

***Namíbia, não!* - Uma proposta de letramento literário nos anos finais do fundamental**

***Namíbia, não!* - A proposal for literary literacy in the final years of elementary school**

Humbelina Santos da Silva¹

Resumo

Este artigo discorre sobre uma experiência de leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental. Constitui um recorte do Memorial de Formação *Rotas literárias: o que ensinar nas aulas de literatura no ensino fundamental?*, apresentado ao Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Federal da Bahia, que propôs uma discussão sobre o letramento literário na Educação Básica, a partir da construção de uma ação pedagógica desenvolvida com estudantes do 9º ano de uma instituição pública de Salvador. A proposta centrou-se na leitura do texto ficcional *Namíbia, não!*, do dramaturgo e ator baiano Aldri Anunciação, em sala de aula e na produção coletiva de sentidos, proporcionando um diálogo sobre identidade étnico-racial e uma reflexão sobre o racismo. Os resultados alcançados abalizam que a leitura de textos de gêneros literários diversos em sala de aula, seguida de discussões em rodas de conversa, é uma alternativa para a formação do leitor literário no espaço escolar, promovendo também a valorização da voz do estudante, a construção da autonomia, a interação e a criatividade, favorecendo uma leitura crítica do texto, de si, do outro e do mundo que nos rodeia.

Palavras-chave: Letramento literário. Dramaturgia afro-brasileira. Anos Finais do Fundamental.

Abstract

This article discusses an experience of literary reading in the final years of elementary school. It constitutes an excerpt from the Memorial de Formation *Literary routes: what to teach in literature classes in elementary school?*, presented to the Professional Master's Degree in Letters, at the Federal University of Bahia, which proposed a reflection on literary literacy in Basic Education, from the perspective of construction of a pedagogical action developed with 9th grade students from a public institution in Salvador. The proposal focused on reading the fictional text *Namíbia, não!*, by the Bahian playwright and actor Aldri Anunciação, in the classroom and on the collective production of meanings, providing a dialogue on ethnic-racial identity and a reflection on racism. The results achieved confirm that the reading of texts of different literary genres in the classroom, followed by discussions in conversation circles, is an alternative for the formation of the literary reader in the school space, also promoting the appreciation of the student's voice, the construction of autonomy, interaction and creativity, favoring a critical reading of the text, of oneself, of the other and of the world around us.

Keywords: Literary literacy. Afro-Brazilian dramaturgy. Final Years of Elementary.

1 A literatura nos Anos Finais do Fundamental

Qual seria o lugar da literatura na escola? Mais especificamente, qual é o lugar da literatura na escola pública da Educação Básica, no segmento dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano)? Essas questões impulsionaram a pesquisa que deu origem a esta escritura, recorte do Memorial de Formação do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras-UFBA), intitulado ***Rotas literárias: o que ensinar nas aulas de literatura no ensino fundamental?***

¹ Doutoranda em Estudos de Linguagens/ Leitura, Literatura e Cultura. UNEB (Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3900-0556/> E-mail: humbelina2006@gmail.com.

A necessidade por respostas urgentes surge com a reestruturação do currículo da rede municipal de ensino de Salvador e consequente incorporação do componente obrigatório *Estudos Literários*, em 2017. A disciplina que possibilitou espaço/tempo semanal para práticas de leitura literária no segmento fundamental (1º ao 9º ano) trouxe consigo a emergência de discutir o papel da escola na formação de leitores literários, acarretando novas dúvidas: o que ensinar em uma aula de literatura? Como ensinar? Quais textos? Como tornar a experiência com o texto literário frutífera, aproximando o estudante da leitura? Mais do que tentar responder às inquietações, esse texto propõe-se a refletir sobre qual literatura apresentar aos alunos e como ensiná-la na escola.

Nos últimos anos, observa-se um crescimento das discussões sobre a literatura e seu ensino, sobretudo, quando o foco são os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano) e o Ensino Médio. Por outro lado, se percebe que as pesquisas voltadas para o ensino de literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental não acompanham o mesmo movimento ascendente.

A primazia de interesse na pesquisa científica sobre ensino de literatura por determinados segmentos da educação básica, enquanto constata-se uma certa carência de estudos por outras etapas de ensino, não devem ser consideradas uma mera coincidência, nem devem ser observadas descoladas uma da outra, principalmente porque são aspectos que coadunam com o que é encontrado em sala de aula na escola pública. Isto é, se há um espaço reduzido para o literário nas aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Fundamental (COSSON, 2016), uma das consequências dessa “ausência” será um menor interesse nas pesquisas sobre esse tema.

Um outro aspecto que pode ser analisado quanto ao ensino de literatura na Educação Básica é compreender como as diversas concepções sobre a literatura e sua importância na formação do indivíduo circulam. No Ensino Médio, assim como nos Anos Iniciais do Fundamental, segmentos em que a literatura tem maior destaque, seja como uma disciplina, seja como conteúdo, a existência de objetivos bem delineados e claros influenciaria e justificaria o seu lugar no processo formativo (FRITZEN, 2017). Deste modo, o docente percebe claramente a relevância da leitura literária nos Anos Iniciais como uma ferramenta para consolidar aspectos da alfabetização e do letramento, da mesma maneira, que reconhece a importância do literário no Ensino Médio como instrumento que prepara o estudante para provas externas como o ENEM, “ampliando” o repertório estético e desenvolvendo sua criticidade. E o que acontece no ensino fundamental 2?

Situação oposta é vivenciada nas séries finais do Fundamental. Nesse segmento é notada uma lacuna. E esse vazio encontrado pode ser o resultado de uma percepção turva dos objetivos, do papel ou da funcionalidade da literatura nessa etapa de formação escolar. Desconsidera-se, então, que a

experiência com literário ofereceria leituras e conhecimentos que precisariam ser efetivados e/ou consolidados nesse segmento, exatamente, no momento da formação, em que poderiam ser construídas as bases para um trabalho consistente e mais complexo com o literário no Ensino Médio, por exemplo.

Para Fritzen (2017), um dos possíveis motivos para o estreitamento do literário nos Anos Finais do Fundamental deve-se a não clareza nos currículos no que se refere aos objetivos da leitura literária. E problematiza que os documentos oficiais (BNCC e PCN) são, em muitos aspectos, controversos acerca do papel da literatura na formação humana, não oferecendo nenhuma estratégia que articule o uso artístico da linguagem com o uso instrumental de comunicação.

Embora apresentem essa lacuna, uma nota importante trazida por esses documentos orientadores refere-se às relações escola e ensino de literatura: a incorporação das noções de “leitura literária” e “formação do leitor” sinalizam uma nova perspectiva para a leitura literária, pois desloca o foco do texto para o leitor e sua formação. Outra noção apresentada pela BNCC para reafirmar a importância do ensino de literatura é a de Letramento que pode ser entendido, segundo Ângela Kleiman, “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (1995, p. 19). Em uma perspectiva ideológica e plural, é fundamental pensar Letramentos como múltiplas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na sociedade letrada. Como se sabe, há variados modos de interação nas diversas práticas e eventos sociais, permitindo que o sujeito entre em contato com diferentes tipos de Letramentos: religioso, midiático, digital, escolar, literário, entre outros.

Em linhas gerais, o letramento literário é um conjunto de práticas e eventos sociais que envolvem a interação leitor-texto literário. É um processo contínuo que possui como principal agência a escola, que, todavia, não detém sua exclusividade. Como uma prática social, o letramento literário pode constituir-se em práticas diversas “audiência de novelas, séries, filmes televisivos, cinema, contação de histórias, anedotas etc.” (ZAPPONE, 2008, p. 31) –, utilizar diferenciados suportes e acontecer em espaços e contextos plurais. No entanto, a escola é o espaço primordial de formação do leitor literário, ambiente em que se consolida, “amplia, fortalece a educação literária” (COSSON, 2016, p. 12), construindo uma comunidade leitora, que extrapola seus muros, capaz de ler a si e ao mundo que o cerca.

Se a escola é o local privilegiado de configuração de um leitor literário, essa formação deve acontecer em todos os níveis de ensino. Observa-se, entretanto, que os adolescentes, faixa etária que compõe o grupo de que se ocupa o presente estudo, com frequência “afastam-se de um possível letramento literário que foi acenado na infância” (PAULINO; COSSON, 2009, p.73), distanciamento que

pode ser explicado pela diferente abordagem do texto literário nos diversos segmentos de ensino. Se na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino fundamental, a literatura é constante, caminhando *pari passu* com a ludicidade, o mesmo não acontece nos Anos Finais. O público muda e as práticas de letramento também. Evidencia-se, assim, um “vácuo” na segunda etapa do segmento fundamental quanto ao ensino de literatura. É para essa direção que também aponta a discussão de Cosson (2016), ao afirmar que não existem propostas metodológicas de literatura pensadas para esse segmento, nem nos materiais didáticos.

Construir práticas de letramento literário no ensino fundamental, assim como em todo percurso da educação básica, possibilita ao leitor reconhecer e viver o outro pela linguagem, incorporar a experiência do outro pela palavra, construindo um espaço de reflexão e reconstrução de sua identidade e de sua comunidade, buscando-se a formação de um sujeito crítico. Em relação a esse aspecto, Annie Rouxel afirma que:

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção [...]. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra (ROUXEL, 2013, p. 20).

O objetivo do letramento literário é alcançado dentro do espaço escolar quando o leitor capaz de escolher seu texto, apreciar construções verbais artísticas, faz uso de estratégias de leitura e reconhece as marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade e interdiscursividade (PAULINO, 2004). Para desenvolver essas habilidades e formar leitores críticos, capazes de compreender o mundo através do texto literário, não basta ler resumos, fragmentos, é necessário um mergulho na obra, inserir o estudante em uma atmosfera literária.

Pensar no letramento literário como prática social na escola implica também perceber que a literatura assumiu nas décadas finais do século XX e nas iniciais do século XXI novos contornos e feições. A literatura invadiu a rede da *internet*, originando novas formas de ler, produzir e consumir a literatura. Os estudantes, que geralmente são apontados como não consumidores de literatura, leem e escrevem *fanfictions*, interagem com os *booktubers*, “maratonam” séries, leem e produzem poemas em espaços digitais, como sugere Lima (2014). A configuração de novas tecnologias revela um público leitor jovem e ávido por novas experiências leitoras. Público que lê, produz e interage com o texto, socializa, comenta (ASSUMPÇÃO, 2008), mas se distancia dessas práticas na escola, que geralmente o silencia, não promovendo uma escuta atenta ao que estudante diz, lê e produz.

A ampliação do significado de literatura que concorre e se estrutura a partir das novas tecnologias, mídias, influência da globalização, ainda engatinha na escola, que não se apropriou dessa literatura, não a reconhece e não sabe incorporá-la nem a usa como ponte para dialogar com outros textos. É difícil reconhecer essa nova literatura, que extrapola os suportes e o impresso, admitindo novas roupagens, formas, manifestações artísticas, extravasa, não respeita os limites e formas, “desborda os muros e barreiras de contenção” (GARRAMUÑO, 2014, p.15). É o texto que permite o entrecruzamento de meios, suporte e linguagens. É o texto que migra dos livros e ganha a rua, os muros, os espaços públicos, as redes sociais, os celulares, o ‘palco’ do ônibus etc.². É uma nova literatura porque o leitor também é outro.

O conceito de *campo experimental* proposto por Aguilar e Cámara é significativo para se compreender melhor esse texto literário que se faz diverso. Para os autores, campo experimental é o espaço no qual os signos, “um gesto, um tom de voz, um corpo que se exhibe, até um perfume” se relacionam, se ressignificam, livres da especificidade da fronteira de seu domínio, seja ele a arte, a política, o cinema ou a literatura (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 10). É o ressignificar a performance na ação da leitura, seja através da entonação, dos gestos, como fatores que transformam a leitura e a produção de sentidos de uma obra. Por outro lado, esse alargamento do texto literário descortina uma nova problemática: como introduzi-los no espaço escolar? Como reconhecer o literário nessas manifestações artísticas? Como pensar um trabalho de leitura literária com a canção (letra e música, não apenas o texto escrito), um filme (não apenas roteiro, mas a obra composta de montagem, fotografia, figurino...), uma HQ, as narrativas televisivas, as séries, um jogo eletrônico, um mangá, as *graphic novels*, os causos e outras narrativas orais, os *slams*, as literaturas eletrônicas, entre outros?

A construção de uma comunidade leitora, em que a circulação de textos seja possível; a consolidação da relação com a literatura, proporcionando aos alunos a percepção de que o literário está presente em outros textos que circulam na sociedade, alguns deles em outras manifestações artísticas, nos meios de comunicação em massa, na tradição oral; a incorporação das manifestações literárias para além do livro impresso, como a internet, chamando atenção para a hibridização que acontece nesses outros suportes; a construção de repertório cultural e histórico a partir das leituras literárias; a interação com a literatura através da construção escrita, que possibilita a apropriação de estratégias de apreensão de sentidos; todos constituem ações significativas para a construção de uma prática de letramento

² Refere-se às diversas manifestações públicas do fazer literário, como as experiências dos coletivos que exploram os espaços dos transportes públicos como os coletivos *Poesia em trânsito*, *Poetas Urbanos* e *Zeferinas*; clubes de leitura coletiva nas redes sociais e grupos fazem intervenções urbanas como *@poesianacalçada* e o *Poesia de Post*.

literário na escola. Essa diversidade de textos e formas de representação do literário oferecem inúmeras possibilidades de abordagem, contudo, no espaço formal de ensino, o primordial é compreender que as obras existem em um diálogo com o contexto e em interação com o outro. Interação que só é possível em um espaço que favoreça a leitura, a troca e a escuta.

Para formar leitores e concretizar o letramento literário na escola deve-se estabelecer algumas práticas, nas quais o aluno se reconheça como um sujeito dotado de voz, perceba a circulação de textos variados, e compreenda que há várias possibilidades de interpretação. Práticas de leitura que contribuem para ampliação e consolidação da relação do estudante com o texto literário e outras formas expandidas de literatura, aliando meios de comunicação em massa, outras manifestações artísticas e textos de tradição oral. Devem ainda reforçar que “a literatura participa deles e eles participam da literatura” e que o uso da escrita na interação com a literatura deve ser um exercício de diálogo criativo (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75). As práticas de leitura literária devem ter como horizonte a formação de um sujeito capaz de ler textos, interagir com os textos (por escrito ou oralmente), transitar com a linguagem literária em diversos suportes, articulando contextos, intertextos, tornando o aluno um sujeito da linguagem.

Outro desafio ao fomentar o letramento literário reside na aquisição de materiais, livros, textos literários diversos na escola. A construção de uma rede de acesso através das bibliotecas e/ou salas de leitura propicia o contato com o texto, a divulgação, o compartilhamento de leituras e eventos literários. Essas soluções implicam uma mudança de concepção sobre a literatura na escola, literatura que se movimenta e movimenta o espaço escolar. A leitura, etapa mais importante do processo, não deve ser negligenciada. Cabe ao professor gerar situações de aproximação com o texto literário. Instrumentalizar o estudante-leitor para apropriar-se do escrito, estabelecer sentidos. No contato íntimo com a leitura e no exercício da construção de sentidos, o professor pode auxiliar com a criação de pontes entre o leitor-aprendiz e o texto. Nesse processo, importa observar como a obra foi escrita, marcas de autoria, a costura da trama, comparar e construir paralelo com outros textos e outras leituras. Isso pode e deve ser ensinado em sala de aula com o contato direto com o texto, mediado pelo professor.

Quanto aos critérios para seleção de textos literários para escola, é preciso reconhecer na leitura a oportunidade de contato consigo e com a alteridade e reconhecer a conotação política de reorganizar o ensino de literatura a partir da ideia de “práticas de leitura”, como objetos de ensino-aprendizagem (RANGEL, 2014). Assim é política também a escolha/seleção da obra a ser trabalhada, pois na escolha coloca-se no jogo o que aquela leitura proporciona ao aluno em sua formação como leitor. O mesmo critério político/pedagógico de seleção será considerado ao se eleger a temática das obras, pois é a oportunidade de ler e discutir culturas diversas, identidades, gêneros possibilitando um novo olhar sobre

o mundo, sobre si e sobre o outro. No contexto específico dessa pesquisa, o ensino de literatura em uma escola pública da capital baiana, na qual a maioria dos alunos se identificava como negros³, a seleção de títulos buscou considerar entre outros aspectos também a história e a cultura afro-brasileira como ação de afirmação de identidade, reflexão sobre as tensões étnico raciais, debate sobre exclusão racial e a luta antirracista, promovendo a valorização de vivências e discursos da população negra (AMÂNCIO, 2014).

Essas reflexões orientaram a compreensão das práticas de letramento literário e formação do leitor que fundamentaram a proposta de intervenção.

2 Uma leitura de *Namíbia, não!* na escola

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido na Escola Municipal de Pituauçu, instituição pública de educação básica em Salvador, Bahia, entre agosto e novembro de 2019, com 52 alunos de duas turmas de nono ano, constituiu uma experimentação dinâmica colaborativa, parte de uma pesquisa qualitativa de cunho autoetnográfico⁴, organizada em torno de um objetivo principal, oportunizar a leitura do texto literário nas aulas de Estudos Literários⁵ (ou de Língua Portuguesa), transformando o tempo/espaço da disciplina em um verdadeiro encontro com o texto, propiciando a construção coletiva de sentidos e reflexão em que a fala do estudante emergisse e o professor exercesse de fato o papel de mediador. As atividades propostas organizaram-se em torno da escolha de uma obra literária, a mobilização para a leitura dos textos literários dentro e fora do espaço escolar, a utilização da conversa como uma situação de ensino (BAJOUR, 2012) e de reflexão.

Para orientar a seleção da obra a ser lida, buscou-se conhecer, inicialmente, a realidade dos alunos, por meio de rodas de conversa e pela aplicação de questionário diagnóstico. Reconhecidas as preferências de leituras, construiu-se momentos de leituras, seguidas de atividades que buscavam a construção conjunta de sentidos, por meio de discussões acerca das leituras.

Para organizar o pensamento e falas, os jovens leitores foram incentivados a fortalecer procedimentos de registro de impressões de leitura em diários (textos, desenho etc.); e, por fim,

³ Na fase inicial da pesquisa foi realizado um questionário diagnóstico e duas rodas de conversa que forneceram dados sobre o perfil socioeconômico dos estudantes, sua relação com a leitura literária.

⁴ Baseado no que defende Magalhães (2018), autoetnografia consiste em uma metodologia, na qual pesquisador e os outros sujeitos da pesquisa estão implicados. Isto é, existe uma reflexão contínua sobre a experiência do pesquisador durante toda a condução da pesquisa, representando sua conexão com o seu estudo.

⁵ As escolas municipais de Salvador, a partir da portaria 053 - 2017, adotam um novo componente curricular obrigatório: Estudos Literários (Anos Finais do Fundamental) e Práticas literárias (Educação infantil e Anos Iniciais).

produziram leitura dramática, vídeo-resenhas e outras expressões como resultado das experimentações de leitura.

Em uma prática que se opusesse a um modelo de escola e de aula em que o aluno não lê e não fala, as ações propostas nesse projeto impulsionavam e valorizavam a participação ativa do estudante. Uma voz que ao ser ecoada se configurou no fio condutor das atividades, em um processo dialógico de ensino-aprendizagem, no qual a autonomia e a criticidade caminhavam juntas para construção de conhecimento.

Após algumas atividades diagnósticas, foi elaborada uma pequena relação de textos literários que “atrairiam” o grupo de leitores⁶, ponto de partida para pensar a obra que seria escolhida para a atividade. Essa etapa de seleção de texto a ser trabalhado nas aulas de leitura literária, como adverte Magda Soares (2009), põe em jogo alguns fatores: o objeto (a obra), o objetivo, o quê, para quê, quem escolhe e para quem escolhe. Para pensar nas escolhas das obras, segundo Bajour (2012), é necessário assumir uma postura flexível e compreender que os alunos podem e devem participar desse processo. Assim,

Uma postura flexível, baseada na confiança no que as crianças e os jovens são capazes de fazer quando escolhem, abre caminho para aprender mutuamente sobre as razões que estão por trás de toda escolha. Predispor-se à inclusão de livros escolhidos por eles, mesmo que se duvide de seu valor, é uma porta aberta para discutir sobre livros e ajuda-los a fortalecer as argumentações sobre os seus gostos e saberes. (BAJOUR, 2012, p. 57)

Compreender o que os alunos gostariam de ler permitiu repensar o recorte de material possível para leitura. Da lista de sugestões construída colaborativamente, os estudantes escolheram a obra *Namíbia, não!*⁷, do dramaturgo baiano Aldri Anunciação. A obra é classificada como uma ficção futurística, distópica, na qual a ação narrativa desenrola-se cinco anos à frente do tempo atual, a partir do diálogo de dois primos, André e Antônio, confinados em seu apartamento, após a aprovação de uma medida provisória pelo Governo Central do Brasil que obriga todos os cidadãos de ‘melanina acentuada’ a retornar à África. A medida é, segundo as autoridades, uma ação de reparação social, contudo, apresenta-se como uma alternativa para evitar o pagamento de uma indenização àqueles que sofreram os mais de 300 anos de escravidão. A volta para África é compulsória, por isso, com medo de serem capturados, André e Antônio, homens negros, trancam-se no apartamento e, na angústia de serem deportados, debatem as questões raciais, sociais e econômicas dos negros no Brasil, refletem sobre

⁶ A partir das respostas do diagnóstico foi organizada uma lista com doze títulos, com gêneros e temáticas diferentes, entre algumas das sugestões apresentadas: *A revolução dos bichos*; *A metamorfose*; *Tristão e Isolda (cordel)*; *Fahrenheit 451*; *Na minha pele*.

⁷ O texto dramático foi premiado com o Jabuti de Literatura de ficção juvenil, em 2013.

seus anseios pessoais e as consequências de um possível “retorno” ao continente africano.

O premiado texto dramático, escolhido pelo grupo, possui diversas montagens e ficou nacionalmente conhecido, após ser adaptado para a linguagem cinematográfica em 2020 (lançado apenas em abril de 2022), com o nome “Medida provisória”, sob a direção de Lázaro Ramos.

Destaca-se no processo de escolha da obra pelos alunos a preferência por um texto que discorria sobre a questão da identidade étnico-racial. A identificação imediata do grupo de estudantes-colaboradores nasce no momento da seleção da obra, quando tiveram acesso à resenha e ao exemplar físico e, se intensifica gradativamente, envolvendo-os durante toda a intervenção. Algumas hipóteses para essa aproximação instantânea podem ser atribuídas a possibilidade de ler um texto de um dramaturgo negro, soteropolitano, conhecido por seu trabalho como apresentador em uma rede de televisão local; a linguagem fácil do texto; certas doses de humor e o tom crítico. Outro fator que pode ter contribuído para essa aproximação é a construção das personagens, que vivenciam as dificuldades de negros em vários contextos semelhantes aos vividos pelo grupo. Uma outra característica da obra é trazer os protagonistas negros em representações positivas⁸, vivendo em uma situação de prestígio social (Antônio, um advogado aspirante a um cargo de diplomata e André, um estudante de Direito). Eles falam de si, da história de exclusões que marcaram a construção de nosso país, do racismo, das políticas públicas, isto é, uma convocação para o debate acerca da identidade racial. E os estudantes-colaboradores responderam ao chamado: discutiram, analisaram, trouxeram suas experiências para a roda.

Importa ainda destacar que a obra selecionada pelos estudantes-colaboradores, assim como outros textos que fizeram parte da proposta de intervenção, estava em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluem no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Nesse sentido, tanto os textos literários selecionados, quanto as outras linguagens artísticas – imagens, música, pintura, vídeos – refletem tematicamente aspectos da história e da cultura afro-brasileira que caracterizam as manifestações socioculturais presentes na formação da sociedade. Assim, as atividades de leitura desenvolvidas na intervenção possibilitaram ao grupo o direito de (re)conhecer e reafirmar a presença de valores sociais e humanos que compõem a identidade afro-brasileira.

⁸ A pesquisadora Maria Anória J. de Oliveira em sua dissertação, *Negros personagens nas narrativas literárias infanto-juvenis: 1979-1989*, faz uma ampla análise das representações negras na literatura e reflete sobre a importância de construções positivas das personagens negras para a construção da identidade dos leitores.

Texto escolhido, cada leitor-colaborador recebeu um material de leitura composto por um exemplar da obra⁹, uma caneta e um lápis, um pequeno caderno brochura. Como a obra era um texto teatral, propôs-se a dinâmica de leitura dramática em sala de aula. Para isso, seria necessária uma leitura prévia que foi organizada para acontecer individualmente no espaço extraescolar. Algumas estratégias propostas por Cosson (2016, 2018), como as metodologias de sequência básica e expandida e a de círculo de leitura foram conjugadas nessa proposta de intervenção, orientando os passos. O objetivo pretendido foi agregar tanto o aspecto mais “didático” e organizado de abordagem do texto literário (sequências), como também estimular a leitura coletiva, a formação e a consolidação de uma comunidade de leitores (círculo), ou seja, conferir um caráter social à leitura.

O projeto de leitura, que aconteceu em uma unidade didática, foi organizado em quatro grandes etapas, sendo o momento inicial, o diagnóstico (leitura de texto motivador; roda de conversa; aplicação de questionário sobre o perfil leitor dos estudantes; apresentação das sugestões de textos pré-selecionados – escuta de outras sugestões; construção – adequação do módulo de atividades de leituras a partir das informações obtidas). A segunda etapa, mais técnica, ocorreu concomitantemente com o diagnóstico e consistiu na apresentação do projeto à escola, aos alunos e aos pais, a assinatura dos termos de consentimento e assentimento¹⁰. As duas fases posteriores, intervenção e socialização das atividades, compreenderam a aplicação das atividades, leitura, discussão sobre o texto, registro em diários e produção.

Alguns procedimentos de leitura do texto literário sugeridos nas sequências de Cosson (2016) foram adotados: motivação, introdução, leitura e interpretação. Durante a intervenção, as etapas de motivação e introdução aconteceram no período reservado à leitura extraclasse, isto é, enquanto os alunos faziam a leitura prévia do texto, foi discutido em sala um pouco sobre a estrutura de um texto dramático, as rubricas, o processo de escravização e o continente africano.

Para Araújo (2009), a leitura de uma peça teatral é uma eficiente estratégia para avançar na compreensão do que se lê. Essa possibilidade de avanços contínuos foi observada durante toda a execução da leitura dramática, que ocorreu marcada por algumas paradas para discussões, reflexões e esclarecimentos de dúvidas.

Ao organizar a etapa de leitura dramática em sala, foi indicado, além da leitura prévia, que os estudantes trouxessem para o dia de leitura um objeto e/ou peça de vestuário quem remetesse às

⁹ Importante ressaltar que a escola em que foi realizada a intervenção e a rede municipal de ensino de Salvador não disponibilizam materiais para que todos os alunos leiam uma determinada obra, como sugere a proposta. Embora exista uma biblioteca na escola, há apenas um exemplar de cada título. Para execução do projeto, a professora disponibilizou um exemplar da obra para cada aluno com recursos próprios.

¹⁰ A pesquisa, por envolver menores, precisou ser aprovada pelo Conselho de Ética, antes de ser aplicada.

personagens apresentadas no texto. Distribuiu-se, também previamente, a “ordem” de leitura, isto é, o texto foi dividido, garantindo que todos pudessem participar da leitura, revezando personagens ou lendo as didascálicas.

Os alunos ao oralizarem o texto dramático, assumindo as diferentes personagens, leram e refletiram sobre a situação, modularam sua voz de acordo com as rubricas, atribuíram sentido por meio de entonações. Essa possibilidade de leitura proporcionou uma interação ainda mais ativa com o texto, constituindo-se para o professor e para o aluno um espaço para novas descobertas. A leitura dramática, como uma atividade/estratégia de ensino de leitura literária, atuou como uma ação lúdica, que quebrou o engessamento da leitura em voz alta, construiu sentidos e reiterou o valor interativo do projeto. Como técnica de leitura, dinamiza o ato de ler, aproxima o texto do leitor, porque ao ler, o estudante sente-se parte da narrativa, emprestando voz, som e corpo às personagens (ALMEIDA e JOSGRILBERG, 2015), induz, de maneira lúdica a compreender o que se lê para compreender o que acontece (ARAÚJO, 2009) e mobiliza e dinamizando a participação dos leitores.

No processo de leitura coletiva, foi possível fazer “intervalos”, promover conversas com a turma sobre o andamento da narrativa lida, reflexões sobre o texto e realizar outras atividades, como a leitura de pequenos textos que dialogavam intertextualmente com *Namíbia, não!*, ou a leitura de um trecho para uma análise de recursos expressivos, por exemplo. Os alunos foram incentivados também nesses intervalos a construir seus próprios registros em diários de leitura. Os registros poderiam ser pequenas sínteses, desenhos, dúvidas, anotações sobre a obra lida, sobre o percurso¹¹.

A interpretação, outra etapa da sequência de letramento literário, ocorreu em dois momentos, um interno, que permitiu o encontro individual do leitor com a obra, e um externo e coletivo, o momento de “concretização e materialização da construção de sentido de uma determinada comunidade” (COSSON, 2016, p. 65-66). A interpretação, assim, aconteceu em diálogo e interação entre texto, autor, leitor e comunidade, por esse motivo, na escola, a interpretação foi compartilhada.

A roda de conversa, “dispositivo metodológico que suscita e potencializa a participação, o diálogo, o empoderamento” (SOUZA; LIMA, 2019, p. 167), atravessou o projeto de intervenção, do diagnóstico à avaliação final feita pelos alunos. Foi uma importante ferramenta para execução da intervenção, pois permitiu que a construção coletiva de sentidos se estabelecesse na troca, na partilha das impressões de leituras, na conversa literária, no diálogo que envolve texto, autor, leitor e comunidade. As rodas aconteceram, geralmente, na biblioteca, mas, em alguns momentos, foram

¹¹ Na proposta de intervenção, os intervalos destinavam-se às rodas de conversas e incentivados a fazer registros, anotações em um diário de leitura que funcionava como uma ferramenta para organização das impressões sobre as leituras.

organizadas no próprio espaço da sala de aula e no auditório da escola. Para criar uma atmosfera de proximidade, as cadeiras foram dispostas em círculos, possibilitando que os sujeitos se olhassem, interagissem. Esta disposição em círculos favorece a interação dos adolescentes e efetiva um espaço de diálogo, escuta.

A experiência de leitura de *Namíbia, não!* revelou o quão potente pode ser a interdisciplinaridade, pois os alunos acionaram noções de História, Geografia, Artes para ler e interpretar o texto. Da mesma forma, outros textos como o poema *O Navio negreiro*, de Castro Alves, a releitura em rap e grafite em *O navio Negreiro*, de Slim Rimografia, o conto *Espelhos negros*, de Cristiane Sobral, trechos do filme *Amistad*, de Steven Spielberg, também foram ativados, lidos, discutidos e analisados durante o projeto, buscando relações entre os textos. Esse tipo de leitura que agrega novos textos, além de buscar similaridades, no caso, temática, constitui o que Cosson denomina de “andaimés”, no qual há a leitura de outros textos, discussão, comparação, oferecendo ferramentas para que o aluno construa sentidos que vão sendo sobrepostos (COSSON, 2016).

Ao concluir as etapas de leitura, de reflexão em rodas de conversa e de leitura de outros textos, os estudantes foram desafiados a construir a partir do que foi trabalhado um registro em vídeo, apresentando e comentando para os colegas do oitavo ano a peça teatral lida, *Namíbia, não!*. A proposta seria produzir pequenos vídeos-resenhas, atuando como se performasse a ação de um *booktuber*. A proposta foi bem aceita pelo grupo que construiu seus vídeos que foram socializados na conclusão da atividade de intervenção. Paralelamente a essa atividade que aconteceu durante as aulas de Estudos Literários, os estudantes também desenvolveram na disciplina de Dança uma representação coreográfica-corporal a partir de trechos da obra lida.

3 Algumas considerações

O percurso desenvolvido nessa experiência foi longo, cheio de incertezas, de dificuldades, com mudança de rumos e muitos aprendizados. O primeiro desafio foi compreender os fatores que condicionam o ensino de literatura a sua atual crise de identidade nos anos finais do ensino fundamental. Fatores que transformaram as aulas de leitura literária na Escola Municipal de Pituaçu (e na rede municipal soteropolitana) uma questão a ser investigada.

Embora já tenha se tornado lugar comum referir a importância da leitura literária no componente língua portuguesa, as discussões ainda não foram capazes de assegurar uma proposta didático-pedagógica que chegue efetivamente à escola pública e que contribua para formação do aluno nesse

segmento de ensino. O papel exercido pela literatura tem sido problematizado, repensado e redimensionado principalmente nessa etapa de ensino da Educação Básica. Ainda há muito a discutir, entretanto, a presente reflexão traduz uma iniciativa concreta de análise, mobilizada pela ação da rede municipal de Salvador de incluir o Ensino de Literário em sua matriz curricular, resultando na investigação proposta nesse projeto de intervenção.

A observação geral da situação da leitura literária exposta nesse projeto demonstrou que os alunos, quando são ouvidos, motivados e despertados a ler e vivenciar o contato com o texto, desenvolvem o interesse pela leitura, são participativos. Situação que fortaleceu a certeza de que um texto literário precisa ser lido em sala de aula e experimentado a partir de uma dimensão dialógica, pois como linguagem, depende de interação.

O que foi planejado e realizado durante o desenvolvimento do projeto e discutido na escrita reflexiva do Memorial de Formação, de que esse artigo é fruto, corresponde à necessidade de garantir sistematicamente o acesso do aluno à leitura dos textos literários, promovendo práticas leitoras que favoreçam o seu letramento. Nesse sentido, a leitura literária precisa ser encarada não como mero cumprimento pragmático de atividades didáticas, mas pensada num sentido mais amplo, de modo que possibilita, conseqüentemente, a inserção do aluno, sujeito-leitor, no universo da literatura, contribuindo para construção de outros importantes saberes e promovendo a formação de um leitor crítico.

De grande importância é ainda a perspectiva do professor de língua portuguesa como mediador de leituras literárias, agenciando práticas de letramento que colaborem significativamente para o desenvolvimento da proficiência leitora do aluno. Cosson salienta que cabe ao professor criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido, já que “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (2016, p. 30).

Independente de uma disciplina específica, como acontece na rede de ensino soteropolitana, ou como conteúdo, em outros espaços de ensino, a leitura e a formação de leitores literários devem fazer parte das aulas de língua portuguesa. Reafirma-se a necessidade de uma formação literária, desde que essas práticas de leitura considerem situações pedagógicas de interlocução contextualizadas, permitindo a construção de sentidos. Apenas assim, em contato com a materialidade do texto na sala de aula é que se oferece a condição fundamental para favorecer a descoberta de experiências tão singulares.

Para possibilitar esse encontro, a abordagem do texto literário praticada no espaço escolar deve envolver aspectos estéticos e afetivos, ligados a experiência com a literatura. Deve favorecer o encontro significativo do leitor com o texto, como defende Dalvi, ao enfatizar a necessidade de “mudanças na

macroestrutura das práticas literárias, tendo como finalidade garantir uma outra concepção para o ensino com a literatura, na qual possamos reconhecer o poder político-pedagógico dos textos literários na formação crítica do leitor” (2013, p. 95).

A intervenção de leitura literária desenvolvida na escola a partir da leitura do texto dramático *Namíbia, não!* ofereceu um novo olhar para o ensino de literatura. A resposta do grupo nas atividades foi positiva em todas as instâncias, na disponibilidade, na interação, na leitura, nas produções. Duas turmas, 52 estudantes diferentes entre si, o resultado não é homogêneo, obviamente. Alguns alunos relataram na avaliação do projeto que tinham dificuldades de ler, que não conseguiram fazer a leitura prévia sozinhos, em casa, mas a dinâmica da leitura dramática em sala os motivou a acompanhar a leitura. Outros, que afirmaram no diagnóstico nunca terem lido um livro completo, mostraram-se entusiasmados com a conquista. Alguns alunos conseguiram fazer reflexões bem profundas sobre o texto e propuseram a construção de um novo final. O uso do diário como um registro, como a incorporação de um procedimento de leitura foi muito válida, embora não consistisse em uma atividade obrigatória, todos os alunos produziram de seu modo registros de suas impressões, demonstrando interação significativa com o texto lido.

A utilização das rodas de conversa nas atividades enriqueceu o trabalho. Apesar de trazer um pouco de aflição nas primeiras tentativas, pois é uma estratégia que exige planejamento, organização, ao mesmo tempo que pede a flexibilidade, a escuta. Essa modulação desafiou a professora-pesquisadora a repensar seu lugar e sua ação dentro do processo. Nas rodas, o papel desempenhado pelo professor é o da mediação, mas se reposicionar nesse espaço também é um desafio.

A recepção do texto dramático pelo grupo extrapolou as expectativas. A curiosidade em relação ao gênero que poucos conheciam motivou a leitura. Como anunciado anteriormente, na etapa preliminar a leitura em sala, os alunos puderam conhecer um pouco da estrutura do texto dramático, reconhecer as rubricas e até assistir a um trecho de peça teatral. Apesar dessa introdução, a leitura dramática ocorreu com várias interrupções. Os alunos sinalizavam dúvidas quanto a entonação, corrigiam a leitura dos colegas, pediam para repetir o trecho em que não estavam satisfeitos, paravam para discutir alguma passagem do texto. Tudo isso foi considerado um aprendizado e não um problema de execução, pois o intuito do projeto era ler textos literários e construir sentidos, objetivos que foram alcançados nesse processo do tentar acertar, do buscar compreender.

A escolha do grupo da obra *Namíbia, não!* para leitura literária no projeto aponta para várias reflexões. Uma delas é a necessidade de trazer a literatura afro-brasileira para os espaços escolares, respeitando o que defende a lei. Outra é a urgência de obras que representem positivamente os negros,

que reflitam sobre suas necessidades, dando voz e protagonismo a essas personagens. Essa ação atua como um instrumento importante de formação da identidade, aproximando o leitor.

Cumpre, por fim, reiterar a esperança de que as discussões sobre letramento literário alcancem as escolas públicas da educação básica, principalmente no segmento dos Anos Finais. Urge o fortalecimento do material didático, fundamental para o trabalho com os textos literários, mas é também preciso reconhecer que ele só não basta. Defender a democratização da leitura literária é compreender que a formação de leitores literários depende também que as obras literárias circulem na escola. Para isso, é necessário políticas públicas que possibilitem o acesso a livros de literatura, assim como internet de qualidade, novas tecnologias e mídias diversas. Defender a democratização da leitura é ampliar a ideia de suportes dos textos literários, é entender que as tecnologias podem ser aliadas, é dialogar com outros produtos da cultura que se aproximam do texto literário. É também pensar na formação dos professores.

Material, tempo/espço, metodologias que priorizem práticas de leituras ativas e o protagonismo dos alunos, escuta atenta, bom diagnóstico para compreender o público, professores-leitores, tudo isso pode favorecer um novo caminho para pensar a leitura na escola.

Referências

AGUILAR, Gonzalo; CÁMARA, Mario. *A máquina performática: a literatura no campo experimental*. Trad. Gênese Andrade. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

ALMEIDA, Nizael Flores de; JOSGRILBERG, Rute. Leitura dramatizada: a formação de leitores de textos literários no ensino médio em Dourados-MS. *Interletras*. Mato Grosso do Sul, v. 3, n. 20, p.1-12, out. 2015.

ALVES, Antônio de Castro. *O navio negreiro e outros poemas*. Ilustrações de Kris Barz. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013. p. 93-103.

AMÂNCIO, Iris M. C. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: AMÂNCIO, Iris M. C; GOMES, Nilma L.; JORGE, Miriam L. S. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ANUNCIACÃO, Aldri. *Namíbia, não!* 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2015.

ARAÚJO, Alcione. Do impresso à cena: o papel do teatro na formação de leitores. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José C.; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 171-192.

ASSUMPÇÃO, Simone S. de. Blogs e Comunidades do Orkut: Caminhos para a formação do leitor de literatura. In.: CORRÊA, A. A. (Org.). *Ciberespaços: mistificação e paranoia*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008. p. 19-26.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: dez. 2018.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: Teoria e prática*. 2. ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 18-28.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta “o que significa ensinar literatura?”: reflexões sobre seu lugar e papel na Educação Básica. In: CECHINEL, Andre; SALES, Cristiano de. (Org.). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017. p.109-121.

GARRAMUÑO, Florencia. *Frutos estranhos: sobre a inespecificidade na estética contemporânea*. Tradução de Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LIMA, Elisabeth Gonzaga. Geração blogueira: a literatura na WEB. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; LIMA, Elisabeth Gonzaga (Orgs.). *Modos de ler: oralidades, escritas e mídias*. Curitiba: Arte & Letra, 2014, p. 259-271.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como locus de investigação. *Veredas Temática: Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares*. Vol. 22, n. 01. Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2018.v22.27953>. Acesso em: 12/07/2019.

MOURA, Adriana F.; LIMA, Maria G. (2014). A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas Em Educação*, v. 23, n. 1, p. 95-103, 31 jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 17/07/2019.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos, uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela (Orgs.). *Letramentos múltiplos: agentes, prática, representações*. Natal: Editora da UFRN, 2008. p. 93-118.

PAULINO, Graça. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. Revista Portuguesa de educação, vol. 17, núm. 1, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PEIXOTO, Fabiana de Lima. *Afrobotizar: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos de literatura para o ensino médio*. Tese (Estudos Étnicos e Africanos). Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23990>. Acesso em: 25/08/2019.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

RIMOGRAFIA, Slim. *O navio negreiro*. Adapt. Castro Alves. Ilust. Grupo Opni. São Paulo: Panda Books, 2011.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. O jogo das escolhas. In: MACHADO, Maria Z. Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça. *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009. p. 19-32

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOBRAL, Cristiane. Espelhos negros. In: *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção*. Brasília (DF): Editora Dulcina, 2011.

SILVA, Humbelina. *Rotas literárias: o que ensinar nas aulas de literatura no ensino fundamental*. Memorial de Formação/Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Profletras – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. 178 f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34532>. Acesso em: 02/05/2023.

SOUZA, Ana Lúcia; LIMA, Maria Nazaré M. Rodas de conversa em cena: potencializando vozes dos estudantes. In: SANTOS, José Henrique F.; ASSUMPÇÃO, Simone S. (Org.). *Redes de aprendizagem entre a escola e a universidade*. Salvador: EDUFBA, 2019. p.159-176.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e o ensino da literatura: Problemas e perspectivas. *Revista Teoria e prática da Educação*, v.11, n.1, jan./abr. 2008. p.49-60.

Data de submissão: 17/02/2023. Data de aprovação: 01/06/2023.