossas e cabeludas. Fabiano recebeu a carícia, enterneceu-se:

– Você é um bicho, Baleia.

Vivia longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. E falava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural⁶³, que o companheiro entendia. A pé, não se aguentava bem. Pendia para um lado, para o outro lado, cambaio, torto e feio. Às vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos – exclamações, onomatopeias. Na verdade falava pouco. Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas.

Uma das crianças aproximou-se, perguntou-lhe qualquer coisa. Fabiano parou, franziu a testa, esperou de boca aberta a repetição da pergunta. Não percebendo o que o filho desejava, repreendeu-o. O menino estava ficando muito

⁶³**Gutural** – Som rouco.

curioso, muito enxerido. Se continuasse assim, metido com o que não era da conta dele, como iria acabar? Repeliu-o, vexado:

– Esses capetas têm ideias...

Não completou o pensamento, mas achou que aquilo estava errado. Tentou recordar o seu tempo de infância, viu-se miúdo, enfezado, a camisinha encardida e rota⁶⁴, acompanhando o pai no serviço do campo, interrogando-o de balde⁶⁵. Chamou os filhos, falou de coisas imediatas, procurou interessá-los. Bateu palmas:

– Ecô! ecô!

A cachorra Baleia saiu correndo entre os alastrados e quipás, farejando a novilha raposa. Depois de alguns minutos voltou desanimada, triste, o rabo murcho. Fabiano consolou-a, afagou-a. Queria apenas dar um ensinamento aos meninos. Era bom eles saberem que deviam proceder assim.

Alargou o passo, deixou a lama seca da beira do rio, chegou à ladeira que levava ao pátio. Ia inquieto, uma sombra no olho azulado. Era como se na sua vida houvesse aparecido um buraco. Necessitava falar com a mulher, afastar aquela perturbação, encher os cestos, dar pedaços de mandacaru ao gado. Felizmente a novilha estava curada com a reza. Se morresse, não seria por culpa dele.

– Ecô! ecô!

Baleia voou de novo entre as macambiras, inutilmente. As crianças divertiram-se, animaram-se, e o espírito de Fabiano se destoldou. Aquilo é que estava certo. Baleia não podia achar a novilha num banco de macambira, mas era conveniente que os meninos se acostumassem ao exercício fácil – bater palmas, expandir-se em gritaria, seguindo os movimentos do animal. A cachorra tornou a voltar, a língua pendurada, arquejando. Fabiano tomou a frente do grupo, satisfeito com a lição, pensando na égua que ia montar, uma égua que não fora ferrada nem levava sela. Haveria na catinga um barulho medonho.

Agora queria entender-se com Sinha Vitória a respeito da educação dos pequenos. Certamente ela não era culpada. Entregue aos arranjos da casa, regando os craveiros e as panelas de losna, descendo ao bebedouro com o pote vazio e regressando com o pote cheio, deixava os filhos soltos no barreiro,

⁶⁴**Rota /ô/** - Bem usada. Gasta.

⁶⁵**Debalde** – Em vão.

enlameados como porcos. E eles estavam perguntadores, insuportáveis. Fabiano dava-se bem com a ignorância. Tinha o direito de saber? Tinha? Não tinha.

– Está aí.

Se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender mais, e nunca ficaria satisfeito.

Lembrou-se de seu Tomás da bolandeira. Dos homens do sertão o mais arrasado era seu Tomás da bolandeira. Por quê? Só se era porque lia demais. Ele, Fabiano, muitas vezes dissera: – “Seu Tomás, vossemecê não regula. Para que tanto papel? Quando a desgraça chegar, seu Tomás se estrepa, igualzinho aos outros.” Pois viera a seca, e o pobre do velho, tão bom e tão lido, perdera tudo, andava por aí, mole. Talvez já tivesse dado o couro às varas, que pessoa como ele não podia aguentar verão puxado.

Certamente aquela sabedoria inspirava respeito. Quando seu Tomás da bolandeira passava, amarelo, sisudo, corcunda, montado num cavalo cego, pé aqui, pé acolá, Fabiano e outros semelhantes descobriam-se. E seu Tomás respondia tocando na beira do chapéu de palha, virava-se para um lado e para o outro, abrindo muito as pernas calçadas em botas com remendos vermelhos.

Em horas de maluqueira Fabiano desejava imitá-lo: dizia palavras difíceis, truncando tudo, e convenciam-se de que melhorava. Tolice. Via-se perfeitamente que um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo.

Seu Tomás da bolandeira falava bem, estragava os olhos em cima de jornais e livros, mas não sabia mandar: pedia. Esquisitice um homem remediado ser cortês. Até o povo censurava aquelas maneiras. Mas todos obedeciam a ele. An! Quem disse que não obedeciam?

Os outros brancos eram diferentes. O patrão atual, por exemplo, berrava sem precisão. Quase nunca vinha à fazenda, só botava os pés nela para achar tudo ruim. O gado aumentava, o serviço ia bem, mas o proprietário descompunha o vaqueiro. Natural. Descompunha porque podia descompor, e Fabiano ouvia as descomposturas com o chapéu de couro debaixo do braço, desculpava-se e prometia emendar-se. Mentalmente jurava não emendar nada, porque estava tudo em ordem, e o amo só queria mostrar autoridade, gritar era dono. Quem tinha dúvida?

Fabiano, uma coisa da fazenda, um traste, seria despedido quando menos esperasse. Ao ser contratado, recebera o cavalo de fábrica, perneiras,

gibão, guarda-peito e sapatões de couro cru, mas ao sair largaria tudo ao vaqueiro que o substituísse.

Sinha Vitória desejava possuir uma cama igual à de seu Tomas da bolandeira. Doidice. Não dizia nada para não contrariá-la, mas sabia que era doidice. Cambembes⁶⁶ podiam ter luxo? E estavam ali de passagem. Qualquer dia o patrão os botaria fora, e eles ganhariam o mundo, sem rumo, nem teriam meio de conduzir os cacarecos. Viviam de trouxa arrumada, dormiriam bem debaixo de um pau.

Olhou a catinga amarela, que o poente avermelhava. Se a seca chegasse, não ficaria planta verde. Arrepiou-se. Chegaria, naturalmente. Sempre tinha sido assim, desde que ele se entendera. E antes de se entender, antes de nascer, sucedera o mesmo – anos bons misturados com anos ruins. A desgraça estava em caminho, talvez andasse perto. Nem valia a pena trabalhar. Ele marchando para casa, trepando a ladeira, espalhando seixos⁶⁷ com as alpercatas – ela se avizinando a galope, com vontade de matá-lo.

Virou o rosto para fugir à curiosidade dos filhos, benzeu-se. Não queria morrer. Ainda tencionava correr mundo, ver terras, conhecer gente importante como seu Tomás da bolandeira. Era uma sorte ruim, mas Fabiano desejava brigar com ela, sentir-se com força pra brigar com ela e vencê-la. Não queria morrer. Estava escondido no mato como tatu. Duro, lerdo como tatu. Mas um dia sairia da toca, andaria com a cabeça levantada, seria homem.

– Um homem, Fabiano.

Coçou o queixo cabeludo, parou, reacendeu o cigarro. Não, provavelmente não seria homem: seria aquilo mesmo a vida inteira, cabra, governado pelos brancos, quase uma rês na fazenda alheia.

Mas depois? Fabiano tinha a certeza de que não se acabaria tão cedo. Passara dias sem comer, apertando o cinturão, encolhendo o estômago. Viveria muitos anos, viveria um século. Mas se morresse de fome ou nas pontas de um touro, deixaria filhos robustos, que gerariam outros filhos.

Tudo seco em redor. E o patrão era seco também, arreliado, exigente e ladrão, espinhoso como um pé de mandacaru.

⁶⁶**Cambembes** – Habitantes pobres da área rural.

⁶⁷**Seixos** – Pedras pequenas.

Indispensável os meninos entrarem no bom caminho, saberem cortar mandacaru para o gado, consertar cercas, amansar brabos. Precisavam ser duros, virar tatus. Se não calejassem, teriam o fim de seu Tomás da bolandeira. Coitado. Para que lhe servira tanto livro, tanto jornal? Morrera por causa do estômago doente e das pernas fracas.

Um dia... Sim, quando as secas desaparecessem e tudo andasse direito... Seria que as secas iriam desaparecer e tudo andar certo? Não sabia. Seu Tomás da bolandeira é que devia ter lido isso. Livres daquele perigo, os meninos poderiam falar, perguntar, encher-se de caprichos. Agora tinham obrigação de comportar-se como gente da laia deles.

Alcançou o pátio, enxergou a casa baixa e escura de telhas pretas, deixou atrás os juazeiros, as pedras onde se jogavam cobras mortas, o carro de bois. As alpercatas dos pequenos batiam no chão branco e liso. A cachorra Baleia trotava arquejando, a boca aberta.

Àquela hora sinha Vitória devia estar na cozinha, acorada junto à trempe⁶⁸, a saia de ramagens entalada entre as coxas, preparando a janta. Fabiano sentiu vontade de comer. Depois da comida, falaria com sinha Vitória a respeito da educação dos meninos.

⁶⁸**Trempe** – Boca de um fogão à lenha.

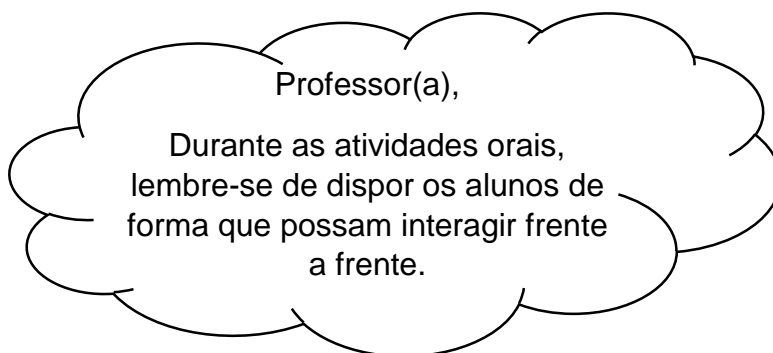
**Aulas 3, 4, 5, 6 e 7–Primeira interpretação;
contextualização e segunda interpretação**

As atividades de primeira interpretação têm como princípio compreender o texto literário em seu aspecto global.

As atividades de contextualização poética e presentificadora buscam estabelecer uma relação entre o contexto em que a obra foi escrita e o contexto atual e social dos leitores.

As atividades de segunda interpretação visam ao aprofundamento da personagem Fabiano.





Após a leitura, retome o que você escreveu como sendo as minhas características e compartilhe com os colegas. Eu sou quem você imaginou? Por quê?



15. Qual a relação existente entre o texto que você leu e o título da obra **Vidas Secas**?

16. O texto traz uma variação linguística, esta pode ser social, histórica, geográfica e situacional. Dentre os tipos de variações apresentados, qual ou quais se destaca(m) no texto?

17. Você acredita que o desconhecimento de algumas palavras atrapalhou o entendimento global do texto? Por quê?



Compartilhe com o grupo se você já leu uma obra com uma linguagem parecida. Em seguida, discuta com os colegas se você considera a linguagem um mecanismo de estímulo ou desestímulo para a fluência da leitura. E, finalmente, reflita: se você estivesse lendo o texto sozinho, como faria para sanar suas dúvidas com relação à linguagem?

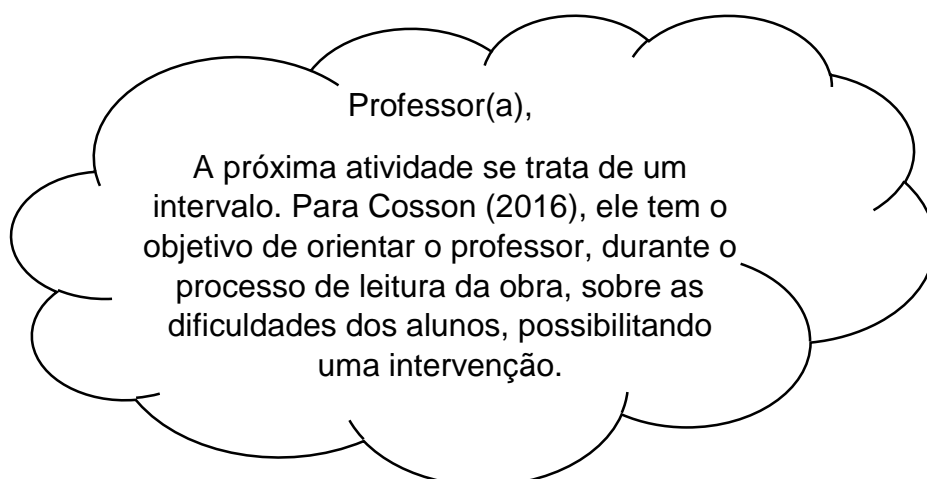
18. Ainda sobre a linguagem utilizada, além das palavras do glossário, quais outras você não conseguiu compreender pelo contexto? Agora, com a ajuda do dicionário e/ou *internet*, elabore um quadro com as palavras e seus sentidos que mais se aproximam do contexto. Se necessário for, utilize o verso da folha para aumentar a quantidade de linhas do quadro.

Palavra	Sentido

19. Sobre a estrutura do texto, preencha o quadro abaixo com um **X** se você concorda ou discorda que o texto, intitulado **Fabiano**, segue as características de um conto. Para isso, retorne ao quadro sobre as características das unidades de um conto.

Unidade	Concordo	Discordo
Dramática		
Tempo		
Espaço		
Personagens		
Linguagem		
Narração		

20. Antes da leitura, você teve acesso a um trecho da música **Disparada** que diz: “prepare o seu coração/pras coisas que eu vou contar”. Após a leitura, justifique por qual motivo o seu coração deveria ser preparado?



21. A obra foi publicada pela primeira vez na década de 30. Pergunte ao professor de História e escreva em qual contexto o país estava inserido.

22. Sabendo que já se passaram 80 anos da publicação da obra, você acredita que ainda existam *Fabianos* no Brasil? Justifique sua resposta com acontecimentos atuais.

23. Na passagem “Tudo **seco** em redor. E o patrão era **seco** também [...]”, quais são os efeitos de sentido atribuídos às palavras em destaque?

24. Uma das primeiras atividades foi a leitura da canção **Segue o seco**, de Carlinhos Brown, quais são as semelhanças entre nossa personagem Fabiano e o eu-lírico da música?

25. Releia o verso da música “Segue o seco sem sacar que o caminho é seco”, analise as diferenças de sentidos apresentadas entre o substantivo e o adjetivo e responda:

a) O termo **seco**, observado no verso da canção, em ambos os casos, têm o mesmo sentido? Explique sua resposta.

b) Em relação à personagem Fabiano, como o seu caminho pode ser seco?

26. Há muito tempo, os bichos são utilizados para adjetivar os seres humanos de forma apreciativa e/ou depreciativa. Preencha o quadro abaixo utilizando animais para caracterizar os seres humanos das duas formas. Lembre-se que o mesmo animal pode ser utilizado para caracterizar ambas as opções.

Apreciativo	Depreciativo



Compartilhe com seus colegas suas escolhas e justifique cada uma delas dando exemplos de suas utilizações.

27. Fabiano afirma ser um bicho no monólogo: “Você é um bicho, Fabiano.” Em sua opinião, por que ele se considera assim?

28. Ainda sobre a afirmação de Fabiano, o que pode levar um ser humano a se comparar a um bicho?

Professor(a),

As questões que vão da 29 até a 41 serão consideradas como o segundo intervalo. Por isso, ao final da sequência, encontra-se a Declaração dos Direitos Humanos na íntegra, para que possa ser observado como ambos os textos dialogam. Se achar necessário, sugira a leitura após a discussão sobre o tema. Espera-se que a discussão ative os conhecimentos prévios dos alunos.



Você já ouviu falar da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)? Compartilhe com os colegas o que você considera ser de direito do ser humano.



Após a discussão com os colegas, responda:

29. Você conhece alguém próximo cujos direitos estão sendo violados? Se sim, qual direito?

30. O que você, enquanto cidadã ou cidadão, tem feito para garantir os seus direitos e os direitos de outrem?

31. Na comunidade em que você está inserido(a), existe algum direito violado? Qual?

Leia o artigo XXV, inciso primeiro, da DUDH:

Artigo XXV

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.



Professor(a),

Após a leitura do artigo, aproveite para levantar questões a respeito da linguagem utilizada. Peça aos alunos que façam uma comparação de estilo e do porquê a linguagem ser diferente.

32. O que você compreende como **padrão de vida**?

33. No capítulo Fabiano, quais circunstâncias estão “fora de seu controle”?

34. Quais outras circunstâncias relatadas no artigo podem estar fora de nosso controle?

35. De acordo com o que diz o inciso primeiro do artigo XXV da DUDH, podemos afirmar que alguns direitos foram retirados de Fabiano? Quais?

Leia agora o inciso primeiro do artigo XXVI da DUDH.

Artigo XXVI

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

36. Retire do texto **Fabiano** uma passagem em que se comprova a violação do direito à instrução.

37. Quais são os possíveis motivos da violação desse direito?

38. Você conhece alguém que teve esse direito violado? Se sim, qual motivo levou a essa violação?

39. Nossa personagem Fabiano aparenta ter receios com relação aos estudos. Retire do texto uma passagem que confirma essa afirmativa.

40. Fabiano, aparentemente, aceita o fato de não ter estudo. Tente se colocar no lugar de nossa personagem, como você reagiria e agiria ao fato de não ter acesso à educação?



Vamos discutir com nossos colegas a respeito do receio de Fabiano. Você enxerga o acesso à instrução como uma coisa boa ou ruim? Por quê? Em casa, as pessoas te incentivam a estudar? Quais são os argumentos utilizados por eles a respeito dos estudos?

41. Entre as pessoas com quem você mora, qual o maior grau de instrução obtido por eles?

- () Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) completo
- () Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) incompleto
- () Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) completo
- () Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) incompleto
- () Ensino Médio completo
- () Ensino Médio incompleto
- () Graduação completa
- () Graduação incompleta
- () Pós-graduação

Professor(a),
Com a ajuda do(a)
professor(a) de
Matemática, peça aos
alunos que façam um
gráfico do resultado e
exponha na sala.



Releia o excerto abaixo

“Uma das crianças aproximou-se, perguntou-lhe qualquer coisa. Fabiano parou, franziu a testa, esperou de boca aberta a repetição da pergunta. Não percebendo o que o filho desejava, repreendeu-o. O menino estava ficando muito curioso, muito enxerido. Se continuasse assim, metido com o que não era da conta dele, como iria acabar?”

42. O que o excerto revela a respeito de Fabiano e do futuro que ele espera para o filho?

43. Em sua opinião, como Fabiano deveria agir com relação aos questionamentos do filho?

Você acredita que o meio no qual o ser humano está inserido influencia no seu futuro? Como? Você conhece alguma história em que esse conceito foi modificado? O que é mais comum de acontecer: aceitar as condições em que se está inserido ou tentar modificá-las?





Professor(a)

As atividades de encerramento da primeira interpretação será o terceiro intervalo, o momento em que o vídeo dialogará com o texto Fabiano.



Vamos assistir a um vídeo para que possamos refletir sobre nossas escolhas.



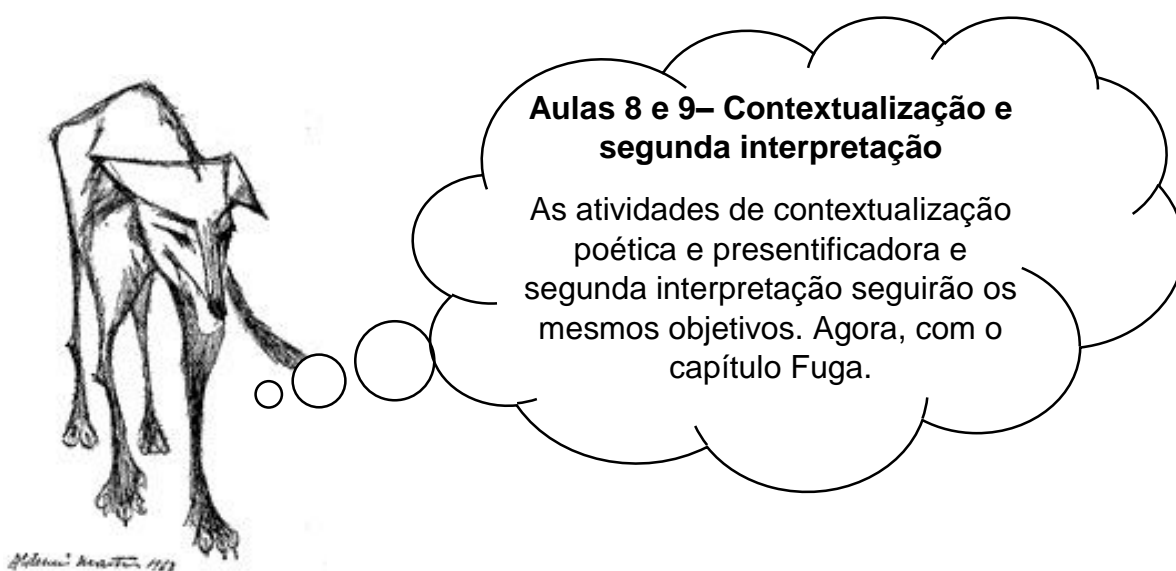
Professor(a)

Para a próxima atividade, separe os estudantes em grupos de até cinco pessoas.



44. Junto com sua equipe, busque na comunidade alguém que tenha uma história de superação para contar. Elabore algumas perguntas para entrevistá-lo(a) e grave um vídeo com um *smartphone* para que a história dessa pessoa também seja conhecida pelos colegas da turma. Para isso se concretizar, siga alguns passos importantes:

- Escolha um local de gravação que não tenha muitos ruídos;
- Faça um vídeo de no máximo 3 minutos;
- Grave o vídeo na horizontal;
- Não esqueça de que a pessoa terá que dizer nome e idade.



Fuga

A vida na fazenda se tornara difícil. Sinha Vitória benzia-se tremendo, manejava o rosário, mexia os beiços rezando rezas desesperadas. Encolhido no banco do copiar, Fabiano espiava a catinga amarela, onde as folhas secas se pulverizavam, trituradas pelos redemoinhos, e os garranchos se torciam, negros, torrados. No céu azul as últimas arribações tinham desaparecido. Pouco a pouco os bichos se finavam, devorados pelo carrapato. E Fabiano resistia, pedindo a Deus um milagre.

Mas quando a fazenda se despovoou, viu que tudo estava perdido, combinou a viagem com a mulher, matou o bezerro morrinhento que possuíam, salgou a carne, largou-se com a família, sem se despedir do amo. Não poderia nunca liquidar aquela dívida exagerada. Só lhe restava jogar-se ao mundo como negro fugido.

Saíram de madrugada. Sinha Vitória meteu o braço pelo buraco da parede e fechou a porta da frente com a taramela. Atravessaram o pátio, deixaram na escuridão o chiqueiro e o curral, vazios, de porteiras abertas, o carro de bois que apodrecia, os juazeiros. Ao passar junto às pedras onde os meninos atiravam cobras mortas, sinha Vitória lembrou-se da cachorra Baleia, chorou, mas estava invisível e ninguém percebeu o choro.

Desceram a ladeira, atravessaram o rio seco, tomaram rumo para o sul. Com a fresca da madrugada, andaram bastante, em silêncio, quatro sombras no caminho estreito coberto de seixos miúdos – os meninos à frente, conduzindo trouxas de roupa, sinha Vitória sob o baú de folha pintada e a cabeça de água. Fabiano atrás, de facão de rasto e faca de ponta, a cuia pendurada por uma correia amarrada ao cinturão, o aió a tiracolo, a espingarda de pederneira num ombro, o saco da matalotagem no outro. Caminharam bem três léguas antes que a barra do nascente aparecesse.

Fizeram alto. E Fabiano depôs no chão parte da carga, olhou o céu, as mãos em pala na testa. Arrastara-se até ali na incerteza de que aquilo fosse realmente mudança. Retardara-se e repreendera os meninos, que se adiantavam, aconselhara-os a poupar forças. A verdade é que não queria afastar-se da fazenda. A viagem parecia-lhe sem jeito, nem acreditava nela. Preparara-a lentamente, adiara-a, tornara a prepará-la, e só se resolvera a partir quando estava definitivamente perdido. Podia continuar a viver num cemitério?

Nada o prendia àquela terra dura, acharia um lugar menos seco para enterrar-se. Era o que Fabiano dizia, pensando em coisas alheias: o chiqueiro e o curral, que precisavam conserto, o cavalo de fábrica, bom companheiro, a égua alazã, as catingueiras, as panelas de losna, as pedras da cozinha, a cama de varas. E os pés dele esmoreciam, as alpercatas calavam-se na escuridão. Seria necessário largar tudo? As alpercatas chiavam de novo no caminho coberto de seixos.

Agora Fabiano examinava o céu, a barra que tingia o nascente, e não queria convencer-se da realidade. Procurou distinguir qualquer coisa diferente da vermelhidão que todos os dias espiava, com o coração aos baques. As mãos grossas, por baixo da aba curva do chapéu, protegiam-lhe os olhos contra a claridade e tremiam.

Os braços penderam, desanimados.

– Acabou-se.

Antes de olhar o céu, já sabia que ele estava negro num lado, cor de sangue no outro, e ia tornar-se profundamente azul. Estremeceu como se descobrisse uma coisa muito ruim.

Desde o aparecimento das arribações vivia desassossegado. Trabalhava demais para não perder o sono. Mas no meio do serviço um arrepio corria-lhe no espinhaço, à noite acordava agoniado e encolhia-se num canto da cama de varas, mordido pelas pulgas, conjecturando misérias.

A luz aumentou e espalhou-se na campina. Só aí principiou a viagem. Fabiano atentou na mulher e nos filhos, apanhou a espingarda e o saco dos mantimentos, ordenou a marcha com uma interjeição áspera.

Afastaram-se rápidos, como se alguém os tangesse, e as alpercatas de Fabiano iam quase tocando os calcanhares dos meninos. A lembrança da cachorra Baleia picava-o, intolerável. Não podia livrar-se dela. Os mandacarus e os alastrados vestiam a campina, espinho, só espinho. E Baleia aperreava-o. precisava fugir daquela vegetação inimiga.

Os meninos corriam. Sinha Vitória procurou com a vista o rosário de contas brancas e azuis arrumado entre os peitos, mas com o movimento que fez, o baú de folha pintada ia caindo. Aprumou-se e endireitou o baú, remexeu os beiços numa oração. Deus Nosso Senhor protegeria os inocentes. Sinha Vitória fraquejou, uma ternura imensa encheu-lhe o coração. Reanimou-se, tentou libertar-se dos pensamentos tristes e conversar com o marido por monossílabos.

Apesar de ter boa ponta de língua, sentia um aperto na garganta e não poderia explicar-se. Mas achava-se desamparada e miúda na solidão, necessitava um apoio, alguém que lhe desse coragem. Indispensável ouvir qualquer som. A manhã, sem pássaros, sem folhas e sem vento, progredia num silêncio de morte. A faixa vermelha desaparecera, diluíra-se no azul que enchia o céu. Sinha Vitória precisava falar. Se ficasse calada, seria como um pé de mandacaru, secando, morrendo. Queria enganar-se, gritar, dizer que era forte, e a quentura medonha, as árvores transformadas em garranchos, a imobilidade e o silêncio não valiam nada. Chegou-se a Fabiano, amparou-o e amparou-se, esqueceu os objetos próximos, os espinhos, as arribações, os urubus que farejavam carniça. Falou no passado, confundiu-o com o futuro. Não poderiam voltar a ser o que já tinham sido?

Fabiano hesitou, resmungou, como fazia sempre que lhe dirigiam palavras incompreensíveis. Mas achou bom que sinha Vitória tivesse puxado conversa. Ia num desespero, o saco da comida e o aió começavam a pesar excessivamente. Sinha Vitória fez a pergunta, Fabiano matutou e andou bem meia légua sem sentir. A princípio quis responder que evidentemente eles eram o que tinham sido; depois achou que estavam mudados, mais velhos e mais fracos. Eram outros, para bem dizer. Sinha Vitória insistiu. Não seria bom tornarem a viver como tinham vivido, muito longe? Fabiano agitava a cabeça, vacilando. Talvez fosse, talvez não fosse. Cochicharam uma conversa longa e entrecortada, cheia de mal-entendidos e repetições. Viver como tinham vivido, numa casinha protegida pela bolandeira do seu Tomás. Discutiram e acabaram reconhecendo que aquilo não valeria a pena, porque estariam sempre assustados, pensando na seca. Aproximavam-se agora dos lugares habitados, haveriam de achar morada. Não andariam sempre à toa, como ciganos. O vaqueiro ensombrava-se com a ideia de que se dirigia a terras onde talvez não tivesse gado para tratar. Sinha Vitória tentou sossegá-lo, dizendo que ele poderia entregar-se a outras ocupações, e Fabiano estremeceu, voltou-se, estirou os olhos em direção à fazenda abandonada. Recordou-se dos animais feridos e logo afastou a lembrança. Que fazia ali virado para trás? Os animais estavam mortos. Encarquilhou as pálpebras contendo as lágrimas, uma grande saudade espremeu-lhe o coração, mas um instante depois vieram-lhe ao espírito figuras insuportáveis: o patrão, o soldado amarelo, a cachorra Baleia inteiriçada junto às pedras do fim do pátio.

Os meninos sumiam-se numa curva do caminho. Fabiano adiantou-se para alcançá-los. Era preciso aproveitar a disposição deles, deixar que andassem à vontade. Sinha Vitória acompanhou o marido, chegou-se aos filhos. Dobrando o cotovelo da estrada, Fabiano sentia distanciar-se um pouco dos lugares onde tinha vivido alguns anos; o patrão, o soldado amarelo e a cachorra Baleia esmoreceram seu espírito.

E a conversa recomeçou. Agora Fabiano estava meio otimista. Endireitou o saco da comida, examinou o rosto carnudo e as pernas grossas da mulher. Bem. Desejou fumar. Como segurava a boca do saco e a coronha da espingarda, não pôde realizar o desejo. Temeu arriar, não prosseguir na caminhada. Continuou a tagarelar, agitando a cabeça para afugentar uma nuvem que, vista de perto, escondia o patrão, o soldado amarelo e a cachorra Baleia. Os pés calosos, duros como cascos, metidos em alpercatas novas, caminhariam meses. Ou não caminhariam? Sinha Vitória achou que sim. Fabiano agradeceu a opinião dela e gabou-lhe as pernas grossas, as nádegas volumosas, os peitos cheios. As bochechas de sinha Vitória avermelharam-se e Fabiano repetiu com entusiasmo o elogio. Era. Estava boa, estava taluda, poderia andar muito. Sinha Vitória riu e baixou os olhos. Não era tanto como ele dizia não. Dentro de pouco tempo estaria magra, de seios bambos. Mas recuperaria carnes. E talvez esse lugar para onde iam fosse melhor que os outros onde tinham estado. Fabiano estirou o beijo, duvidando. Sinha Vitória combateu a dúvida. Por que não haveriam de ser gente, possuir uma cama igual à de seu Tomás da bolandeira? Fabiano franziu a testa: lá vinham os despropósitos. Sinha Vitória insistiu e dominou-o. Por que haveriam de ser sempre desgraçados, fugindo no mato como bichos? Com certeza existiam no mundo coisas extraordinárias. Podiam viver escondidos, como bichos? Fabiano respondeu que não podiam.

– O mundo é grande.

Realmente para eles era bem pequeno, mas afirmavam que era grande – e marchavam, meio confiados, meio inquietos. Olharam os meninos, que olhavam os montes distantes, onde havia seres misteriosos. Em que estariam pensando? zumbiu sinha Vitória. Fabiano estranhou a pergunta e rosnou uma objeção. Menino é bicho miúdo, não pensa. Mas sinha Vitória renovou a pergunta – e a certeza do marido abalou-se. Ela devia ter razão. Tinha sempre razão. Agora desejava saber que iriam fazer os filhos quando crescessem.

– Vaquejar, opinou Fabiano.

Sinha Vitória, com uma careta enjoada, balançou a cabeça negativamente, arriscando-se a derrubar o baú de folha. Nossa Senhora os livrasse de semelhante desgraça. Vaquejar, que ideia! Chegariam a uma terra distante, esqueceriam a catinga onde havia montes baixos, cascalho, rios secos, espinho, urubus, bichos morrendo, gente morrendo. Não voltariam nunca mais, resistiriam à saudade que ataca os sertanejos na mata. Então eles eram bois para morrer tristes por falta de espinhos? Fixar-se-iam muito longe, adotariam costumes diferentes.

Fabiano ouviu os sonhos da mulher, deslumbrado, relaxou os músculos, e o saco da comida escorregou-lhe no ombro. Aprumou-se, deu um puxão à carga. A conversa de sinha Vitória servira muito: haviam caminhado léguas quase sem sentir. De repente veio a fraqueza. Devia ser fome. Fabiano ergueu os olhos, piscou os olhos por baixo da aba negra e queimada do chapéu de couro. Meio-dia, pouco mais ou menos. Baixou os olhos encandeados, procurou descobrir na planície uma sombra ou sinal de água. Estava realmente com um buraco no estômago. Endireitou o saco de novo e, para conservá-lo em equilíbrio, andou pendido, um ombro alto, outro baixo. O otimismo de sinha Vitória já não lhe fazia moossa. Ela ainda se agarrava a fantasias. Coitada. Armar semelhantes planos, assim bamba, o peso do baú e da cabaça enterrando-lhe o pescoço no corpo.

Foram descansar sob os garranchos de uma quixabeira, mastigaram punhados de farinha e pedaços de carne, beberam na cuia uns goles de água. Na testa de Fabiano o suor secava, misturando-se à poeira que enchia as rugas fundas, embebendo-se na correia do chapéu. A tontura desaparecera, o estômago sossegara. Quando partissem, a cabaça não envergara o espinhaço de sinha Vitória. Instintivamente procurou no descampado indício de fonte. Um friozinho agudo arrepiou-o. Mostrou os dentes sujos num riso infantil. Como podia ter frio com semelhante calor? Ficou um instante assim besta, olhando os filhos, a mulher e a bagagem pesada. O menino mais velho esbrugava um osso com apetite. Fabiano lembrou-se da cachorra Baleia, outro arrepio correu-lhe a espinha, o riso besta esmoreceu.

Se achassem água ali por perto, beberiam muito, sairiam cheios, arrastando os pés. Fabiano comunicou isto a sinha Vitória e indicou uma depressão no terreno. Era um bebedouro, não era? Sinha Vitória estirou o beijo, indecisa, e Fabiano afirmou o que havia perguntado. Então ele não conhecia

aquelas paragens? Estava a falar variedades? Se a mulher tivesse concordado, Fabiano arrefeceria, pois lhe faltava convicção; como sinha Vitória tinha dúvidas, Fabiano exaltava-se, procurava incutir-lhe coragem. Inventava o bebedouro, descrevia-o, mentia sem saber que estava mentindo. E sinha Vitória excitava-se, transmitia-lhe esperanças. Andavam por lugares conhecidos. Qual era o emprego de Fabiano? Tratar de bichos, explorar os arredores, no lombo de um cavalo. E ele explorava tudo. Para lá dos montes afastados havia outro mundo, um mundo temeroso; mas para cá, na planície, tinha de cor plantas e animais, buracos e pedras.

Os meninos deitaram-se e pegaram no sono. Sinha Vitória pediu o binga ao companheiro e acendeu o cachimbo. Fabiano preparou um cigarro. Por enquanto estavam sossegados. O bebedouro indeciso tornara-se realidade. Voltaram a cochichar projetos, as fumaças do cigarro e do cachimbo misturaram-se. Fabiano insistiu nos seus conhecimentos topográficos, falou no cavalo de fábrica. Ia morrer na certa, um animal tão bom. Se tivesse vindo com eles, transportaria a bagagem. Algum tempo comeria folhas secas, mas além dos montes encontraria alimento verde. Infelizmente pertencia ao fazendeiro – e definhava, sem ter quem lhe desse a ração. Ia morrer o amigo, lazarento e com esparavões, num canto de cerca, vendo os urubus chegarem banzeiros, saltando, os bichos ameaçando-lhe os olhos. A lembrança das aves medonhas, que ameaçavam com os bicos pontudos os olhos de criaturas vivas, horrorizou Fabiano. Se elas tivessem paciência, comeriam tranquilamente a carniça. Não tinham paciência, aquelas pestes vorazes que voavam lá em cima fazendo curvas.

– Pestes.

Voavam sempre, não se podia saber donde vinha tanto urubu.

– Pestes.

Olhou as sombras movediças que enchiam a campina. Talvez estivessem fazendo círculos em redor do pobre cavalo esmorecido num canto de cerca. Os olhos de Fabiano se umedeceram. Coitado do cavalo. Estava magro, pelado, faminto e arredondava uns olhos que pareciam de gente.

– Pestes.

O que indignava Fabiano era o costume que os miseráveis tinham de atirar bicadas aos olhos de criaturas que já não se podiam defender. Ergueu-se, assustado, como se os bichos tivessem descido do céu azul e andassem ali

perto, num voo baixo, fazendo curvas cada vez menores em torno do seu corpo, de sinha Vitória e dos meninos.

Sinha Vitória percebeu-lhe a inquietação na cara torturada e levantou-se também, acordou os filhos, arrumou os picuás. Fabiano retomou o carregamento. Sinha Vitória desatou-lhe a correia presa ao cinturão, tirou a cuia e emborcou-a na cabeça do menino mais velho, sobre uma rodilha de molambos. Em cima pôs uma trouxa. Fabiano aprovou o arranjo, sorriu, esqueceu os urubus e o cavalo. Sim senhor. Que mulher! Assim ela ficaria com a carga aliviada e o pequeno teria um guarda-sol. O peso da cuia era uma insignificância, mas Fabiano achou-se leve, pisou rijo e encaminhou-se ao bebedouro. Chegariam lá antes da noite, beberiam, descansariam, continuariam a viagem com o luar. Tudo era duvidoso, mas adquiria consistência. E a conversa recomeçou, enquanto o sol descambava.

– Tenho comido tocinho com mais cabelo, declarou Fabiano desafiando o céu, os espinhos e os urubus.

– Não é? murmurou sinha Vitória sem perguntar, apenas confirmando o que ele dizia.

Pouco a pouco uma vida nova, ainda confusa, se foi esboçando. Acomodar-se-iam num sítio pequeno, o que parecia difícil a Fabiano, criado solto no mato. Cultivariam um pedaço de terra. Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles. Sinha Vitória esquentava-se. Fabiano ria, tinha desejo de esfregar as mãos agarradas à boca do saco e a coroa da espingarda de pederneira.

Não sentia a espingarda, o saco, as pedras miúdas que lhe entravam nas alpercatas, o cheiro de carniças que empestavam o caminho. As palavras de sinha Vitória encantavam-no. Iriam para diante, alcançariam uma terra desconhecida. Fabiano estava contente e acreditava nessa terra, porque não sabia como ela era nem onde era. Repetia docilmente as palavras que sinha Vitória murmurava porque tinha confiança nele. E andavam para o sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. Eles, dois velhinhos, acabando-se como uns cachorros, inúteis, acabando-se como Baleia. Que iriam fazer? Retardaram-se, temerosos. Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O

sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, sinha Vitória e os dois meninos.

45. Após a leitura do capítulo Fuga, você caracterizaria Fabiano da mesma forma que o caracterizou anteriormente? Por quê?

46. Quais características psicológicas de Fabiano podem ser encontradas no capítulo Fuga?

47. As características psicológicas de Fabiano traduzem a realidade na qual ele está inserido? Por quê?

48. De acordo com o título, do que Fabiano e a família poderiam estar fugindo?

49. Qual outro título você daria para o capítulo que você acabou de ler? Justifique sua resposta.

Releia o trecho “Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão continuaria a mandar gente para lá.”

Agora, analise a imagem abaixo.



Disponível em: <http://jaderresende.blogspot.com.br/2010/11/pare-veja-pense.html>. Acesso em: 30 nov. 2017.

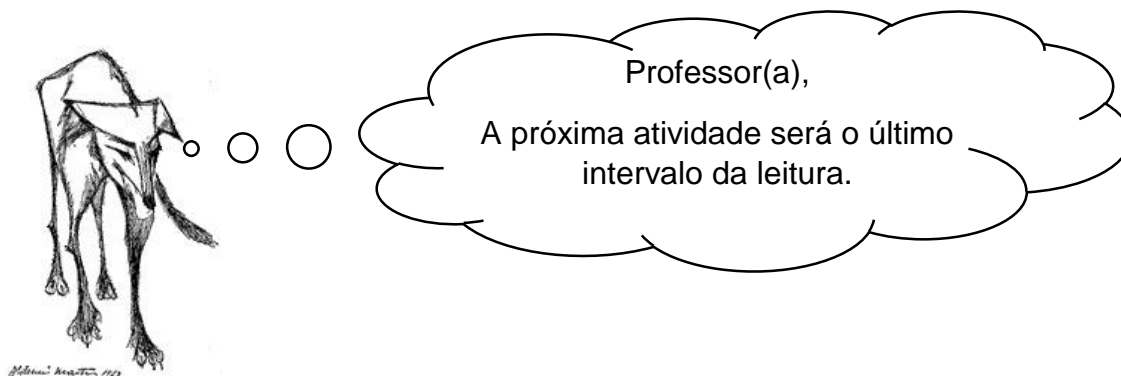
50. O que a imagem revela sobre a realidade dos imigrantes nordestinos que fogem de suas vidas em busca de algo melhor?

Converse em casa e responda:

51. Alguém próximo de você deixou sua cidade natal em busca de uma vida melhor? Se sim, quem? Essa mudança foi satisfatória?

52. Você concorda com as pessoas que deixam a sua cidade natal? Por quê?

53. Você deixou ou deixaria sua terra natal? Por quais motivos?



Deixar a região em que mora é um direito de todo cidadão. Leia mais dois artigos da DUDH, sobre isso:

Artigo XIII, inciso primeiro

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

Artigo XVII, inciso primeiro

1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.

54. Fabiano vai em busca desses direitos. Retire do texto passagens que comprovem cada um dos direitos.

55. Agora que você já conhece um pouco de Fabiano e sua família, como você acredita que será o futuro deles em outro lugar?

56. O futuro que você imaginou para Fabiano e a família é pré-definido? Quais são as circunstâncias que podem fugir do controle deles?



Aula 10–Expansão

As atividades de expansão dizem respeito, neste caso, à comparação entre obras, tanto as que a sucederam como aquelas que a precedem.

Nossa última atividade se aproxima. Por isso, despeço-me de você. Espero que tenha gostado de nossa aventura literária. Resta-me uma dúvida... Ficou interessado em ler a obra **Vidas Secas** completa?

() sim () não

Como última atividade, proponho que leiam uma resenha da obra **Enterre seus mortos**, publicada em 2018, da autora brasileira Ana Paula Maia e respondam a uma pergunta.



Enterre Seus Mortos, de Ana Paula Maia

Por Flávio St Jayme

“A obra de Ana Paula Maia vem construindo um pequeno Brasil distorcido que não deixa de reproduzir o grande Brasil (...)” – Folha de S. Paulo

Esta frase estampa a contracapa de *Enterre Seus Mortos*, livro da escritora e roteirista Ana Paula Maia que recebi da nossa parceria com a editora Companhia das Letras. E não poderia ser menos verdadeira.

Tão brasileiro quanto um sushi ou uma marguerita, *Enterre Seus Mortos* é uma espécie de “roadmovie” em forma de livro. Seu protagonista, Edgar Wilson, é taciturno e de poucas palavras. Assim como o cenário que descreve, Edgar e a obra em si são secos e áridos.

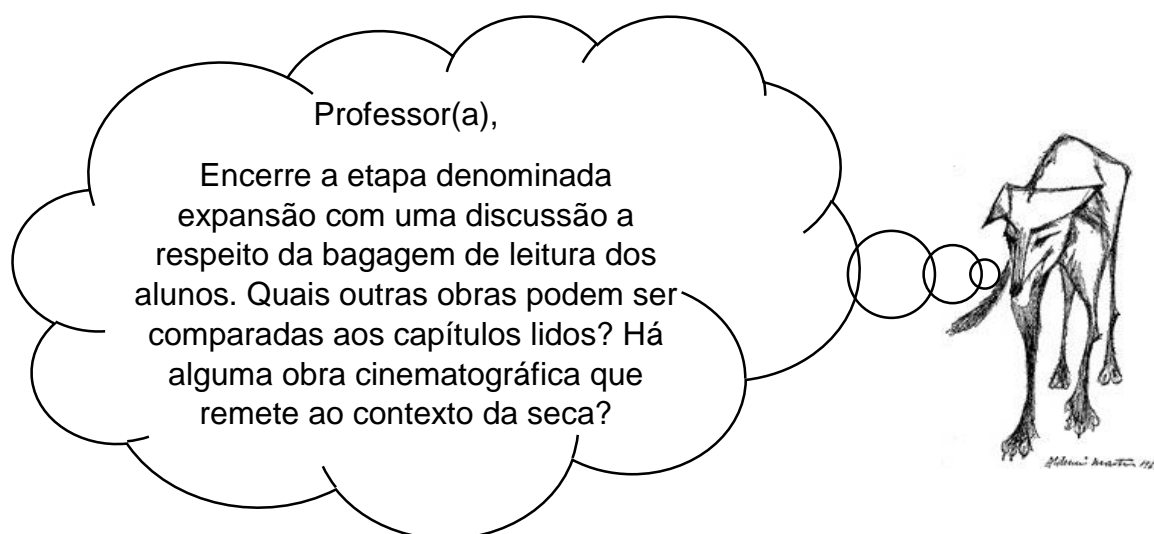
Passado em um lugar não identificado, o pequeno romance narra alguns dias da vida de Edgar e seu colega Tomás, um ex-padre excomungado, que trabalham como removedores de animais mortos das estradas para uma grande empresa que transforma os cadáveres em insumos. Sem julgamentos ou lições de moral, a história se constrói em cima dos dois personagens e, após uma introdução, se torna mais “movimentada” (se é que podemos usar esta palavra) depois que eles encontram um cadáver humano e não sabem o que fazer.

Sem humor, sem filosofias e de maneira lenta e quase bruta, a autora nos coloca na vida daqueles dois numa história que tem cenário e personagens típicos de um faroeste no deserto e que de brasileira mesmo, só tem a corrupção na polícia e a falta de estrutura dos órgãos públicos.

Muito mais um extrato de alguns dias da vida dos dois protagonistas que um romance em si, *Enterre Seus Mortos* entretém de maneira estranha. Ninguém ali é carismático, ninguém ali é falador. As pessoas, e suas ações, são movidas por uma espécie de reação natural ao que lhes acontece e mesmo assim ficamos querendo saber o que vem a seguir. Edgar e Tomás não julgam nem um ao outro. Agem como se espera que devam agir e, assim como parece começar abruptamente, o livro também termina de supetão, com uma cena quase lírica.

Sim, *Enterre Seus Mortos* é, ao final de suas curtas páginas, uma história interessante de duas pessoas que passam quase que roboticamente pela vida. Que cumprem suas funções numa espécie de engrenagem de gente, onde cada um deve ter seu papel e cumpri-lo de maneira satisfatória, sem questionar ou esperar mais. Dois protagonistas tão diferentes entre si e ao mesmo tempo tão parecidos que constroem uma intimidade meio torta, uma amizade estranha, enquanto fazem seu trabalho. Afinal, alguém tem que recolher estes animais e, por que não Edgar e Tomás?

57. De acordo com a resenha lida, em quais aspectos a obra **Enterre seus mortos** e os capítulos **Fabiano** e **Fuga** podem se assemelhar?



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Geraldo; RAMALHO, Elba; RAMALHO, Zé. **Disparada**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jpGm5aDZIAk>> Acesso em: 13 jun. 2018.

CÍCERO, uma história de superação. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AmV33VliPUE>> Acesso em: 17 jul. 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 6ª impressão. São Paulo: Contexto, 2016.

JAYME, Flávio. **Enterre seus mortos, de Ana Paula Maia**. Disponível em <<https://pausadramatica.com.br/2018/05/28/comentariosliterarios-enterre-seus-mortos-de-ana-paula-maia/>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

MONTE, Marisa. **Segue o seco**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/marisa-monte/47294/>> Acesso em: 26 set. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

PARE. Veja. Pense. Disponível em: <<http://jaderresende.blogspot.com.br/2010/11/pare-veja-pense.html>> Acesso em: 30 nov. 2017.

PORTAL RIC MAIS. **Clima bipolar de Curitiba**. Disponível em: <<https://pr.ricmais.com.br/balanco-geral-curitiba/videos/clima-bipolar-de-curitiba-tudo-pode-acontecer-durante-o-dia#gref>> Acesso em: 12 nov. 2018.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. São Paulo: Record, 2003.

TRANSTORNO BIBOLAR. **Tua Saúde**. Disponível em: <www.tuasaude.com/transtorno-bipolar/>. Acesso em: 12 set. 2018.

ANEXOS

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

PREÂMBULO

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum,

Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra tirania e a opressão,

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da

sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Artigo I

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo II

Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo III

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo IV

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo V

Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo VI

Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

Artigo VII

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo VIII

Todo ser humano tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

Artigo IX

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo X

Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma audiência justa e pública por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir sobre seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

Artigo XI

1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.

2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

Artigo XII

Ninguém será sujeito à interferências em sua vida privada, em sua família, em seu lar ou em sua correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

Artigo XIII

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.
2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar.

Artigo XIV

1. Toda pessoa, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.
2. Este direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

Artigo XV

1. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.

Artigo XVI

1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.
2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.
3. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

Artigo XVII

1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

Artigo XVIII

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

Artigo XIX

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Artigo XX

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.
2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo XXI

1. Todo ser humano tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.
3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

Artigo XXII

Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Artigo XXIII

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.

3. Todo ser humano que trabalhe tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.
4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e neles ingressar para proteção de seus interesses.

Artigo XXIV

Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive à limitação razoável das horas de trabalho e férias periódicas remuneradas.

Artigo XXV

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.
2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

Artigo XXVI

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos

humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Artigo XXVII

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.
2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

Artigo XXVIII

Todo ser humano tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

Artigo XIX

1. Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, em que o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.
2. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.

3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos propósitos e princípios das Nações Unidas.

Artigo XXX

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.