

Artigo / Article

Desenvolvimento do letramento literário a partir de estratégias de leitura

Developing literary literacy through reading strategies

Carolina Alves Fonseca* 

alvesfonsecacarolina@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3286-2831>

Maria Beatriz Pinto** 

maria.beatriz@letras.ufjf.br
<https://orcid.org/0000-0002-0336-4358>

Resumo

O presente artigo propõe-se a discutir o uso de estratégias de leitura conforme proposto por Solé (1998) em prol do letramento literário, apresentando uma sequência de aulas implementada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio em um colégio de aplicação da Zona da Mata Mineira. Com o intuito de integrar à formação estética necessária a um leitor literário (BARBOSA, 2011) uma formação cidadã – discutindo temas transversais relevantes para a formação crítica e reflexiva contemporânea, com destaque para questões de gênero, raça e classe –, foi desenvolvida uma oficina literária básica (COSSON, 2018) focada no livro *Quarto de despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus. Esta sequência propunha-se, além do letramento literário, ao desenvolvimento e ao aprimoramento de habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, promovendo a integração entre esses eixos de ensino.

Palavras-chave: Literatura; Estratégias metacognitivas; Oficina literária; Formação leitora; Formação cidadã.

Abstract

*This paper aims to discuss the reading strategies proposed by Solé (1998) for literary literacy, presenting a sequence of classes implemented in a High School class at a school in the Zona da Mata region in Minas Gerais. It is intended to integrate the required linguistic and aesthetic development for literature readers (BARBOSA, 2011) and human development, discussing transversal topics which are relevant to a contemporary critic and reflexive citizen, including matters of gender, race and social classes. The intervention was developed with the structure of a basic sequence of literacy classes (COSSON, 2018) focused on the book *Quarto de Despejo* (1960), by Carolina Maria de Jesus. Besides literary*

* Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Colégio de Aplicação João XXIII, Juiz de Fora, MG, Brasil.

** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.

literacy, it also focused on the development and improvement of reading, writing, speaking and linguistics analysis skills, promoting their integration.

Keywords: *Literature; Metacognitive strategies; Literary lessons; Reading training; Citizen formation.*

Introdução

“Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros mudam as pessoas”

Mário Quintana

A epígrafe de abertura deste artigo já sinaliza nosso objetivo principal: a formação cidadã a partir do letramento literário. Este trabalho é resultado de um processo de orientação de estágio curricular de licenciatura em Letras (Língua Portuguesa e respectivas literaturas), em um colégio de aplicação situado na Zona da Mata mineira, que culminou em uma sequência de letramento literário baseada no livro *Quarto de Despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, implementada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio.

Por inserir-se em um colégio onde o ingresso é realizado por meio de sorteio, a turma em que a sequência de letramento literário foi realizada apresentava composição bastante heterogênea: havia alunos e alunas de diversas classes sociais e cores, provenientes de várias regiões da cidade. Tratava-se de uma turma de Ensino Médio que apresentava comportamento problemático relacionado ao respeito à diversidade e aos direitos humanos - um fator preocupante que reforçou, no planejamento de nossa intervenção, a necessidade de abordar a autoria de Carolina Maria de Jesus e os temas suscitados por sua obra – racismo, machismo, desigualdade social, acesso à cidade – de forma profunda e cuidadosa.

De acordo com Antônio Candido (1972), para que alcancemos um equilíbrio social, é necessário que a população tenha acesso à literatura, uma vez que o confronto dialético entre a leitura realizada com a realidade vivida pode levar o leitor a pensar criticamente sobre sua realidade e a agir sobre ela. Nas palavras do pesquisador: “O processo de humanizar requer o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo” (CANDIDO, 1972, p. 807). Para o autor, portanto, a literatura tem o poder de humanizar porque pressupõe a superação do caos.

Zilberman (2008) aponta que a leitura está presente nas escolas desde o seu surgimento, no entanto com propósito de transmitir um padrão linguístico, a norma culta. Hoje são frequentes as discussões acerca da busca não por alfabetizados, mas por uma formação de leitores proficientes, inclusive de literatura. Para tanto, é necessário conceber “a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de experiência única com o texto literário” (ZILBERMAN, 2008, p. 16). Pensar a leitura desse modo ganha ainda mais sentido quando se considera que trabalhar assuntos pertinentes à realidade do aluno a partir de textos literários é uma importante estratégia para a construção de uma formação cidadã.

LINHA D'ÁGUA

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

No entanto, a compreensão de um texto literário demanda uma competência leitora capaz de acionar autonomamente estratégias de leitura mais sofisticadas que as necessárias para textos não literários, como notícias. E, no geral, a escola alfabetiza, ensinando a ler, mas não propõe tarefas para que os alunos pratiquem essa competência. Considera-se, de forma equivocada, que a leitura se trata de uma habilidade pronta, a qual, uma vez adquirida pelos alunos no início de sua escolarização, poderá ser replicada nos mais variados textos que encontrarem ao longo da vida. Tal concepção associa-se ao paradigma que Street (1984) chama de letramento autônomo, o qual, compreendendo o letramento como habilidade neutra e meramente técnica - e, por isso, universal - tende a ignorar a condição altamente social e situada dos usos da leitura e da escrita. Essa pode ser uma das causas do fato de que o Brasil, felizmente, aumentou o número de alfabetizados, mas por outro lado, infelizmente, não aumentou na mesma medida o número de leitores proficientes. Ensina-se a decodificação das letras, mas não formamos leitores, muito menos leitores literários.

A formação de leitores críticos e autônomos exige que se vá além da alfabetização. De acordo com Solé (1998), a leitura é muito mais que a capacidade de mera decodificação. O leitor interage o tempo todo com o texto, utilizando seu conhecimento prévio sobre o tema, fazendo inferências, elaborando hipóteses e checando suas previsões, de forma que o ato de ler exige múltiplas estratégias e habilidades, as quais serão distintas para cada propósito de leitura. E essas habilidades, por sua vez, não são desenvolvidas automaticamente por parte dos alunos. Se a escrita é uma tecnologia, fruto de longos séculos de elaboração social, histórica e cultural, as pessoas não dominarão as diversas possibilidades de interação por meio da escrita sem passar por processos de aprendizagem (GOMES; MONTEIRO, 2005). Dessa forma, o processo de leitura não é natural e, portanto, precisa ser construído por meio da mediação do professor e do uso de estratégias bem delimitadas e planejadas.

Neste artigo, buscamos contribuir para o despertar da consciência acerca da importância do planejamento e da mediação para se obter resultados positivos no ensino e no aprendizado de leitura, em especial da leitura de textos literários, pois, enquanto professoras licenciadas em Letras e pesquisadoras, acreditamos que a literatura, patrimônio imaterial de um povo, bem como a leitura, bem simbólico, tratam-se de um direito fundamental do homem, essenciais para uma formação cidadã (CANDIDO, 2004). Porém, se o ensino de leitura é conflituoso – por ser considerado muitas vezes como mero ato de decodificação de fonemas e letras –, o trabalho com literatura o é ainda mais. Esta – talvez por consequência do fato de a sociedade desconsiderar sua importância para a formação profissional do cidadão moderno, ocupando

espaço cada vez menor no dia a dia das pessoas – frequentemente é reduzida, em sala de aula, à apresentação de escolas literárias, que são tratadas de forma superficial nos livros didáticos, com fragmentos de textos e rasos comentários. Dessa forma, muitas vezes, o ensino de literatura confunde-se com ensino de história da literatura (COSSON, 2018) ou sobre literatura (BARBOSA, 2011), talvez por influência do modo como por muitos anos os exames vestibulares foram organizados. De acordo com Kleiman (2002), o cenário problemático verificado no ensino de leitura se deve “à precária formação da maioria dos profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler” (KLEIMAN, 2002, p. 15).

Assim, de modo a buscar atingir nosso objetivo principal – contribuir para as discussões em prol da formação de um leitor, em especial de um leitor literário –, iniciaremos este artigo discutindo as escolhas teóricas que embasaram a sequência de intervenção de estágio, articulando as estratégias de leitura trabalhadas (SOLÉ, 1998) à perspectiva de Letramento Literário (BARBOSA, 2011; COSSON, 2018) adotada aqui. Nesse debate, serão relacionadas as habilidades e estratégias de leitura, a fruição estética e a formação crítica e reflexiva. Dessa forma, situaremos a sequência de letramento relatada e explicitaremos os objetivos dessa intervenção, que, além do propósito geral de promover o letramento literário, visou, de forma mais específica: (i) fomentar o desenvolvimento de habilidades de leitura; (ii) levar os alunos à fruição estética da obra lida por meio das escolhas linguísticas do texto; e (iii) promover a reflexão crítica acerca de temas sociais presentes no texto. Apresentaremos, então, o desenvolvimento da sequência de Letramento Literário, de modo a fornecer um exemplo concreto da perspectiva de ensino de leitura e de letramento literário na qual nos pautamos e, ainda, a tornar mais concretas as articulações construídas durante a discussão dos referenciais teóricos. Após a explanação da sequência, encerraremos com algumas considerações finais.

1 Fundamentação teórica: estratégias de leitura e letramento literário em diálogo

De acordo com Solé (1998), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, nesse processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que geram a leitura”. A partir dessa definição, depreende-se que (i) uma leitura proficiente deve envolver um leitor ativo, envolvido no processamento e exame do texto; (ii) sempre deve haver um objetivo claro quanto à leitura; e (iii) não se interpreta aquilo que “o autor quis dizer”, os significados são construídos a partir dessa interação ativa entre leitor e texto de acordo com o objetivo pretendido com a leitura. Desse modo, nota-se que a compreensão da leitura se constrói no seio de atividades compartilhadas – tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios, entram em jogo nesse processo. Isso pode parecer óbvio hoje, mas nem sempre foi claramente aceito, visto que algumas definições de atividades de leitura incluíam aspectos como recitação, declamação ou pronúncia correta.

Para que ocorra uma leitura proficiente, que de fato vá além de mera decodificação, o leitor realiza uma série de operações mentais, denominadas estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), usadas na construção de sentido de um texto. Um leitor autônomo realiza essas atividades intuitivamente, mas esse desenvolvimento pode – e deve – ser estimulado nos alunos por meio de condições criadas pelos docentes. É importante frisar que cabe à escola, em todos os níveis de ensino, um trabalho sistematizado com estratégias de leitura, uma vez que o ato de ensinar a ler não se dá por concluído com a alfabetização. O emprego dessas estratégias no ensino de leitura possibilita que o aluno compreenda e interprete de forma autônoma os textos lidos, permitindo a formação de um leitor independente, crítico e reflexivo.

Por estratégias de leitura, então, compreende-se um conjunto de ações mentais desenvolvidas na interação entre leitor e texto para a construção do sentido deste, as quais abrangem o estabelecimento de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações desenvolvidas no intuito de atingi-los, bem como sua avaliação. Convém destacar que o acionamento de determinadas estratégias depende do objetivo da leitura – buscar uma informação específica, relacionar com outro texto, estudar, entreter-se –, não sendo acionadas sempre as mesmas em todas as situações. Não é, portanto, o professor quem “aplica” estratégias de leitura. Elas são, na verdade, construídas pelos leitores, e cabe ao docente estimulá-las, orientá-las por meio de atividades planejadas e guiadas por intencionalidade pedagógica, criando situações de ensino concebidas por Solé (1998) como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma “participação guiada” (ROGOFF, 1984, apud SOLÉ, 1998, p.76), exemplificadas pela metáfora dos “andaimes”. Nesse processo, o professor proporciona os “andaimes” necessários para que os alunos possam dominar progressivamente as estratégias e sejam capazes de utilizá-las – de forma consciente e adequada ao gênero textual/objetivo da leitura – mesmo depois de retiradas as ajudas iniciais.

As estratégias de leitura podem ser classificadas como estratégias cognitivas e metacognitivas (KLEIMAN, 2002; 1989; SOLÉ, 1998). As primeiras são operações inconscientes, não relacionadas diretamente aos objetivos de leitura, como o próprio ato de decodificação – realização de uma correlação entre fonemas e letras. Já as segundas estão diretamente relacionadas à cognição, isto é, embora muitas vezes realizadas de forma inconsciente, são passíveis de serem manipuladas, o leitor é capaz de pensar sobre elas, refletir, planejar, selecionar quais usar em quais momentos, de acordo com a finalidade de leitura – focalizar a atenção nos conteúdos importantes, no monitoramento da compreensão, na determinação de metas, na sua bem sucedida consecução e na resolução das dificuldades na compreensão. De acordo com Solé (1998), essas estratégias podem ser invocadas nas três etapas de leitura: antes, permitindo que o leitor se situe diante da leitura, instigando-o a assumir papel ativo no processo; durante, permitindo a ele construir uma interpretação que auxilie na resolução de problemas; e depois da leitura, quando se unificam as etapas anteriores de forma concreta.

Neste trabalho, utilizaremos como aporte teórico apenas as estratégias metacognitivas, compartilhando o pensamento defendido por Solé:

Consideramos as estratégias de compreensão leitora como um tipo particular de procedimento de ordem elevada. Como poderão verificar, cumprem todos os requisitos: tendem à obtenção de uma meta, permitem avançar o curso da ação de leitor, embora não a preservem totalmente; caracterizam-se por não estarem sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto. (SOLÉ, 1998, p.72)

A opção por demonstrar aqui o trabalho com estratégias de leitura metacognitivas se dá por conta do objeto lido com os alunos: um texto literário. Com as discussões travadas até aqui, nota-se que é um consenso nos estudos linguísticos o caráter subjetivo da leitura, o que ganha ainda mais destaque em leituras literárias – ensinar a ler com compreensão não é fazer chegar a uma compreensão pré-determinada, visto que o significado não é dado a priori, mas construídos ao longo da interação entre leitor e autor, mediada pelo texto. Koch e Elias (2008, p. 21) explicam que a leitura e a produção de sentidos são orientadas não apenas pelas pistas linguísticas do texto, mas também “por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. Nesse sentido, Kleiman observa:

A compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos. Como podemos unificar e homogeneizar aquilo que é por natureza heterogêneo, ideossincrático [sic]? Não podemos, é claro. Mas ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. (KLEIMAN, 1989, p. 151)

Portanto, cabe ao professor ensinar a mobilizar as estratégias adequadas e, ainda, mediar a construção de uma atitude ativa diante do texto, para que o estudante possa chegar à sua própria compreensão. Esse processo de ensino e aprendizagem só se realiza de forma efetiva quando são criadas condições adequadas para a experiência de leitura, de forma que o aluno seja instigado a interagir com o autor por meio do texto e a buscar ativamente a construção dessa compreensão. Para isso, as tarefas devem ser diversificadas: o professor precisa proporcionar atividades que ajudem o aluno “a relacionar o texto com o que ele já sabe, que o ajudem a estabelecer objetivos próprios, que engajem seus processos cognitivos” (KLEIMAN, 1989, p. 153).

Utilizamos no trabalho em sala de aula todo esse aporte advindo da Linguística aplicada sobre concepções de leitura e as estratégias de pré, durante e pós-leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 1989; 2000; KOCH; ELIAS, 2008), com objetivo de aprimorar o letramento literário de alunos do 1º ano do Ensino Médio a partir de oficinas (COSSON, 2018).

O conceito de letramento literário é definido por Barbosa (2011, p. 148) como a “condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de

leitura distinta, associada ao prazer estético”. Esse conceito envolve, portanto, não apenas a consolidação de habilidades e estratégias de leitura para uma compreensão eficiente do texto, tais como discutidas acima, mas também um propósito específico de leitura – a busca por prazer. Para tanto, faz-se necessária uma postura diante do texto, que, além de ser ativa, requer motivação, engajamento, ou, em outras palavras, requer escolha: o aluno deve ver sentido naquela leitura e desejar realizá-la, sentir-se instigado diante da obra a ser lida.

Quando falamos em formação do leitor literário, um dos primeiros questionamentos que se colocam é a respeito de quais textos seriam considerados literários, e que comporiam, então, o repertório desse leitor. A concepção do que é Literatura não é unânime entre os diversos segmentos da sociedade, e a compreensão que determinado grupo social tem de um texto como literário envolve não apenas construções sócio-histórico-culturais do que seria uma “linguagem literária”, mas também fatores como o autor do texto, onde ele foi publicado, seu gênero discursivo, em quais ambientes e por quem foi lido (LAJOLO, 2018). Dessa forma, cientes de que a definição do que caracteriza um texto literário evoca uma discussão complexa, que envolve muito mais do que a linguagem ou outros aspectos inerentes ao texto, assumimos, para os propósitos deste artigo, a literatura como “prática social específica de uso da linguagem” (CADILHE, 2007, p. 59), que tende a proporcionar a vivência de experiências estéticas que mobilizam os afetos do leitor.

É importante notar que o fato de a literatura se associar predominantemente ao prazer estético não diminui a proficuidade dos textos literários para a formação humana e reflexiva, que é defendida pelos estudos do letramento literário. A literatura não apenas nos coloca diante de questões relevantes, mas o faz de forma a nos sensibilizar e mobilizar, tanto em nossa dimensão crítica e reflexiva quanto na afetiva. Para Barbosa (2011, p. 153) “num mundo e numa escola cada vez mais pragmáticos, (...) a literatura é indispensável, porque transgride o senso comum, porque nos desloca, permitindo um olhar diferente para o mundo, porque nos faz descobrir o que não pensávamos existir, inclusive em nós”.

É inegável, portanto, a contribuição da literatura para a formação integral, crítica e cidadã. No entanto, ao promover o letramento literário em sala de aula, o professor precisa ser cuidadoso para não deixar que o trabalho com o texto se limite às temáticas suscitadas pela obra lida, por mais pertinentes que elas sejam. Caso contrário, corre-se o risco de perder a especificidade do texto literário, que é a experiência estética. Sendo assim, é preciso integrar as questões latentes na obra à análise e à fruição das escolhas estéticas que se fazem presentes no texto, orientando os alunos a perceberem que é justamente por meio da linguagem que ganha concretude uma perspectiva em relação à temática abordada (COSSON, 2018). Além disso, caso as estratégias e habilidades para se construir sentido a partir do contato com as pistas linguísticas do texto literário, levando em conta sua bagagem sociocognitiva e suas experiências de vida, não sejam incentivadas de forma apropriada no aluno, focando-se apenas os aspectos temáticos de um texto, é provável que ele se torne muito apto a discutir as questões centrais presentes na obra, mas não seja capaz de ler autonomamente outras obras, ainda que tratem do mesmo tema, pois haverá lacunas em sua formação como leitor. Nas palavras de Cosson,

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura. Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser. (COSSON, 2010, p. 67).

Dessa forma, na sequência desenvolvida, buscamos aliar a discussão de temas centrais no livro *Quarto de Despejo*, tais como as desigualdades sociais, raciais e de gênero, ao desenvolvimento de estratégias de leitura, que, sendo metacognitivas, podem ser transpostas também à leitura de outras obras, e buscamos fazê-lo tendo em vista a constituição da obra em sua condição de texto literário. Para isso, ao longo de toda a sequência, além de buscar direcionar os estudantes a construir um sentido para o livro, empenhamo-nos em construir esse sentido tendo em vista a particularidade das escolhas linguísticas da autora e como elas configuram perspectivas, problematizações e afetos em relação às questões presentes na obra. Em outras palavras, intentamos formar leitores autônomos, críticos e capazes de lidar com a natureza do texto literário como objeto construído pela palavra.

Para atingir nossos objetivos, esse projeto de formação leitora foi guiado pela proposta de oficina literária básica apresentada por Cosson (2018), aliada às estratégias de leitura difundidas por Solé (1998). A oficina sugerida por Rildo Cosson estrutura-se em quatro momentos sucessivos: motivação, introdução, intervalos de leitura e interpretação. Conforme veremos nos parágrafos a seguir, pode-se estabelecer um paralelo entre esses momentos e as etapas de mobilização das estratégias previstas por Solé (1998), que contemplam o antes, o durante e o depois da leitura. Tal relação merece ser destacada, pois endossa a possibilidade de articulação entre essas duas importantes referências para a formação leitora.

A motivação e a introdução são preparatórias, antecedem a leitura, proporcionando, portanto, a construção de estratégias essenciais ao momento pré-leitura, tais como o levantamento de conhecimentos prévios que possam relacionar-se à obra, a criação de expectativas, hipóteses e previsões a partir desses conhecimentos, dos elementos paratextuais, do suporte, do gênero em questão e, ainda, do autor da obra (SOLÉ, 1998).

Tratando especificamente da leitura de textos literários, Cosson (2018) explica que a motivação, como o próprio nome sugere, deve ser um momento de aproximação com a obra, preferencialmente de forma lúdica, propícia para o estabelecimento da conexão com o universo da ficção e/ou da poesia. O professor poderá se valer de um ou mais dos elementos citados acima – conhecimentos prévios, suporte, gênero, autor – ou, ainda, da temática do livro para propiciar essa aproximação, a partir da qual serão criadas expectativas em relação ao texto.

Avançando-se na preparação para a leitura, a introdução deve fornecer ao aluno informações que deem suporte à construção de sua compreensão. O teor dessas informações varia de acordo com cada texto lido, pois não se trata de fazer uma explanação exaustiva sobre

as condições de produção, o contexto histórico, a escola literária, a vida e a obra do autor, mas sim de selecionar quais desses aspectos podem contribuir diretamente na leitura de um livro específico, abordando-os de forma introdutória. Sem perder de vista que a mediação de leitura, na sala de aula, é construída através da interação entre professor e alunos, Cosson (2018) recomenda, ainda, que o docente exponha para a turma, honestamente e sem subterfúgios, as razões para a escolha daquela obra específica, abrindo espaço, inclusive, para questionamentos. Apenas nessa etapa é que os alunos são apresentados diretamente à obra, preferencialmente em seu formato físico, havendo possibilidade de explorar elementos como capa, orelhas, apreciação crítica e prefácios. Nessa etapa, portanto, as informações específicas trazidas pelo professor, aliadas aos elementos paratextuais, permitirão a continuidade da construção de expectativas e previsões para a leitura.

A princípio, pode soar estranha a necessidade de tamanha preparação prévia para a leitura de um livro. No entanto, Angela Kleiman adverte que a leitura sem orientação, “exemplificada pela prática do professor que solicita à classe que ‘abra o livro na página x e leia’ ao invés de preparar o aluno para engajar seu conhecimento prévio antes de começar a ler” (KLEIMAN, 1989, p. 153), não apenas deixa de favorecer, mas – mais do que isso – inibe o desenvolvimento da capacidade leitora. Para a leitura de textos literários, os quais, muitas vezes, podem situar-se em épocas ou contextos aparentemente distantes, ou, ainda, apresentar variante e registro linguístico desafiadores para os jovens, a mediação da entrada na obra faz-se ainda mais relevante. Não obstante a importância dessas etapas, é válido ressaltar a recomendação de Cosson (2018) para que sua duração não exceda a de duas aulas, de forma a evitar que a motivação dos alunos se esvaia.

Os intervalos de leitura, por sua vez, mobilizam estratégias previstas por Solé (1998) para o período durante a leitura, tais como: a refutação, a retificação ou a confirmação das hipóteses criadas nos momentos precedentes; a identificação das ideias centrais do texto; a resolução de obstáculos ao lidar com palavras desconhecidas – seja por meio de inferências ou de consulta a dicionários –; a utilização de outras leituras, experiências de vida, crenças e valores para perceber os implícitos do texto; a formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; a construção de um sentido global para o texto; a identificação de pistas que permitem elaborar suposições acerca da posição do autor; a busca por informações complementares em fontes diversificadas e, ainda, o estabelecimento de relações intertextuais.

Os intervalos são um momento de acompanhamento, auxílio e direcionamento da leitura dos alunos. É importante compreender a diferença entre policiamento e acompanhamento: “O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo de leitura” (COSSON, 2018, p. 62). Os prazos devem ser combinados com a turma, havendo tempo suficiente para que a leitura seja realizada. Nos intervalos, o professor incita discussões ou propõe atividades mais específicas – por exemplo, a leitura de outros textos menores que tenham ligação com o texto maior, ou a análise conjunta de um de seus capítulos ou trechos –,

a depender de suas intenções pedagógicas e de quais aspectos da obra ele deseja explorar de modo a enriquecer sua compreensão global. Nesses momentos, o aluno apresenta os resultados da leitura feita até o momento e pede ajuda do professor em relação aos obstáculos encontrados.

Após os intervalos de leitura, encerra-se a oficina com o momento de interpretação, que, na escola, não deve se restringir ao que Cosson (2018) chama de interpretação interior – com as impressões e a apreensão da obra à qual o leitor chega a partir de sua leitura –, mas se estender e chegar à sua exteriorização, havendo “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2018, p. 65). As interpretações devem ser registradas e, a seguir, compartilhadas, de forma a confrontar, enriquecer e alargar os sentidos construídos por cada um dos leitores. Nessa etapa, portanto, entram em ação as estratégias previstas por Solé (1998) para o momento posterior à leitura, tais como a construção da síntese semântica do texto, a utilização do registro escrito como apoio para a compreensão, o diálogo com outros a respeito do texto lido, a assumpção de um posicionamento diante das informações ou opiniões presentes no texto e a avaliação crítica daquilo que se leu. Algumas opções instigantes sugeridas por Cosson (2018) para exemplificar atividades que podem favorecer o momento posterior à leitura são: escolher uma música que trate dos sentimentos de uma personagem ou dos seus próprios ao ler o livro, elaborar uma resenha para o jornal da escola, dramatizar trechos, fazer colagens que traduzem aspectos da obra ou até mesmo adicionar um capítulo ou um epílogo à obra lida.

Aliando a estrutura de oficina de leitura descrita acima à mobilização de estratégias de leitura, a sequência de letramento literária realizada a partir do livro *Quarto de Despejo* teve como objetivo geral promover do letramento literário dos alunos da referida turma. Os objetivos específicos, ligados ao cumprimento do objetivo geral, foram: (i) fomentar o desenvolvimento de habilidades de leitura; (ii) levar os alunos à fruição estética da obra lida por meio das escolhas linguísticas do texto; e (iii) promover a reflexão crítica acerca de temas sociais presentes na obra lida.

Tendo apresentado e tecido relações entre as propostas de Cosson (2018) e Solé (1998), bem como os objetivos da sequência por nós implementada, passaremos, agora, à discussão da sequência de letramento literário desenvolvida a partir do livro *Quarto de Despejo*, de forma a tornar mais palpáveis as relações estabelecidas, até o momento, entre os aportes teóricos em que nos apoiamos para o ensino de leitura.

2 O Desenvolvimento da sequência de Letramento literário: motivação, introdução, intervalos de leitura e interpretação

Conforme elucidamos anteriormente, esta sequência, que toma como ponto de partida estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) e as oficinas literárias defendidas por Cosson (2018), divide-se em quatro etapas: motivação, introdução, intervalos de leitura e interpretação. Ao longo desta seção, apresentaremos de forma prática como se configuraram cada uma dessas etapas em nosso projeto de leitura de *Quarto de Despejo*.

LINHA D'ÁGUA

A sequência teve início, portanto, com a fase de motivação, tal como proposto por Cosson (2018), momento em que acionamos estratégias de pré-leitura do texto (SOLÉ, 1998). Por meio de uma roda de conversa, buscamos acionar os conhecimentos de mundo dos alunos acerca do gênero diário, perguntando a eles qual é o objetivo desse gênero, sua estrutura, seu meio de circulação, qual seu público alvo, e pedimos que contassem suas experiências prévias com a escrita ou a leitura de diários. Pelo diálogo com os alunos, percebemos que, em suas expectativas quanto ao gênero, predominavam ideias como: escrita simples e subjetiva, sobre o dia-a-dia, sem público alvo.

Nas aulas de literatura, o gênero diário é menos frequente que romances ou poemas, por isso, no caso desta sequência, a primeira aproximação com a obra ocorreu pela via do gênero textual. O fato de ter sido gerado a partir de um diário autêntico foi um dos fatores que contribuiu para que a obra de Carolina fosse lida muito mais em seu aspecto documental – como uma espécie de testemunho da miséria –, embora a linguagem utilizada na obra seja claramente de elaboração literária (CORONEL, 2014). Sendo assim, essa etapa buscou direcionar a reflexão acerca do possível estatuto literário de um diário. Paulatinamente, a discussão foi direcionada a aspectos linguísticos, estruturais e discursivos, tais como os possíveis objetivos dessa prática de escrita; os elementos que fazem com que um diário se torne interessante e passe a ser objeto de leitura de um público mais amplo; a recorrência da escrita em primeira pessoa e a abertura do texto com a data de escrita.

A seguir, apresentamos aos alunos uma proposta de produção escrita, segundo a qual eles deveriam escrever um segmento (um dia) de um diário pessoal. Poderiam falar sobre sua rotina, seus temores, seus desejos, sonhos e o que mais quisessem. Além de mobilizar, na prática, os aspectos discursivos e linguísticos desse gênero, discutidos anteriormente, essa produção proporciona a experiência íntima, reflexiva e subjetiva própria da escrita de um diário pessoal. A compreensão dessa dimensão pode, é claro, enriquecer o contato posterior com o diário de Carolina Maria de Jesus.

Finalizada a produção dos alunos, foram feitas perguntas sobre o processo de escrita desse texto, retomando os aspectos discursivos, de forma mais ampla, e mais estritamente linguísticos, de forma específica, que foram sistematizados no quadro-negro. Não se trata de uma verificação daquilo que foi feito de forma “certa” ou “errada” de acordo com um modelo de pré-estabelecido, mas sim de dar continuidade ao processo de reflexão sobre o gênero tendo em conta a própria experiência de escrita vivenciada. Prosseguimos, enfim, para a discussão do estatuto literário desse gênero, levando a turma à percepção de que, via de regra, para que adquira interesse literário, um diário precisa apresentar (i) conteúdo atraente e interessante, seja pela época, pela curiosidade dos fatos relatados ou pelas circunstâncias em que o autor vivia; e (ii) linguagem elaborada (muitas vezes, pelo caráter subjetivo do texto, aproxima-se da linguagem poética), capaz de envolver o leitor.

Já na aula seguinte à motivação, foi realizada a etapa de introdução, momento em que são acionadas novamente estratégias de pré-leitura, mas agora mais especificamente quanto ao texto a ser trabalhado e quanto à autora, levantando as expectativas acerca do tema do livro

intitulado *Quarto de despejo - diário de uma favelada*, da autora Carolina Maria de Jesus. A partir de perguntas e imagens apresentadas em slides (conferir Apêndice I), iniciamos a mediação de uma discussão sobre questões de desigualdade de gênero, racial e econômica, que perpassam tanto a obra de Carolina quanto a constituição da sociedade contemporânea. A cada tópico discutido, apresentava-se, em momento estratégico, um aspecto da autora ou da obra que se relaciona a esse mesmo tópico: por exemplo, após discutir alguns aspectos da desigualdade racial em nossa sociedade, anunciamos que a autora do livro que leríamos era uma mulher negra. A partir daí, conduzimos a aula com perguntas que propiciassem aos alunos a realização de inferências acerca do conteúdo do livro tendo em vista essa característica da autora¹. Ao final desse encontro, combinamos com a turma as datas em que ocorreriam os dois intervalos de leitura da sequência e até que ponto a leitura do livro deveria ter progredido em cada um deles.

A etapa subsequente foi a dos intervalos de leitura, durante os quais, através da prática mediada de estratégias de leitura, buscamos explorar elementos como a ambientação, as características da autora/narradora e os temas recorrentes da obra de forma relacionada a aspectos mais especificamente textuais/linguísticos, bem como proporcionar estabelecimento de relações com outros textos que apresentassem alguma possibilidade de diálogo com *Quarto de Despejo*. O primeiro intervalo, para o qual os alunos deveriam ter lido até a página 90, ocorreu duas semanas após a Introdução; o segundo, para o qual deveriam ter lido até a página 130, ocorreu uma semana depois do primeiro. Nesses dois intervalos, foram feitas atividades com foco em acionar estratégias de confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura, nas etapas de motivação e introdução; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário, especialmente tendo em vista que a obra foi escrita há 50 anos; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; busca de informações complementares acerca, por exemplo, do processo de urbanização de São Paulo e a constituição das favelas, ou acerca do preconceito com as mães solteira na década de 50; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que mostram posicionamentos da autora; dentre outras.

No primeiro intervalo, buscamos estabelecer relações intertextuais entre a música *Chão de Estrelas* (1996), composta por Silvio Caldas e Orestes Barbosa, e o diário escrito por Carolina Maria de Jesus, atentando principalmente para o contraste na forma como o espaço da favela é caracterizado em cada uma dessas produções. A autora de *Quarto de Despejo* refere-se à favela de forma normalmente pejorativa, como demonstram a própria metáfora do “quarto de despejo”, que dá título ao livro, e segmentos que mencionam, por exemplo, “o odor dos

¹ Vale ressaltar que, para não limitar a pessoa de Carolina a suas características ligadas a esses temas, foram apresentadas outras dimensões de sua constituição como ser humano integral (não apenas seu gênero ou sua classe), tais como seu gosto pela natureza e sua afinidade com crianças. Trata-se de uma tentativa modesta de evitar a leitura de Carolina apenas numa perspectiva coletiva, que a reduza a “porta-voz da favela” e ignore sua individualidade (cf. CORONEL, 2014).

excrementos que mescla com o barro podre”. Já a canção *Chão de Estrelas* celebra esse espaço: “Nosso barracão no morro do Salgueiro / Tinha o cantar alegre de um viveiro”. Segundo Machado (2006, p. 107), “*Quarto de despejo* colocou em questão a visão romântica de favela então prevalecente, cujo paradigma era a letra da música *Chão de estrelas*, de Sílvio Caldas e Orestes Barbosa”. Essa discussão mostrou-se solo fértil para provocar a reflexão acerca da representação da favela no imaginário da sociedade. É interessante que o professor chame a atenção dos alunos para o fato de que se tratam de duas visões possíveis, marcadas pela subjetividade daqueles que a retratam e pelas intenções específicas de cada texto, sem que uma delas precise ser considerada mais “correta” ou “fiel à realidade”. Sabemos, é claro, que as denúncias feitas por Carolina tratam de problemas reais, mas também sabemos que muitos moradores das chamadas comunidades desenvolvem com esse ambiente uma relação de afetividade e pertencimento.

Sendo assim, após ouvir a canção e interpretá-la, passamos ao diálogo entre os dois textos. Diante de trechos selecionados (conferir Apêndice I), nos quais Carolina Maria de Jesus tematiza a favela, propusemos aos alunos questões que buscassem levar não apenas à compreensão de seu significado e relevância no contexto da obra, mas também à percepção de que, ainda que ambos os textos tenham em comum o cenário da favela, há uma oposição na forma como esse espaço é caracterizado por meio das palavras – sobretudo das metáforas – em cada um deles. Foram destacadas e analisadas, sobretudo, as figuras de linguagem (conferir Apêndice I) das quais Carolina se vale na representação da favela. Estas estruturas são recorrentes e constituem um ponto de interseção entre a dimensão estética de sua escrita e a denúncia das desigualdades sociais presente em sua obra. A exploração desse ponto de interseção vai, portanto, ao encontro da nossa perspectiva de letramento literário e da nossa abordagem à obra, já esclarecidas anteriormente.

Exploradas essas questões, os alunos reuniram-se em grupos e buscaram identificar outros trechos de *Quarto de Despejo* nos quais Carolina expressa a forma como vê a favela e/ou a vida nesse lugar e, a seguir, apresentaram à turma o trecho escolhido, explicando por que o consideraram interessante, inclusive no que diz respeito às dimensões linguísticas/literárias, tais como as escolhas lexicais da autora ou a utilização de recursos expressivos. É importante destacar que, com essa atividade, conseguimos chegar a uma melhor percepção de como estava se desenvolvendo a compreensão da obra por parte dos alunos. Eles foram capazes de selecionar trechos relevantes e discuti-los de forma consonante à proposta da atividade.

Já no segundo intervalo de leitura, as relações intertextuais foram estabelecidas com o conto *A fuga* (1997), de Clarice Lispector, tendo em vista principalmente as diferenças entre o que é ser mulher perspectivada pela escrita de cada uma dessas autoras. O conto é narrado em primeira pessoa por uma mulher casada de meia idade, em situação aparentemente estável, que, num ímpeto, saturada pelos doze anos de casamento opressivo, deixa o lar e é tomada por uma fascinante sensação de liberdade ao perambular, sozinha, pelas ruas do Rio de Janeiro. No entanto, essa atmosfera é rompida quando, aos poucos, a personagem volta a se sentir coagida pelas convenções sociais, o que a leva a abandonar a ideia de partir. Para a leitura desse conto,

optamos pelo procedimento de leitura com pausa protocolada (COSCARELLI, 1996), que, com mediação adequada, pode favorecer o desenvolvimento do monitoramento consciente da própria leitura por parte dos alunos, com especial enfoque na elaboração de hipóteses sobre a sequência do enredo e na avaliação contínua dessas mesmas hipóteses à medida que a leitura prossegue.

Após a leitura, fizemos perguntas que orientassem o aluno a perceber que, embora tanto a personagem de *A Fuga* quanto Carolina de Jesus sejam mulheres, suas condições (de raça, de classe, de espaço) suscitam os problemas enfrentados por cada uma delas sejam de ordens muito diferentes (OLIVEIRA, 2012; PLAT, 1992). Alguns aspectos interessantes a serem explorados na comparação dos dois textos são, por exemplo, o significado que a chuva adquire em *A Fuga* (liberdade, renovação) em comparação com *Quarto de Despejo* (fome, não poder sair para trabalhar); a afirmação de que a protagonista do primeiro há doze dias não sentia fome, em contraposição com a recorrência da fome, inclusive através de metáforas, no segundo; a relação da protagonista em relação às convenções sociais do casamento, no primeiro, *versus* a recusa de Carolina em se casar, no segundo. Temos, aqui, um momento oportuno para desconstruir a ideia de que existe uma “literatura feminina” universal, visto que as questões do ser mulher são múltiplas e variam de acordo com as condições e a subjetividade de cada uma.

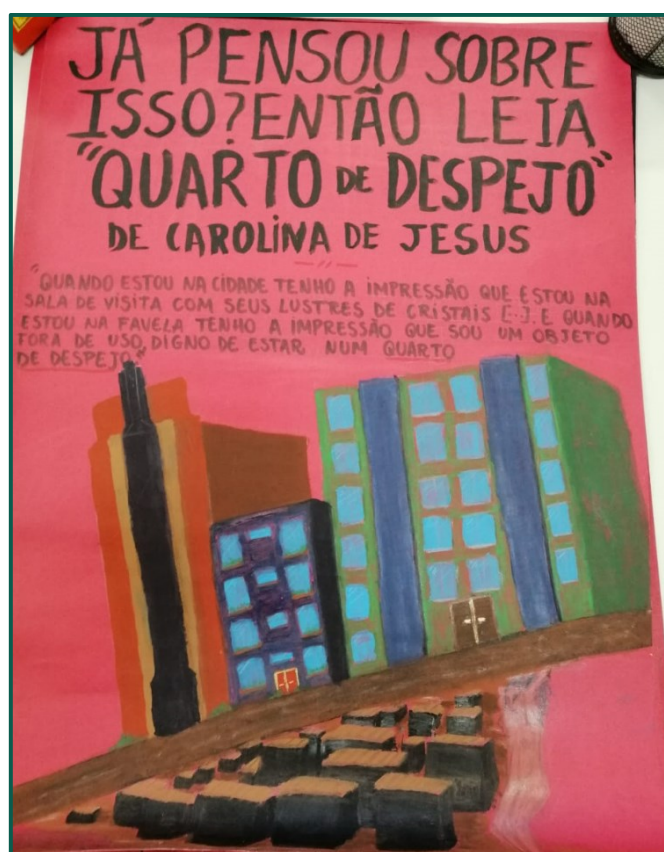
A quarta e última etapa, por fim, foi a de interpretação, em que desenvolvemos atividades que buscassem acionar estratégias de pós-leitura, quais sejam: construção da síntese semântica do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto. Para dar conta desse processo, optamos por uma atividade de produção escrita, buscando proporcionar situações significativas para a interação (LEAL; BRANDÃO, 2007), tão próximas quanto possível daquelas em que a escrita nos é solicitada no convívio social. Identificamos, nesse colégio, uma situação propícia para a escrita de textos com interlocutores específicos, que oferecia um motivo para a produção de materiais que abordassem a obra lida. Percebemos que, nas paredes das salas destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), até então, não havia materiais feitos por ou para alunos daquela turma, mas sim para as crianças do Ensino Fundamental I, que estudavam lá à tarde, havendo necessidade, portanto, de produções que dialogassem com a faixa etária da EJA. Propusemos à nossa turma de 1º ano do Ensino Médio regular a elaboração de um cartaz destinado aos alunos dessa modalidade de ensino, com o objetivo específico de convencê-los a ler *Quarto de Despejo*. Vale destacar que propor a leitura de *Quarto de Despejo* a outros alunos da escola ganhou ainda mais sentido considerando-se que, no mesmo ano, ocorreria para toda a escola uma feira literária de tema “Arte, Memória e (Re)existências”.

Antes da escrita, retomamos alguns aspectos centrais para a produção do gênero cartaz (deve valer-se de recursos para atrair a atenção do destinatário, pode incluir linguagem não-verbal, costuma explorar diferentes tamanhos de fonte, pode dirigir-se diretamente ao destinatário, usando vocativos etc.). A turma dividiu-se em 6 grupos, cada um responsável pela confecção de um cartaz, que foi colado em uma das salas de aula onde estudam os alunos da

EJA² (etapas de Fundamental II e Ensino Médio). Foram utilizados recursos como canetas hidrocor, material para colagem e tinta.

Antes de partir para as considerações finais, apresentamos, na figura 1, a foto de um dos cartazes produzidos pelos alunos, no qual a pintura e a seleção do trecho exposto sugerem que a leitura de *Quarto de Despejo* mobilizou reflexões acerca das desigualdades sociais brasileiras, sobretudo em suas relações com a segregação espacial urbana. É relevante observar que a opção por colocar no cartaz um trecho em que essas relações são trabalhadas de forma metafórica, por meio das imagens da “sala de visitas” e do “quarto de despejo”, sugere, também, que foi possível articular a discussão de questões sociais e éticas à dimensão estética, chamando atenção para a elaboração da linguagem de Carolina de Jesus e reconhecendo-a, portanto, como artista e escritora, conforme os objetivos enunciados no início deste relato.

Figura 1. Atividade de interpretação³



Fonte: Cartaz produzido pelos alunos (arquivo das professoras).

² Essa interação entre turmas pode, em outra ocasião, dar origem a um novo projeto de ensino – que, infelizmente, não foi possível em nosso caso, visto que se tratava de um curto período de regência de aulas. São múltiplas as produções – escritas ou orais, nos mais diversos suportes – que os professores de Língua Portuguesa e Literatura das turmas de EJA poderiam propor como resposta aos alunos de Ensino Médio, bem como os projetos de letramento literário que poderiam ser iniciados a partir desse diálogo.

³ No cartaz, lê-se: “JÁ PENSOU SOBRE ISSO? ENTÃO LEIA “QUARTO DE DESPEJO” DE CAROLINA DE JESUS - Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visitas com seus lustres de cristais (...). E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo” (JESUS, 1960, p. 33).

Considerações finais

Neste artigo, tecemos inicialmente algumas considerações sobre o ensino de leitura, as estratégias metacognitivas de leitura (SOLÉ, 1998) e seu papel na formação de leitores de textos literários, articulando essa discussão à perspectiva de letramento literário defendida por Cosson (2018).

Em seguida, apresentamos as etapas de motivação, introdução, intervalos de leitura e interpretação desenvolvidas durante a leitura de *Quarto de Despejo* com uma turma de 1º ano de Ensino Médio, que teve como objetivo geral promover o letramento literário dos estudantes e, como objetivos específicos, fomentar o desenvolvimento de habilidades de leitura, levar os alunos à fruição estética da obra lida por meio das escolhas linguísticas do texto e, ainda, promover a reflexão crítica acerca de temas sociais presentes no texto.

Tendo em vista o desenvolvimento da sequência apresentada, consideramos que os objetivos estabelecidos inicialmente foram alcançados. Por meio da mobilização de estratégias de leitura, mediada pelas professoras, os alunos, em sua maioria, assumiram uma postura ativa diante do texto e foram capazes construir sua própria compreensão da obra lida, o que pôde ser percebido por seu engajamento e respostas coerentes nas atividades dos intervalos de leitura, e também pela produção final realizada no momento de interpretação, que funcionou como um momento de externalização de sua compreensão e de seu ponto de vista sobre o texto. A utilização mediada das estratégias de pré, durante e pós-leitura, o trabalho com as figuras de linguagem e com as escolhas lexicais nos intervalos de leitura e, ainda, o estabelecimento de relações intertextuais com a canção *Chão de Estrelas* e o conto *A fuga* possibilitaram alcançar, de forma integrada e inter-relacionada, os objetivos específicos elencados acima. Em relação ao terceiro objetivo, que diz respeito à reflexão crítica acerca de questões como as desigualdades raciais, sociais, de classe e espaciais, vale ressaltar que o contato com a obra parece ter proporcionado, para a maioria dos alunos, um momento para repensar algumas concepções pré-estabelecidas ou, pelo menos, para ouvir a voz de uma autora subalternizada não apenas pelo cânone literário, mas, de forma mais ampla, pela sociedade brasileira. Dessa forma, é pertinente encerrar essa discussão retomando a epígrafe que a iniciou, em que o poeta Mário Quintana anuncia: “Os livros não mudam o mundo. Quem muda o mundo são as pessoas. Os livros mudam pessoas”. Um dos grandes motivos para a relevância atribuída ao ensino de leitura é o potencial que a formação de leitores críticos e sensíveis apresenta para processos de transformação social. Os livros não devem estar fechados nas prateleiras – precisam de leitores engajados e aptos a interagir com eles para que possam desencadear tais mudanças.

Referências

BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação escolar do jovem leitor. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar. / ago. 2011.

BARBOSA, O.; CALDAS, S. Chão de Estrelas (1937). Curitiba: *Revivendo Músicas*: 1993. 1 disco sonoro (59 min).

CADILHE, A. J. Letramento & Literatura no Ensino Médio noturno: um estudo de caso etnográfico. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169 - 191.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972,

CORONEL, L. P. A censura ao direito de sonhar em Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 44, p. 271-288, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/elbc/n44/a13n44.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

COSCARELLI, C. V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. Maceió: Imprensa Universitária, p. 163-174, dez. 1996.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: COSSON, Rildo. MACIEL, Francisca & PAIVA, Aparecida. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

GOMES, M. F. C.; MONTEIRO, S. M. *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Editora Paulo de Azevedo, 1960.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, M. *Literatura: ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, A. C. *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LISPECTOR, C. *O primeiro beijo e outros contos*. São Paulo: Ática: 1997.

MACHADO, M. N. M. Os escritos de Carolina Maria de Jesus: determinações e imaginário. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 105-110, maio/agosto, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n2/13.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

OLIVEIRA, R. T. Duas formas e um mesmo tema: ser mulher entre os laços de família. *Verbo de minas: letras*, vol.13, no. 21, Juiz de Fora, p. 61-71, jan/jul. 2012.

PLAT, K. Race and Gender Representations in Clarice Lispector's "A Menor Mulher do Mundo" and Carolina Maria de Jesus' Quarto de Despejo. *Afro-Hispanic Review*, vol. 11, no. 1/3, p. 51-57, 1992.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

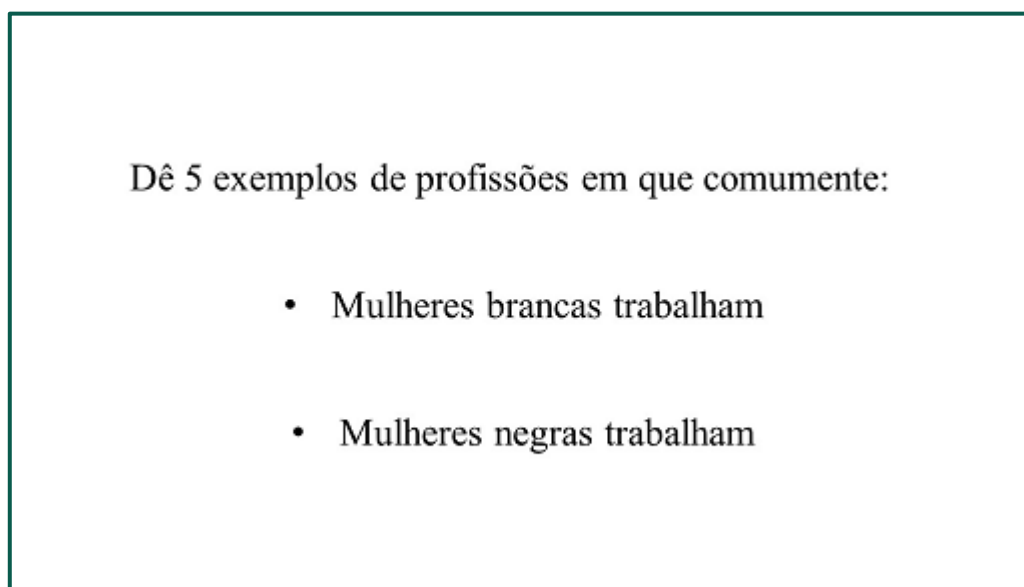
STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP, 1984.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, n. 14, p. 11-22, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em 26/04 às 20:15.

Apêndice

Apêndice I - slides utilizados na etapa "Introdução"


Figura 1. Discussão introdutória - *Slide 04*




Fonte: arquivo das autoras.

Figura 2. Discussão introdutória - *Slide 05*

A



B






Quem são (profissão): _____

Data aproximativa: _____

Fonte: arquivo das autoras.

Figura 3. Discussão introdutória - *Slide 12*



Bairro: Capão Redondo

- Quem mora nesse lugar, predominantemente (pessoas brancas, negras, pardas, ricas, pobres, classe social de trabalhadores)?
- Data aproximativa?

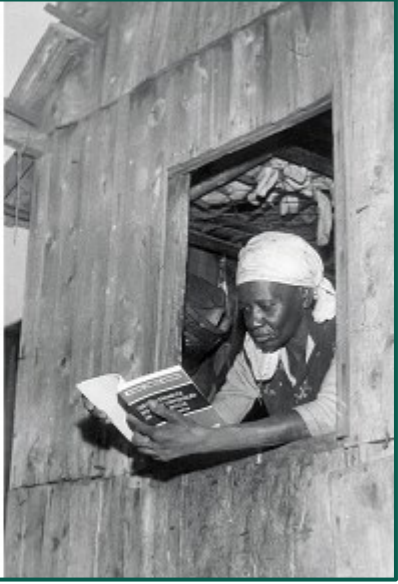
Fonte: arquivo das autoras.

Figura 4. Discussão introdutória - *Slide 15*

E o que isso tem a ver com o livro?

Conheça nossa autora:
Carolina Maria de Jesus

- Mulher
- Negra
- Catadora de papel
- Moradora da Favela do Canindé, em São Paulo (anos 1955 - 1960)
- Mãe de três filhos
- Gostava de crianças e de apreciar a natureza
- Gostava de ouvir o rádio
- Gostava de ler e escrever...



Fonte: arquivo das autoras.

Apêndice II - Atividades do primeiro intervalo de leitura

1) Leia atentamente os trechos abaixo, retirados das páginas 33, 37 e 42 do livro *Quarto de Despejo* (Carolina Maria de Jesus) e, então, discuta com seus colegas as questões propostas.

19 DE MAIO (...) As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo.

20 DE MAIO (...) Abri a janela e vi as mulheres que passam rapidas com seus agasalhos descorados e gastos pelo tempo. Daqui a uns tempos estes palitol que elas ganharam de outras e que de há muito devia estar num museu, vão ser substituídos por outros. Devo incluir-me, porque eu também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo.

22 DE MAIO (...) Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado. / Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que é a favela.

30 DE MAIO (...) Chegaram novas pessoas para a favela. Estão esfarrapadas, andar curvado e os olhos fitos no solo como se pensasse na sua desdita por residir num lugar sem atração. Um lugar que não se pode plantar uma flor para aspirar o seu perfume, para ouvir o zumbido das abelhas ou o colibri acariciando-a com seu frágil biquinho. O unico perfume que exala na favela é a lama podre, os excrementos e a pinga.

a. É possível perceber algo em comum entre esses trechos? Se sim, o quê?

b. Nos trechos acima, grife partes em que Carolina descreve a favela e a vida nesse lugar. De que forma esse espaço e a rotina daqueles que o habitam são caracterizados, e qual é a postura da autora em relação a eles? Para responder à pergunta, observe as palavras escolhidas para se referir à favela e os elementos que são destacados nesse ambiente (o cheiro, as pessoas, as roupas etc.).

c. Como o restante da cidade de São Paulo é retratado no texto? Que relação Carolina estabelece entre “a cidade” e “a favela”?

c. Ao utilizar a expressão “quarto de despejo”, Carolina vale-se de uma metáfora para designar a favela e a forma como ela se sente ao viver lá. O que é um quarto de despejo? Quais relações podemos estabelecer entre um quarto de despejo e uma favela?

d. Identifique, nos trechos acima, outra metáfora utilizada por Carolina para representar a situação da favela na grande cidade de São Paulo.

e. A forma como a favela é frequentemente caracterizada em *Quarto de Despejo* é semelhante ou oposta àquela que identificamos em *Chão de Estrelas*? Pense em possíveis explicações para essa relação.

2) Agora, reúna-se em grupo com seus colegas.

- Juntos, busquem em *Quarto de Despejo* pelo menos um trecho (além daqueles elencados na questão 1) no qual Carolina expressa por meio das palavras a forma como vê a favela e/ou a vida nesse lugar.
- Escolham um representante do grupo para mostrar o trecho escolhido e explicar à turma o que vocês consideraram interessante na forma como Carolina caracteriza a favela/a vida na favela nesse trecho. Você pode mencionar aspectos como as palavras específicas escolhidas pela autora ou a utilização de recursos expressivos (metáfora, metonímia, antítese, paradoxo analogia, comparação etc.), que são extremamente importantes na construção de sentido dos textos literários.

Recebido: 30/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.