

Literatura e identidade: formação do hábito de leitura

Maria Aparecida Rodrigues de Sousa Voltolini*

Elizete Dall'Comune Hunhoff**

RESUMO: Neste artigo, refletimos sobre o papel da literatura no contexto escolar e na formação leitora dos alunos, se a ela tiverem acesso. Os dados que constituem o texto foram coletados a partir de um trabalho de inserção em sala de aula do Ensino Fundamental, em uma escola pública no estado de Mato Grosso. O projeto de intervenção teve como recorte a leitura de textos literários produzidos neste estado, com a abordagem do tema “identidade”. Utilizamos, em nossa pesquisa, obras de teóricos engajados com o processo de leitura e a formação do leitor, como Jauss (1994), Cosson (2007, 2014), Cândido (1995) e outros que também discorrem sobre a recepção da obra literária. Como recurso metodológico fizemos círculos de leitura, pesquisas bibliográficas, pesquisa de campo, produções orais e escritas. O resultado foi a publicação de livros, nos formatos físico e digital, na Plataforma ISSUU, contendo narrativas relacionadas à historicidade local. Todo o desenrolar do projeto oportunizou aos alunos o contato com a literatura, com a pesquisa, o conhecimento da História regional, de lendas e causos ficcionais do município onde residem e, sobretudo, o desenvolvimento do potencial de leitura, de interpretação e de escrita.

Palavras-chave: Literatura. Círculos de leitura. Identidade.

Literature and identity: formation of the reading habit

ABSTRAT: In this article, we reflect on the role of literature in the school context and in the reading training of students, if they have access to it. The data that make up the text were collected from an insertion work in the Elementary School classroom, in a public school in the state of Mato Grosso. The intervention project aimed at reading literary texts produced in this state, with the approach of the theme “identity”. In our research, we used works by theorists engaged in the reading process and the formation of the reader, such as Jauss (1994), Cosson (2007, 2014), Cândido (1995) and others who also discuss the reception of the literary work. As a methodological resource, we made reading circles, bibliographic research, field research, oral and written productions. The result was the publication of a book, physical and e-book on ISSUU Platform, containing narratives related to local historicity. The entire course of the project provided students with contact with literature, research, knowledge of regional history, legends and fictional stories in the municipality where they live and, above all, the development of the potential for reading, interpretation and writing.

Keywords: Literature. Reading circles. Identity.

* Professora de Língua Portuguesa da SEDUC, MT; Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLetras/Cáceres, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Bolsista CAPES de pós-graduação. e-mail: maria_rod_tga@hotmail.com.

** Doutora em Letras, área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo-USP (2008). Professora do Mestrado Profissional em letras – PROFLetras/Cáceres, da Universidade do Estado de Mato Grosso. e-mail: elizetedh@gmail.com.

Introdução

Ao buscarmos refletir sobre o papel da leitura de textos literários no contexto escolar, refletiremos sobre a formação intelectual dos alunos que a ela têm acesso. Procuramos buscar subsídios teóricos visando a incentivar o hábito da leitura literária em sala de aula, por percebermos o quanto esta possibilita ampliar a autonomia social do indivíduo. Entendemos que a leitura de textos literários estimula à aprendizagem e ajuda o leitor a refletir a respeito de si e sua relação com o universo.

Ao iniciarmos nossa pesquisa³, constatamos *in loco*, junto a alunos do 8º Ano, do Ensino Fundamental II, de uma escola pública estadual⁴, uma certa insatisfação no que se refere à leitura de textos longos, pois, muitos alunos relataram não gostar de ler. Argumentaram que muitas leituras propostas pelos professores são cansativas e, que pouco contribuem para a sua formação, fato do qual discordamos. Percebemos, pelas informações apresentadas, que isso pode ocorrer devido à forma como esses textos foram trabalhados, de forma fragmentada ou com fins avaliativos, e sem considerar o contexto social dos alunos.

Acreditamos que para o ensino de literatura se efetivar na escola deve haver incentivos, reavaliação de estratégias de ensino, apresentação de leituras instigantes aos alunos, aulas preparadas que visem a despertar o interesse do aluno. Pensamos, então, em uma proposta de intervenção na sala de aula que mexesse com os interesses desses alunos. Assim, propusemos um projeto⁵, cujo recorte se constituiu de obras produzidas no próprio estado de Mato Grosso. Isso poderia ser fonte de conhecimento e aprendizagem, com narrativas cujos temas instigassem o interesse social dos discentes. Objetivamos, além da obtenção do êxito no desenvolvimento das ações, contribuir para a produção de leitura, de interpretação e de produção escrita dos alunos e, conseqüentemente, aguçar a sensibilidade artística literária. Abordamos o tema “identidade”, subjacente às possíveis interpretações dos textos

³ Maiores detalhes podem ser obtidos em nossa dissertação de mestrado, que consta no site do Programa de Mestrado Profissional PROFLETRAS-Cáceres, MT. Disponível no link: http://portal.unemat.br/media/files/profLetrasCACERES/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Maria_Aparecida_Rodrigues_de_Sousa_Voltolini-TURMA_3.pdf

⁴ Escola Estadual 25 de Outubro, Arenápolis/MT. Rede Oficial do Estado de Educação (SEDUC). Funciona em dois turnos: matutino e vespertino: Ensino Fundamental com o Ciclo de Formação Humana de nove anos.

⁵ Projeto de inserção apresentado ao Mestrado Profissional - PROFLETRAS/Cáceres, MT.

escolhidos, por entendermos que, embora pouco discutido no Ensino Fundamental, é concreto e crescente no universo estudantil, porque descobrir-se e identificar-se com o meio é algo que o indivíduo busca fazer desde a mais tenra idade.

Historicamente, consta que o município de Arenópolis sofreu grandes transformações políticas, econômicas e sociais com a exploração do ouro e diamante pelo garimpo. Também há ali uma riqueza de fábulas, lendas e mistérios que circulam oralmente entre os habitantes da região do garimpo, fatos apagados e pouco refletidos.

Apresentamos à classe a história do município por meio de pesquisa bibliográfica, de campo e com uma palestra proferida por um profissional da área. Promovemos a audição de causos contados por pioneiros que trabalharam no garimpo, seguida da escrita dessas narrativas para posterior publicação.

Entendemos que pela prática da literatura se amplia o senso crítico. E, o texto literário oferece padrões de conhecimento que podem emancipar intelectualmente o leitor. Sendo assim, a literatura tem se constituído em um elemento fundamental para o desenvolvimento das potencialidades do aluno, na escola e na família. E, quando esta não valoriza o saber ou não tem condições de ofertar ao filho(a) leituras de qualidade, cabe aos professores, na escola, fazê-lo.

Em concordância com Antônio Candido (2004, p.186), acreditamos que a literatura tem a função de humanizar, também pode tornar o leitor um ser mais sensível e compreensivo com o seu semelhante. Para esse pesquisador, mais do que um direito,

[...] A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e a visão de mundo, ela organiza e nos liberta do caos, e, portanto, nos humaniza. (CANDIDO, 2004, p. 186).

Por vivenciar a capacidade humanizadora da literatura e sua contribuição significativa para a formação do cidadão reflexivo, sentimos que a maioria dos alunos, não só das escolas públicas, precisa do contato com o meio literário, para se perceber, a si e ao outro como ser social, no sentido humano de ser e de agir.

Acreditamos que a mediação do professor no processo de leitura, consoante a Cosson (2014, p.31), favorece a interação discente e possibilita a reflexão, ao

fornecer-lhe pistas para perceber as lacunas interpretativas, existentes no texto e a partir dele.

Procuramos pensar sobre a relação teoria/prática e os desafios do professor no exercício do ensino e na formação de leitores. Entendemos que, se a literatura trabalha com o ser e para o ser, na sala de aula, podemos usá-la em todas as instâncias de aprendizagem, enfim, em tudo que envolva o uso de exercício da linguagem.

O ensino de literatura em círculos de leitura

Vemos a literatura como um veículo criador e socializador da linguagem e dos valores que nos identificam como pensadores. Sua presença na escola propicia inúmeras oportunidades de educação, reconhecimento e socialização, isso, se ela não for apresentada apenas para fins conteudistas e avaliativos.

Em *A Estética da Recepção* (1964), Hans Robert Jauss se opõe ao ensino da literatura como exigência escolar, de forma descontextualizada. Essa proposta, apresentada em 1967, na Universidade de Constança, Alemanha, critica a abordagem da leitura individual de obras, em sequência cronológica, ou “[...] seguindo a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de “vida e obra” (JAUSS, 1994, p. 6). Para Jauss, o leitor é o centro da experiência literária, é ele que determina se uma obra faz sentido, ou não.

Sob essa ótica, o interesse do público leitor deve ser levado em conta na hora de se escolher a obra literária para ser trabalhada, na escola. No processo de realização da leitura literária, o “horizonte de expectativas” do leitor pode ou não ser satisfeito, o que engloba o limite do que é visível e está sujeito a alterações e mudanças, conforme as perspectivas do leitor.

Segundo Jauss, a qualidade ou o valor de uma obra literária não deve ser medido ou apreciado através das condições históricas ou biológicas, nem do lugar que ela ocupa no desenvolvimento de um gênero. A qualidade e a categoria de um texto vêm “[...] dos critérios de recepção, do efeito produzido e de sua fama junto à posteridade”. (JAUSS, 1994, p.7).

Nesse sentido, a qualidade de um texto não depende das condições em que a obra foi produzida e sim da recepção que ela tem junto ao leitor. A relação da

literatura com a experiência de vida do leitor é valorizada. Por isso, ela deve ser apresentada com maior abrangência na escola, por contribuir para a formação de um leitor crítico-reflexivo.

A literatura, insistimos, colabora para a formação integral do estudante, contribuindo para sua emancipação.

O ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana. Assim, na expressão “ensino da literatura”, tem-se, simultaneamente, a indicação de objeto de ensino escolar e de um momento específico de ensino e aprendizagem, que integra o processo educativo e que se refere ao lugar e à contribuição real da literatura para a educação, por meio do ensino. (MORTATTI, 2014, p. 29).

Logo, a literatura tem um papel importante na formação do sujeito leitor, por integrar o processo educativo. Por isso, é possível supor que, quanto mais contato o sujeito tiver com os textos literários, maiores serão as possibilidades de interação social e cultural, mediadas pela leitura.

A obra literária fornece ao leitor um universo carregado de informações porque o leva a participar ativamente do processo de cidadania, de sensibilização da realidade e das artes. A leitura do texto literário se transforma em uma vivência única, que possibilita ao leitor a compreensão mais abrangente de seu mundo, oportuniza descobertas e possíveis soluções para suas dúvidas, em relação ao seu contexto social, ao seu semelhante e a ele próprio.

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. (COSSON, 2006, p. 17).

Assim percebemos o quanto o texto literário, sob o ponto de vista do elemento humanizador, é de real importância na escola, principalmente por promover mudanças, corroborar para o desenvolvimento do pensamento social.

Na perspectiva do letramento literário, a escola é um espaço onde se desenvolvem saberes que não se constroem sozinhos. Assim, o professor ao escolher as obras para trabalhar, deve conduzir a leitura, fazer apontamentos para que o

aluno possa se sentir motivado a ler. Deve-se partir do que o aluno conhece até a fronteira do desconhecido.

Em nossa docência, vimos que os círculos de leitura são uma estratégia metodológica eficiente para o ensino de literatura em classe. “É pelo reconhecimento de seu aspecto formativo que os círculos de leitura têm sido amplamente adotados nas escolas, sobretudo pela sua aplicabilidade na formação do leitor”. (COSSON, 2014, p. 139). A metodologia dos círculos (COSSON, 2014), na prática, mostrou-se positiva e contribuiu para o desenvolvimento das leituras dos livros de literatura que propusemos.

A proposição dos círculos de leitura consistiu em criar momentos, no cotidiano escolar, em que todos parassem para ler, preferencialmente o mesmo texto, e depois o comentassem. Nos círculos, nosso aluno ficou à vontade para opinar sobre a obra que estava lendo e expor suas dúvidas aos colegas. Posteriormente, esses comentários, arguições e interpretações, mediados pelo professor, foram feitos a toda a classe, criando uma interatividade e conhecimento compartilhado, além de desenvolver a oralidade. Segundo Cosson (2014, p. 139), “[...] a leitura é sempre um ato social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura”.

Em se tratando de obras da literatura mato-grossense, sentimos que essa leitura trouxe conhecimentos locais de interesse. E, sendo em grupo, estreitou os laços de convivência, reforçou as identidades e a solidariedade entre as pessoas. Na classe passou a haver comentários e questionamentos sobre coisas que eles (os alunos) desconheciam, mas ouviram falar, houve uma certa necessidade em debater significados identitários, contextuais, históricos, temas ligados ao seu cotidiano.

Consoante a Cosson (2014), entendemos que o círculo produz uma noção de igualdade, pois nele todos os alunos se visualizam sem diferença de posição (atrás, à frente) e, por simples que possa parecer, esse gesto aproxima e faz uma visível diferença para o educando. Compreendemos que essa metodologia pode fazer com que o professor tenha uma ampliação em seu papel de incentivador e formador de leitores. Pois, na escola, o professor age na articulação do pensamento, orienta e induz o aluno à construção de seu conhecimento.

Nos círculos de leitura não há limite de obras a ler. Os textos podem ser diferentes, mas ligados pelo mesmo tema, o limite vai depender do acordo entre os

participantes, mediados pelo professor. Com o letramento literário nos círculos de leitura, o educando pode compreender e expressar criticamente o conhecimento adquirido com a experiência leitora. Isso dificilmente ocorre na leitura individual.

Uma experiência didático-pedagógica com círculos de leitura

Na proposta de intervenção *Da Literatura produzida em Mato Grosso à produção de narrativas*⁶, elencamos as obras:

- *Isso é coisa de pirata* (1996), de Wander Antunes;
- *Uma maneira simples de voar* (1997), de Ivens Scaff;
- *A fábula do Quase Frito* (1997), de Scaff;
- *Ele era de outro mundo* (1997), de Lucinda Persona;
- *O rio* (2008) e *A árvore e a cidade* (2005), de Maria do Carmo;
- *Guerra no pantanal* (2009), de Antônio de Pádua.

As atividades de leitura se desenvolveram conforme os itens abaixo:

- Círculos de quatro a seis alunos, com um aluno monitor, escolhido pelos componentes do grupo;
- Cada círculo leu um livro diferente;
- Os grupos se reuniam de forma regular para discutir as leituras que estavam realizando durante as aulas, algumas reuniões ocorreram no contraturno, com a professora os orientando;
- Os monitores, previamente orientados pela professora, atuavam como líderes no seu grupo, com atividades e questões auxiliavam as discussões referentes às leituras, e demais tarefas propostas;
- Os tópicos das discussões foram levantados pelos alunos, nos círculos;
- Nos encontros, os componentes dos grupos dialogavam, apresentavam pontos de vista pessoais, questionamentos sobre pontos do enredo que permitiram várias interpretações e digressões;
- A professora sempre teve o total domínio dos trabalhos, atuou também como facilitadora de ações escolares, deu autonomia para o educando em sua construção literária;

⁶ Projeto desenvolvido com os alunos do 8º Ano A, da Escola Estadual 25 de Outubro, no município de Arenópolis, MT.

- A professora fez a avaliação dos trabalhos e os alunos fizeram uma autoavaliação;
- Ao término da leitura do livro, os círculos compartilharam com toda a sala os pontos altos dessa leitura, com apresentação de seminário, no qual cada membro tinha uma função.

Ao propormos a monitoria, tivemos como objetivo contribuir com a construção de uma cultura de cooperação na sala de aula. Propusemos mudanças de atitudes e a conscientização sobre a importância do grupo para a aquisição eficaz do conhecimento. O monitor, ao ser escolhido pelos membros do grupo, fez diminuir a indisciplina na turma. Essa estratégia de escolha proporcionou-nos perceber a ocorrência de certa liderança discente, mostrou aos alunos que eles podem aprender a conviver com as diferenças, a gerenciar conflitos, a melhorar as relações humanas, além de oportunizar um crescimento individual e coletivo.

Os discentes desenvolveram um processo de cooperação e responsabilidades consigo e com os colegas, aprenderam a aprender e a conviver. “A monitoria, como procedimento pedagógico, tem demonstrado sua utilidade, à medida que atende às dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica”. (CANDAU, 1986, p. 12-22).

Para a inclusão do aluno monitor, nos círculos de leituras, pautamo-nos na certeza de que a leitura deve acontecer de maneira interativa, além de auxiliar o professor no controle da disciplina e garantir a interação discente. Para Gomes (2014, p. 20), o sistema de aluno monitor pode promover a eficácia e contribuir para o desenvolvimento efetivo do ensino-aprendizagem, e para “[...] o desenvolvimento da autonomia do aluno monitor, o aumento do senso de responsabilidade e a ampliação do vínculo do professor, monitor, alunado”.

Exequibilidade da proposição

O projeto foi desenvolvido em três etapas. Na primeira, buscamos motivar os alunos para a leitura e escrita, com a contação de narrativas orais, leitura de narrativas, narrativa pictográfica (filme), produções orais e escritas, entre outras ações que contribuíram para incentivar os alunos. Conforme Cosson (2014, p.7), a

motivação interfere significativamente na qualidade do encontro do leitor com o texto a ser lido. Iniciamos com a leitura de *A palavra encantada* (COSSON, 2014, p. 25), cuja discussão foi instigar os alunos a tecerem um texto literário. Convidamos um escritor e poeta local para palestrar⁷, cujos conhecimentos proporcionaram incentivos à produção e à interpretação literárias.

Na sala de informática da escola, com auxílio técnico, orientamos os discentes a utilizarem várias ferramentas digitais como *Power Point*, computador multimídia, *Internet*, plataformas digitais para a elaboração dos *e-books*, *Coredraw*, entre outros, e essas tarefas os deixaram encantados com a tecnologia, associada ao ensino.

Nas leituras, procuramos valorizar as diversas abordagens com o tema principal, que foi a *identidade*, e isso alavancou de certa forma os trabalhos. Esta, segundo Hall (2015, p.24), é um fenômeno movente: “Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. Esse tema provocou no nosso aluno “[...] o ‘olhar de descoberta’ que os novos tempos estão exigindo” (COELHO, 2000, p.159) e, ao mesmo tempo, despertaram a necessidade de (re)conhecer aspectos do seu “ser-no-mundo” e ter a oportunidade de adaptar-se ao que se-lhe apresenta.

Na introdução sobre as narrativas da literatura produzida em Mato Grosso, apresentamos uma explanação histórica sobre os dois estados: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, cuja literatura está vinculada a ambos. Essa atividade foi interessante e proporcionou debates que envolveram assuntos relativos à política, à economia e à cultura. Também abordou-se questões linguísticas acerca do sotaque “cuiabano”, em *Antologia Poética*.

Ao lerem em círculo o conto *Gente de quem?* (COCCO, 2016, p. 21), puderam perceber como os fatores identitários fluem no ambiente onde residem. Neste, a narradora descreve costumes e tradições vivenciados por pessoas de cidades pequenas, onde todos se conhecem e investigam a vida de quem chega, com perguntas que beiram à indiscrição. Nesse ambiente interiorano, a família apresenta um *status* que a eleva ou não, socialmente. A partir dessa leitura, os alunos fizeram pesquisas sobre a origem de suas famílias, que foram, posteriormente,

⁷ Moisés Bispo é autor da obra literária *A caneta e o Poeta*.

compartilhadas com a classe. Nas produções, orais e escritas, pudemos perceber erros considerados impróprios para estudantes do 8º Ano, tendo em vista o tempo de escolaridade. Observamos que os alunos com mais desvios na linguagem escrita são os que menos leem e, conseqüentemente, apresentam dificuldades na interpretação e no ato de escrever.

Conforme programado, a obra *A fábula do Quase Frito* (SCAFF, 1997) foi lida por toda a sala, em um primeiro e grande círculo. Procuramos criar expectativas a partir da capa, do título e da biografia do autor, em diálogo com as ilustrações. Enfatizamos que também anotassem dúvidas, palavras que não conheciam, observassem a entonação e a dicção das mesmas. Salientamos sobre a importância de estarem em contato com um texto que os levava a conhecerem mais sobre a cultura do seu estado, tais como a fauna, a flora, a linguagem regional, coisas que despertaram o interesse; esses aspectos estabeleceram uma relação de identidade entre grande parte dos leitores com a obra.

Propusemos conceitos e questões sobre conteúdos escolares: personagem, narrador, foco narrativo, tempo, espaço, discurso, para fomentar as discussões e termos um registro escrito. Isso os levou a refletirem sobre questões identitárias fora do texto, mas, a partir dele. Também sobre o seu papel como seres humanos, em seu habitat. Sobre isso, Jauss acentua que o leitor constitui um fator ativo, que interfere no processo como a literatura circula na sociedade.

A experiência da leitura pode liberá-lo [o leitor] de adaptações, prejuízos e constrangimentos de sua vida prática, obrigando-o a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativas da literatura distingue-se do horizonte de expectativas da vida prática histórica, porque não só conserva experiências passadas, mas também antecipa a possibilidade irrealizada, alarga o campo limitado do comportamento social a novos desejos, aspirações e objetivos e com isso abre caminho à experiência futura. (JAUSS, 1994, p.169)

Em nosso “horizonte de expectativas”, consoante a Jauss, vimos que nas atividades orais os alunos se expressavam de forma altruísta e participativa, antecipavam descobertas do próprio ambiente e se admiravam em construir críticas circunstanciais, a partir de suas interpretações, interativamente. Pareciam crescer intelectualmente, embora, na escrita, apresentassem dificuldades expressivas e, quanto a isso, em diálogos, mostramos os principais erros apresentados por eles e, propusemos algumas atividades norteadoras, também relativas à coerência e à

coesão textual; reforçamos a importância de se estar sempre com um dicionário em mãos para tirar dúvidas, quanto à ortografia e à sinonímia.

Nesse círculo, pudemos observar como os educandos se apropriaram de conhecimentos da literatura, e o quanto as atividades contribuíram para a aprendizagem, interação e autonomia dos alunos.

[...] o círculo de leitura é uma prática privilegiada, primeiro porque ao lerem juntos os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições. [...]. Depois porque a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça as identidades e a solidariedade. (COSSON, 2014, p. 139).

Consoante ao autor, entendemos que o professor é um profissional facilitador, não no sentido de tornar fácil o processo, mas no sentido de intervir quando for necessário, tornar acessível.

As atividades de leitura nos círculos menores, com as demais obras, foram desenvolvidas em vários espaços da escola, como: quadra de esportes, refeitório, sala de informática, etc. Os alunos, orientados previamente, discutiram os aspectos dos enredos, os temas geradores, o tema principal (a identidade), a biografia autoral e a contextualização da obra. Depois, prepararam a apresentação de seminários. De acordo com Goulart:

Assim, o trabalho sistematizado com a exposição oral em atividades como o seminário deveria considerar também como objeto de ensino e aprendizagem as estratégias textuais e discursivas fundamentais na construção do texto a ser proferido, para que os alunos pudessem assumir, com relativa desenvoltura, o *ethos* de expositor demandado pelo gênero exposição oral. (GOULART, 2005, p. 80)

Com a realização dos seminários, objetivamos que os alunos refletissem sobre as leituras feitas e se sentissem autônomos em relação à tomada da palavra, como expositores de ideias e de argumentos, com clareza e objetividade.

Após cada sessão de leitura, foi realizada uma miniaula com pouca duração, quando eram avaliados pontos estratégicos, comentários interpretativos e a linguagem usada pelos autores. As leituras dos livros duraram cerca de três semanas, incluindo reuniões extraclasse. Pudemos perceber, na exposição dos seminários, que houve avanços significativos quanto à desinibição,

entendimentos/interpretação, eloquência, argumentação, gesticulação, oralidade, respeito à fala do colega etc.

Na terceira etapa, ao promovemos uma sessão com palestra de um historiador, este trouxe à tona questões históricas e culturais desconhecidas pela maioria, cujos fatos e dados motivaram os alunos à busca de saberes. Houve então as pesquisas de campo e vieram à tona causos e lendas, histórias fantásticas, muitas versavam sobre o funcionamento do garimpo, sobre a vida do garimpeiro, sobre assombrações e acontecimentos estranhos, todos fatos que norteiam a memória dos pioneiros locais, de garimpeiros que participaram do processo de extração de minérios e pedras preciosas, no município. Seguiu-se a audição das narrativas em um evento escolar denominado “Uma noite literária”, quando os alunos, acompanhados de responsáveis, recontaram as histórias ouvidas, em suas pesquisas, à luz de uma pequena fogueira.

Em oficinas, propusemos trabalhos com os elementos da narrativa, com a escrita e a reescrita dos causos, e a conseqüente produção e publicação de *e-books* sobre as narrativas por eles escritas.

Pudemos avaliar como a literatura pode estar presente na escola de várias maneiras, inclusive na forma oral. Para Cosson (2014, p. 162), “[...] ela não se restringe aos textos impressos, mas sim à palavra com a qual se desvela mundos e se diz o que não se conseguia se dizer antes”. Nessa fase, percebemos um belo fenômeno linguístico, pois, ao contar histórias, vários alunos se revelaram oradores, ao falaram de si, de suas famílias, das histórias pesquisadas, vividas ou contadas por avós, pais, tios, vizinhos, entre outros.

Entre as histórias coletadas, cada círculo elegeu uma narrativa para o seu *e-book*. Os encontros para a escrita e reescrita aconteceram no contraturno, com atendimento individual aos alunos de cada círculo, em cronograma pré-estabelecido. De acordo com as *Orientações Curriculares*:

Na atividade de produção escrita, o estudante precisa ser ensinado a assumir-se como autor de seus textos, sendo capaz de elaborar críticas ou propostas, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências e apontar contradições, incorporando o interlocutor e a situação discursiva/comunicativa em que o texto/discurso deve ser produzido. Tal postura permite-lhe desenvolver autonomia na produção de textos em diferentes gêneros, respeitando as características de cada um. (SEDUC/MT, 2012, p. 101).

A leitura e a escrita compartilhadas contribuíram para a formação do estudante, pois, ao observarmos a sua bagagem cultural, sua manifestação linguística, vimos que houve a promoção de uma ruptura entre o fazer de agora e o que ocorria antes, percebíamos ânimo em ler e querer escrever. E, consoante a Hunhoff (2011, p. 35), entendemos que “[...] quando o pensamento é instigado à reflexão histórico-cultural na ficção, este devaneia por mundos imaginários que encantam, abalam, constroem ou lutam, expondo o intelecto do leitor a um embate de experiências que o fortalecem”.

A proposta de escrita fugiu dos padrões aos quais os alunos estavam acostumados. A maioria preferiu fazer a sua narrativa direto no computador. Aproveitamos esses momentos de digitalização para, além de trabalhar com eles as utilidades do *word*, mostrar também os desvios ortográficos que o computador sublinhava, assim como os sinônimos, neologismos e outras peculiaridades da língua. Esse trabalho foi um desafio para discentes e docente, pois, houve muitas dificuldades a serem superadas quanto ao manuseio da tecnologia.

Para Barzotto (2016, p. 165), “Ser desafiado a escrever é como ser lançado a um manancial”, e foi o que procuramos entender e demonstrar. Os alunos precisavam ultrapassar a barreira do comodismo, precisavam criar, sem que o professor indicasse tudo que deveriam fazer, trabalho que ocorreu no período de quatro semanas. Lemos e relemos, conjuntamente, as suas produções escritas e reescritas. “O trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita.” (MARCUSCHI, 2008, p. 218). Depois de muitas leituras dos textos e discussões, chegaram à escolha dos títulos dos contos, que compuseram um livro físico: *Conversa sobre Arenápolis, O mistério dos olhos de Jurema, Preso pela consciência, A ganância faz cegar a razão e A morte eternizou aquele amor*.

Segundo Rosseto (2010, p. 93), “Isso significa que o receptor deixa de ser considerado como simples destinatário passivo para passar a atuar como agente ativo que participa na elaboração do sentido [...]”, consolidando o receptor como um produtor de textos. Assim, os nossos alunos, naquele momento, deixaram de ser leitores passivos para serem produtores, ou seja, escritores da literatura.

Os *e-books* foram publicados em uma plataforma de aprendizagem chamada ISSUU, a versão em livro físico foi intitulada *Histórias e causos de Arenápolis*. Apresentamos, festivamente, o resultado do desenvolvimento do projeto à

comunidade escolar, em um evento denominado “Noite de Lançamento”. Sob aplausos, os alunos apresentaram sessões culturais das narrativas literárias, dos causos, das lendas pesquisadas; depois os *e-books*, o livro a ser autografado aos presentes, sendo quase tudo inusitado ao público ali presente. O evento repercutiu com manifestos alvissareiros à escola: muitos não sabiam haver importantes escritores no estado, tampouco havia conhecimento de muitos casos lendários que há na região.

Considerações finais

A literatura é fundamental na educação, pois, contribui para a formação crítica do leitor por meio de seu caráter humanizador, no sentido de mostrar ao ser humano o significado de sua essência, de torná-lo mais sensível perante os acontecimentos ao seu redor. Acreditamos que a literatura na escola, aplicada com metodologias ativas, proporciona grande aprendizado, além de elevar o protagonismo escolar.

Entendemos que a experiência com o ensino de literatura pode ser fascinante, se não for imposto como obrigação ao cumprimento da carga horária da disciplina de Língua Portuguesa.

Ao trabalharmos a leitura com textos literários produzidos no estado, percebemos que houve um despertar de interesse que levou os alunos a se envolverem, a quererem conhecer aspectos culturais que os uniam, que os identificavam, fato que ajudou na consolidação do ensino-aprendizagem previsto em nosso plano de trabalho. Os alunos avançaram no processo de arguição, de interação, de interpretação e de escrita. As pesquisas trouxeram à tona parte da cultura local que parece invisível à população e que, a partir dos dados, poderão ser ampliados em outros estudos.

REFERÊNCIAS

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

CANDAU, V. M. F. **A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância.** In: CANDAU, V. M. F. (org). **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1986, p. 12-22.

CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos.** O Direito à Literatura. 3ª Edição. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

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

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

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12. Ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HUNHOFF, Elizete Dall'Comune. Literatura e Leitura – Concepções sobre o Ensino de Literatura e a Formação do Leitor. **Revista Ecos**, V-11, No.02, 2011. Disponível em <http://www.unemat.br/revistas/ecos>.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita.** São Paulo, Cortez, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Editora UFPR.

ROSSETO, Robson. A estética da recepção: o horizonte de expectativas para a formação do aluno espectador. In **Anais / Encontro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada**, 2 de dezembro de 2010. – Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2010.

SCAFF, Ivens Cuiabano. **A fábula do quase frito.** 2.ed. Cuiabá: Tempo Presente, 1997.

SEDUC/MT. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso.** Área de Linguagens. Cuiabá, 2012.

Lista de livros trabalhados em sala

ANTUNES, Wander. **Isso é coisa de pirata**. Cuiabá: Tempo presente, 1996.

COCCO, Marta Helena. **Não presta pra nada**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2016.

SCAFF, Ivens Cuiabano. **Uma maneira simples de voar**. 2^a ed. Cuiabá: Tempo Presente, 1997.

SCAFF, Ivens Cuiabano. **A fábula do quase frito**. 2.ed. Cuiabá: Tempo Presente, 1997.

SILVA, Antônio de Pádua e. **Guerra no Pantanal**. São Paulo: Atual, 17^a ed. 2009.

SOUZA, Maria do Carmo Alves de. **A árvore e a cidade**. Cuiabá. Central de textos, 2005.

SOUZA, Maria do Carmo Alves de. **O rio**. São Paulo: Paulus, 2008