

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

CLÁUDIA RODRIGUES DE SANT'ANA

**DO TEXTO À TELA: PESQUISA-AÇÃO SOBRE LEITURA LITERÁRIA DE
CRÔNICA TENDO O CURTA-METRAGEM COMO TRADUÇÃO**

VITÓRIA/ES

2022

CLÁUDIA RODRIGUES DE SANT'ANA

**DO TEXTO À TELA: PESQUISA-AÇÃO SOBRE LEITURA LITERÁRIA DE
CRÔNICA TENDO O CURTA-METRAGEM COMO TRADUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Arlene Batista da Silva

VITÓRIA/ES

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R696t RODRIGUES DE SANT'ANA, CLÁUDIA, 1974-
Do texto à tela: pesquisa-ação sobre leitura literária de crônica tendo o curta-metragem como tradução / CLÁUDIA RODRIGUES DE SANT'ANA. - 1974.
256 f. : il.

Orientadora: Arlene Batista da Silva.
Coorientador: Mariana dos Passos Ramalhete.
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Crônica. 2. Leitura literária. 3. Pedagogia Histórico Crítica. 4. Curta-metragem. I. Batista da Silva, Arlene. II. dos Passos Ramalhete, Mariana. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. IV. Título.

CDU: 82



Secretaria Integrada de Programas de Pós-Graduação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM LETRAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO -ATA Nº 370 – 29/11/2022

Em sessão pública ocorrida no dia vinte e nove de novembro de dois mil e vinte e dois, em sessão virtual, conforme Portaria Normativa nº 08 da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFES de 01 de julho de 2021, procedeu-se a avaliação da dissertação do discente **Cláudia Rodrigues de Sant’Ana**. Às quatorze horas, a Profª Drª Arlene Batista da Silva, UFES (Presidente da Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação), deu início aos trabalhos, convidando a ingressarem à sala a Profª Drª Mariana dos Passos Ramalhete, UFES (Coorientadora), o Prof. Dr. Sérgio da Fonseca Amaral, UFES (Examinador Interno) e o Prof. Dr. Felipe de Oliveira Fiuza, ETSU (Examinador Externo). A seguir, a presidente solicitou à mestranda que fizesse uma explanação de seu trabalho intitulado **“DO TEXTO À TELA: PESQUISA-AÇÃO SOBRE LEITURA LITERÁRIA DE CRÔNICA TENDO O CURTA-METRAGEM COMO TRADUÇÃO”**. Finda a apresentação, a presidente passou a palavra aos examinadores, que procederam à arguição da candidata. Ao final, a Comissão, em sessão reservada, deliberou pela **APROVAÇÃO** da referida dissertação nos termos do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Letras e alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Mestre após entrega da versão final de sua dissertação, em meio digital, à Secretaria do Programa. Encerrada a sessão, eu, Profª Drª Arlene Batista da Silva, presidente da Comissão Examinadora, lavrei a presente ata que vai com as devidas assinaturas.

Profª Drª Arlene Batista da Silva (UFES)
Orientadora e Presidente da Comissão

Prof. Dr. Sérgio da Fonseca Amaral (UFES)
Examinador Interno

Prof. Dr. Felipe de Oliveira Fiuza (East Tennessee - EUA)
Examinador Externo

Secretaria Integrada de Programas de Pós-Graduação - SIP



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
SERGIO DA FONSECA AMARAL - SIAPE 1172933
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN
Em 20/12/2022 às 11:13

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/625492?tipoArquivo=O>



Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por VITOR CEI
SANTOS - SIAPE 3567469
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGLe/CCHNE
21/12/2022 às 18:04

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/627001?tipoArquivo=O>

Dedico esta dissertação ao meu querido esposo, Cláudio José,
e aos meus amados filhos, Cristian e Cristiane.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai criador, pelo dom da vida!

Ao longo da pesquisa, eu comentava com as pessoas mais próximas que, ao final do mestrado, teria que dividir meu diploma com tanta gente, que era capaz de não sobrar alguma parte para mim. Neste momento em que paro para escrever meus agradecimentos, as palavras fogem da minha mente e cedem lugar às chuvas de lágrimas que teimam em banhar meu rosto. Um filme passa em minha cabeça e as lembranças me direcionam ao começo. Sim! No princípio era o processo seletivo...

Volto ao tempo do ingresso ao Mestrado, tela a tela (on-line) com a banca examinadora composta pelos professores doutores José Raimundo, Luís Eustáquio Soares e pela professora Jurema José de Oliveira (em memória), a quem guardo carinho e profunda admiração. Os olhares atentos de quem domina o assunto e a generosidade desses avaliadores me oportunizaram adentrar neste curso de Pós-Graduação stricto sensu.

Minha jornada como pesquisadora começou no momento da preparação para esse processo tão concorrido. Aos 48 anos de idade, finalizo o Mestrado em Letras na universidade que foi, para mim, o grande sonho de uma estudante da escola pública. Moradora do interior, filha de pais semianalfabetos, a primeira da família a obter o título de professora e de mestra. Porém, as intempéries da vida me fizeram percorrer outros caminhos, sorte que voltei a buscar novos conhecimentos.

Essa retomada, que ora faço, é para tentar estimar a emoção que sinto neste momento. A caminhada durante a pós-graduação não foi fácil. Senti na pele a falta que faz o conhecimento científico e elaborado que tanto prezo e defendo neste trabalho. Tive que buscar, perguntar, pesquisar, mas não foi em vão. Jornada laboral dupla, filhos pequenos, mãe internada e que, infelizmente, no início desta caminhada, veio a óbito (quanta dor não poder correr em direção aos braços dela e dizer: Mãe, eu consegui!).

Mas a vida segue... A vida seguiu meio triste. Fui carregando em meu interior a força e o desejo de uma filha, de uma mãe, de uma profissional e de uma mestranda que queria ver sua dissertação aprovada e registrada com o título de “Mestra em Letras”.

Neste momento, continuo a agradecer:

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Arlene Batista Silva, por ter aceitado a orientação desta pesquisa em tela e ter permanecido comigo durante toda a caminhada. Pelas considerações, intervenções e palavras de incentivo, no início e durante todas as etapas. Destaco, em especial, o momento mais tortuoso em que me disse: “Calma, Cláudia. As coisas vão se acertar”. Você não faz ideia de como essa fala foi essencial, principalmente para quem estava há 19 anos longe do universo acadêmico. Sua generosidade e sua experiência de quem sabe como orientar a fizeram esperar a passagem do meu processo sincrético e, de posse da sua mediação e do seu saber elaborado, me conduziram à síntese.

Mas, como “um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro [...]” (MELO NETO, 1967), segue meu agradecimento a outros “galos” que me ajudaram a tecer essa nova manhã.

A todos os professores que ministraram as disciplinas e contribuíram com a minha formação. Gratidão a Maria Amélia Dalvi, pelo comprometimento, pela organização e discussões; a Jurema José de Oliveira (em memória), por me apresentar Conceição Evaristo, Maria Firmina dos Reis e tantas escritoras e escritores que enaltecem o povo negro e versam sobre a questão da ancestralidade; a Luciana Molina, pela seriedade e dedicação; a Luís Eustáquio Oliveira, pelo compromisso com a memória da história e composição do povo brasileiro; a Robson Loureiro, por sua paixão e criticidade nos quesitos cinema e literatura. Vale destacar que os momentos de aula, de transmissão de conteúdos e conhecimentos, mesmo que de forma on-line (em virtude do momento de pandemia que assolou o Brasil e o mundo), foram essenciais para a construção do meu processo catártico.

À minha co-orientadora, Prof.^a Dra. Mariana Passos, que inicialmente participou da banca de qualificação e depois veio para somar em meu processo. Gratidão por ter se colocado à disposição. Seu otimismo, sua alegria e sua competência foram imprescindíveis nessa jornada.

Ao professor Dr.^o Sérgio Fonseca do Amaral, pelas valiosas contribuições pontuadas no momento da qualificação. Tive a oportunidade de tê-lo como membro de uma banca comprometida, que apontou novos rumos para esta pesquisa.

À minha família, na figura daqueles que me incentivaram a dar os primeiros passos, que me ensinaram a ser gente, uma pessoa de bem, idônea, cristã, íntegra. A vocês, querido pai, Adonias (em memória), e querida mãe, Ananete (em memória), meu eterno agradecimento. Estendo também meu amor fraterno a Cláudio e Anderson, irmãos do coração.

À família que tive a alegria de constituir. Meu grande amor, esposo e companheiro, Cláudio. Gratidão pela paciência e por entender a minha ausência durante alguns dias na semana, nos sábados, domingos e feriados. Aos meus amados filhos, Cristian e Cristiane, razão da minha existência.

Agradeço o apoio dos(as) amigos(as) e colegas de trabalho de ontem, de hoje e de sempre!

A você, querida Erê (minha Frô), pela amizade duradoura.

A você, Ravena Vinter, pelo incentivo e grande exemplo de pesquisadora comprometida, incansável e generosa. Por seu incentivo, enveredei pelos caminhos da pesquisa.

A você, Sueda, por ter me colocado em seu colo no momento que mais precisava. Ah! Agora o meu choro é de alegria!

A você, Jaciara (Jaci), pela torcida e sugestões.

A você, Rita, por destacar em mim o que eu não conseguia enxergar.

A você, Lúcia (teacher), pela parceria e disponibilidade em me ajudar.

A você, Nalva Galasi, pelo exemplo de perseverança e fé.

A vocês, Dilcéia e Tânia, pedagoga e gestora sempre atentas às demandas. Grandes incentivadoras do meu percurso laboral e acadêmico.

A vocês, Glauner e Celeste, gestores comprometidos, que não mediram esforços para flexibilizar a minha carga horária de trabalho.

A você, Simone Valim, companheira de turma, gratidão pelo ombro amigo e pelo apoio incondicional.

A vocês, Valdirene (Val), Bernadete, Flor, Valéria, Nininha (minha sogra), Natália, Charlene, Zinha, Andréia, Lindamara e tantas pessoas que não caberiam nesta lista, mas que foram essenciais ao me desejarem sucesso e força nessa empreitada.

Aos profissionais que, assim como eu, lutam pela educação pública de qualidade. A vocês, que atuam como membros do corpo docente (2022) da EEEFM Angélica Paixão e da EMEF Ignez Massad Cola, minha gratidão pela ajuda, pelo incentivo, pela parceria, enfim, por tudo.

Aos queridos alunos da turma 1M2, que aceitaram o convite para serem sujeitos desta pesquisa. Sem a presença e a contribuição de vocês, eu não teria alcançado os meus objetivos.

Aos membros dos grupos de pesquisa Literatura e Educação (coordenado pela professora e pesquisadora Maria Amélia Dalvi), expresso a minha satisfação ao dizer que, com vocês, tive a oportunidade de dar os primeiros passos como pesquisadora. Aos membros do GP Lisit (coordenado pela professora, pesquisadora e orientadora Arlene Batista da Silva) e aos colegas Danilo, Leonardo, Mariana, Amanda, Patrícia e Simone, muito obrigada pelos momentos de interação, estudo e discussão.

Esse é o momento oportuno para revelar a minha gratidão a todos vocês que foram lembrados e os que, por ventura, a memória tenha esquecido. À moda dos versos **“E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação” (MELO NETO, 1967)**, reitero o meu agradecimento, pois, com certeza, me ajudaram na tessitura de cada linha desta dissertação dedicada à reflexão e à produção de conhecimento em literatura, leitura, crônica e curta-metragem.

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro, de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro, e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos (MELO NETO, 1987).

RESUMO

O trabalho se insere nas discussões do grupo de pesquisa “Literatura e Educação”, e teve como finalidade investigar, no contexto de uma escola pública estadual, como os alunos da 1ª série do Ensino Médio, após o trabalho com o texto literário crônica, imprimiram suas contrapalavras ao produzirem o curta-metragem. Elegemos, como objeto de pesquisa, o texto “Luto da Família Silva”, de Rubem Braga (1935). A pesquisa se fundamentou em reflexões acerca do ensino de literatura como possibilidade de humanização do indivíduo (CANDIDO, 2004); na defesa da escola enquanto espaço para a transmissão do saber elaborado, de acordo com a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011); e na concepção de que a sala de aula é o lugar propício para o desenvolvimento da linguagem em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003; 2004). Nossa pretensão foi a de promover um trabalho com o texto literário, que permitiu a participação do leitor nos acontecimentos do texto e a interação entre os sujeitos. Esta investigação foi realizada em dois momentos: o primeiro fundamentou-se no estudo bibliográfico-documental; e o segundo se deu a partir de uma pesquisa-ação, que consistiu na aplicação de uma atividade interventiva, em que foram analisados, por meio de um questionário e das contrapalavras materializadas no audiovisual, os resultados dessa ação. A partir das análises constatamos que: a) o diálogo e a mediação devem ser o caminho percorrido antes, durante e após a atividade de leitura do texto literário, pois tratam-se de fatores indispensáveis para a compreensão do objeto; b) a relação dialógica promovida ao longo da proposta foi imprescindível para identificarmos que os alunos possuem seus próprios enunciados e são capazes de produzi-los; c) as reflexões suscitadas pela leitura integral da obra nos permitiram verificar que muitas experiências pessoais vividas pelos alunos contribuíram para que associassem o enredo às suas situações diárias; d) a leitura da crônica propiciou aos alunos uma visão crítica sobre a realidade, sendo que os participantes tiveram a possibilidade de criar enunciados e imprimir neles suas contrapalavras; e) o curta-metragem mostrou-se um instrumento educacional capaz de auxiliar na formação de opiniões, servindo como suporte para a tradução do texto literário.

Palavras-chave: Crônica. Leitura literária. Pedagogia Histórico-Crítica. Curta-metragem.

ABSTRACT

The present work aims to investigate how the first grade high school students from a state public school printed their counterwords while they were producing a short film, after working with the chronic literary genre, which is part of the research group "Literature and Education" discussions. We have selected as an object of the research the text "Mourning of the Silva's Family" (1935), by Rubem Braga. The research was based on the reflections about the literature teaching as a possibility of the individual humanization (CANDIDO, 2004); in the defense of the school as a place for the elaborated knowledge transmission, according to the historical-critical pedagogy (SAVIANI, 2011), and in the conception that the classroom is the propitious place for the language in a dialogical perspective development (BAKHTIN, 2003; 2004). The goal was promoting the work with the literary text, which allowed the participation of the readers in the text events and the interaction between the subjects. This investigation was carried out in two moments: the first was based on the bibliographic-documentary study; and the second was based on an action research, which consisted of an interventional activity application in which the results were analyzed through a questionnaire and by the counterwords materialized in the audiovisual. From the analyses, we found that: a) dialogue and mediation should be the path taken before, during and after the activity of reading the literary text, because these are indispensable factors for the understanding of the object; b) the dialogical relationship promoted throughout the proposal was essential to identify that students have their own statements and are able to produce them; c) the reflections raised by the full reading of the work allowed us to verify that many personal experiences lived by the students contributed to associating the plot with their daily situations; d) the reading of the chronicle provided students with a critical view of reality and the participants had the possibility to create utterances and print their counterwords in them; e) the short film proved to be an educational instrument able to help the opinions formation, serving as a support for the translation of the literary text.

Keywords: Chronicle. Literary reading. Historical-critical pedagogy. Short film.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Abertura do projeto - Retrospectiva	115
Figura 2 - Cartaz do projeto 2018.....	117
Figura 3 - Curta O Silêncio da Rosa, 2018.....	117
Figura 4 - Curta O Silêncio da Rosa, 2018.....	117
Figura 5 - Curta Um Passado de Ilusões, 2018.....	118
Figura 6 - Curta Um Passado de Ilusões, 2018.....	118
Figura 7 - Conversa inicial sobre Rubem Braga.....	131
Figura 8 - Conversa inicial sobre o autor.....	132
Figura 9 - Conversa inicial sobre o autor.....	132
Figura 10 - Leitura da crônica.....	147
Figura 11 - Leitura da crônica.....	147
Figura 12 - Leitura da crônica.....	148
Figura 13 - Orientação sobre a elaboração do roteiro	150
Figura 14 - Orientação sobre a elaboração do roteiro	150
Figura 15 - Orientação sobre a elaboração do roteiro	151
Figura 16 - Orientação aos grupos – roteiro.....	152
Figura 17 - Orientação aos grupos – roteiro.....	152
Figura 18 - Orientação para o preenchimento do questionário investigativo.....	176
Figura 19 - Orientação para o preenchimento do questionário investigativo.....	176
Figura 20 - Orientação para o preenchimento do questionário investigativo.....	176

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Gênero textual crônica em sala de aula	178
Gráfico 2- Leitura literária em uma perspectiva dialógica.....	179

LISTA DE SIGLAS

ANCINE – Agência Nacional do Cinema

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

OMS – Organização Mundial da Saúde

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	29
1.1 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA-DOCUMENTAL	29
1.2 PESQUISA DE CAMPO	31
2 REVISÃO DE LITERATURA	33
3 REFERENCIAL TEÓRICO	45
3.1 A LEITURA LITERÁRIA EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA	46
3.2 A FUNÇÃO HUMANIZADORA DA LITERATURA	56
3.3 PELA DEFESA DA ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO PARA A TRANSMISSÃO DO SABER ELABORADO	63
3.3.1 Ensino de Literatura no documento oficial	72
3.4 A CRÔNICA LITERÁRIA	83
3.4.1 Rubem Braga – olhar atento para a realidade	91
3.4.2 Luto da família Silva: uma crônica que reflete a atualidade	96
3.5 LITERATURA, CURTA-METRAGEM E ADAPTAÇÃO.....	102
3.6 DESCRIÇÃO DO PROJETO DE LITERATURA: LEITURA, IMAGEM E REPRESENTAÇÃO.....	112
4 DESCRIÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	119
4.1 PERFIL INSTITUCIONAL DA EEEFM ANGÉLICA PAIXÃO.....	120
4.2 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	124
4.3 DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE DE LEITURA MEDIADA.....	126
4.3.1 Contato inicial com os participantes da pesquisa	126
4.4 CONHECENDO RUBEM BRAGA	129
4.5 LEITURA DIALOGADA: LUTO DA FAMÍLIA SILVA, RUBEM BRAGA.....	132
4.8 A PRODUÇÃO DOS ROTEIROS E DOS CURTAS-METRAGENS	148
4.8.1 Aplicação do questionário investigativo	174
4.8.2 Análise dos curtas-metragens	177
4.9 SÍNTESE DAS DISCUSSÕES E FINALIZAÇÃO DO CAPÍTULO	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	200
ANEXO 1 – CRÔNICA LUTO DA FAMÍLIA SILVA , DE RUBEM BRAGA	207
ANEXO 2 - POEMA TIRADO DE UMA NOTÍCIA DE JORNAL, DE MANUEL BANDEIRA	209
ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PRÉVIA	210
APÊNDICE D- PLANO DE AULA – AULA DE LEITURA MEDIADA	221

APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO	230
APÊNDICE F- TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS COLHIDAS NO QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO	235
APÊNDICE G- ROTEIROS ELABORADOS PELOS GRUPOS	238
ROTEIRO 1 - IREMOS SUBIR NA POLÍTICA!	238
ROTEIRO 2: FAMÍLIA SILVA, PRESENTE!	243
ROTEIRO 3 – A LUTA DA FAMÍLIA SILVA	253
ROTEIRO 4 - ERA SÓ MAIS UM SILVA?	257

INTRODUÇÃO

A leitura pode ser pensada como experiência no curso do tempo, aquilo que nos afeta por meio dos sentidos passados, das sensações do presente, incluindo as que sonhamos em projeções para o futuro e que, por isso mesmo, não conseguem ser olvidadas (SILVA, 2013, p. 52).

O excerto acima permite voltar no tempo e trazer à memória não só os acontecimentos relacionados à mais tenra infância, mas também à minha fase escolar, no que tange à apropriação do texto literário na condição de leitora. Enquanto ser histórico, é importante situar o contexto social e cultural no qual fui¹ e estou inserida, a fim de tomarmos como ponto importante para o campo de investigação, visto que o presente memorial reflete minhas experiências pessoais, profissionais e vivências no mundo.

Diferente de muitos relatos promissores que atestam a influência e o contato com uma diversidade de obras literárias listadas e cobradas ao longo da trajetória escolar, a minha experiência com o texto literário se resumia a leituras fragmentadas dos textos que compunham os livros didáticos estudados em sala de aula sem mediação do professor, tendo como base o ensino de gramática.

Dessa forma, a mim não foi oportunizada, no curso do tempo, nem mesmo uma experiência com a leitura por fruição e, muito menos, a leitura por prazer, que, inclusive, de acordo com Dalvi (2013, p.74), também não são formas adequadas de realizar a leitura do texto literário na escola, uma vez que, assim sendo, o texto literário se torna um objeto estático, e o professor incorre ao erro de privilegiar uma função hedonista para a literatura.

Mesmo não alcançando experiências significativas com o texto literário, seja de forma subjetiva ou por sugestão da escola, o meu apreço aos livros, à literatura especificamente, aconteceu no momento em que escolhi como profissão a carreira do magistério. Esse contato foi sendo ampliado, e de posse de novos conhecimentos, novas leituras, optei pela graduação em Letras, com início no ano

¹ Utilizo, no texto memorialístico, a primeira pessoa do singular, ancorada nas proposições da pesquisadora Denise Najmanovich (2001, p. 23) que, em seu livro *O sujeito encarnado*, afirma que a corporeidade do pesquisador no processo implica em uma escolha ética, estética, política e de co-evolução com o ambiente. No decorrer do trabalho, adotaremos a primeira pessoa do plural, uma vez que o contexto especificado requer a estrutura de uma linguagem específica para a enunciação.

2000. No momento do estágio supervisionado, tive a oportunidade de manter meu primeiro contato (como futura profissional) com uma instituição escolar. Foram momentos de observação, troca de experiências com os docentes, aquisição de conhecimentos e clareza da profissão que viria a escolher e percorrer por tanto tempo. Assim, carrego no âmago do meu ser a sensação de que foi a escolha certa.

Assumi de forma exclusiva, em 2009, o cargo de professora efetiva (rede estadual de ensino), isso sem contar com os anos em regime de designação temporária durante os quais ministrei aulas de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental e Médio na rede municipal e estadual de ensino, na cidade de Guarapari – ES. Há cerca de 22 anos no trabalho docente, especificamente em sala de aula, junto aos estudantes, colhendo os frutos e enfrentando os dissabores da lida, chego à conclusão de que é preciso continuar. O aprimoramento se faz necessário, afinal de contas, a cada ano letivo recebemos novos sujeitos, que buscam na instituição escolar, por intermédio da nossa mediação, informações que possam auxiliá-los em suas demandas de leitura.

Essas indagações me impulsionaram a pleitear uma vaga no Mestrado em Letras na Universidade Federal do Espírito Santo. Após a aprovação, passei a cursar as disciplinas e a participar das discussões promovidas no interior do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação que, desde 2011, vem se dedicando ao estudo das relações entre livros, leitura, leitores e literatura. Esses momentos têm contribuído para o meu repensar e agir na prática pedagógica.

Além disso, de posse de informações adquiridas por meio dos escritos de autores que versam sobre literatura, leitura e educação, temos observado que, nas últimas quatro décadas, houve inúmeros debates e intensas discussões sobre essa temática, além de críticas sobre o modo como as práticas de leitura na escola vêm sendo desenvolvidas. Parece-nos que o próprio ensino de literatura está subjugado a estudos, resumos e fragmentos de obras com base no viés histórico das escolas literárias. Nesse sentido, Dalvi (2013, p. 9) afirma que “a literatura na escola resiste às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes e jovens”.

Um dos motivos que contribuem com o pensamento da literatura na escola em

segundo plano diz respeito à formação literária dos educandos. De acordo com o documento regulador do ensino, denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovado em 2017, vemos que a literatura está inserida no campo da língua portuguesa, na seção intitulada Campo Artístico-Literário. Esse campo busca

principalmente, levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores (BRASIL, 2018, p. 523).

Assim, o excerto acima pontua que o objetivo do Campo Artístico-Literário consiste em ampliar o contato dos estudantes com as diversas leituras a fim de que eles possam ampliar seus conhecimentos, apreender e compreender a mensagem presente em uma determinada obra. Cabe, pois, aos docentes o cuidado no momento de selecionar as obras e/ou textos literários que vão ser oferecidos aos alunos. Para a seleção desses textos, Dalvi (2013, p. 84) aponta alguns critérios que podem ajudar os professores no momento da escolha:

O título, o tema ou o(s) autores têm potencialmente, interesse para os leitores, em função dos projetos, ações, atividades que vêm sendo desenvolvidos na escola? É possível realizar um trabalho prévio de “preparação para o primeiro contato, a fim de “situar” o leitor em relação à obra, texto ou livro proposto? (DALVI, 2013, p. 84).

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho com o texto literário precisa levar em consideração os sujeitos envolvidos, o contexto de produção das obras e/ou textos a serem trabalhados de forma a envolver os leitores e proporcionar momentos significativos. Desse modo, os questionamentos feitos por Dalvi (2013) nos levaram à problematização de minhas práticas de ensino de literatura no Ensino Médio por meio de um projeto desenvolvido desde 2014, que buscou articular a leitura literária com a produção de curtas-metragens pelos estudantes.

Esse projeto consolidou-se e vem sendo aprimorado a cada ano letivo. A intenção era buscar a teoria a partir da prática realizada pelos professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Angélica Paixão, pois, conforme aponta Saviani (2011, p. 91) em sua obra intitulada *Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações*, “a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade”.

Assim, por meio da prática efetivada, entendemos a consolidação da teoria, seus critérios e finalidade. O projeto *Literatura: leitura, imagem e representação* alcançou um número expressivo de participação dos alunos e da comunidade escolar, no entanto, constatamos, mediante as avaliações realizadas ao final de cada edição do trabalho, que os alunos não realizavam, de forma efetiva, a leitura das obras sugeridas, tais como: *Dom Casmurro* (Machado de Assis), *A hora da estrela* (Clarice Lispector), *Venha ver o pôr-do-sol* (Lygia Fagundes Teles), *Triste fim de Policarpo Quaresma* (Lima Barreto), dentre outras. Essas obras literárias serviram de base para a produção dos curtas-metragens, fase na qual a participação dos alunos foi quase absoluta. Isso comprovou que a produção do curta-metragem foi um fator motivador para a realização da leitura dos textos literários.

Uma vez que as obras literárias foram apresentadas aos alunos, eles eram incentivados a lê-las e, posteriormente, de escolher, nesse rol de obras, o material literário que serviria de apoio para a produção de um roteiro a ser filmado. No entanto, na etapa da leitura individual e coletiva, bem como da produção dos roteiros, observamos que os alunos não efetivaram a leitura literária conforme a orientação dos professores, isto é, a realização de uma leitura integral do texto, bem como observado na participação nos debates promovidos ao longo das aulas. Em nossa concepção, se tivessem feito essas leituras, talvez, no momento da produção do curta-metragem, poderiam imprimir seus olhares críticos aos objetos literários.

Com base nessa possibilidade, a de que seriam mais críticos se fizessem as leituras e participassem do momento de interação, propomos esta pesquisa que tem como título: *Do texto à tela: Pesquisa-Ação sobre Leitura Literária de Crônica tendo o Curta-Metragem como Tradução*, que objetivou investigar, no contexto de uma escola pública estadual, como os alunos da 1ª série do Ensino Médio, após o trabalho com o texto literário em sala de aula, imprimiram suas contrapalavras ao produzirem o curta-metragem. Em outras palavras, buscamos responder às seguintes questões: a leitura do texto literário crônica colaborou no processo da produção do audiovisual, possibilitando aos alunos uma leitura crítica do seu entorno? O trabalho de literatura em interface com as produções audiovisuais contribuiu para que tivessem possibilidade de se posicionarem criticamente sobre a realidade social em que estão inseridos? Que tipos de leituras críticas a partir do trabalho com o texto literário foram observados nos curtas-metragens produzidos

pelos alunos?

Como objetivos específicos, almejamos definir os princípios metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa de campo com alunos do Ensino Médio de uma escola estadual do Espírito Santo a partir da leitura da crônica “Luto da Família Silva”; pretendemos explicitar os conceitos de dialogismo, enunciado e contrapalavra propostos por Mikhail Bakhtin (elencados nas obras *Estética da Criação Verbal*, 2003, e *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, 2004); e abordar os princípios teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de acordo com Saviani (2011) em *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*, que fundamentaram a pesquisa-ação implementada em sala de aula; ademais, descreveremos a atividade interventiva e analisaremos as contrapalavras materializadas nos curtas-metragens a partir do diálogo com a crônica “Luto da família Silva”.

As hipóteses levantadas em nossa pesquisa são as de que: o processo de leitura pressupõe a participação ativa do leitor; a mediação do professor como leitor experiente é de fundamental importância para que se possa discutir conceitos, ampliar o vocabulário e contextualizar o que se leu; no processo de escolarização, quanto maior for a experiência de leitura, tanto maior serão seus benefícios para os leitores; a leitura literária pode e deve ser uma experiência significativa para os sujeitos.

A pesquisa se justificou em face: a) da necessidade de se pensar que a atividade com o texto literário no contexto escolar deve ser promovida de forma direcionada e planejada, de modo que os alunos compreendam a realidade social e a história da qual fazem parte; b) do nosso diagnóstico, tomado aqui como hipótese de que o projeto de leitura (realizado pela escola estadual) pode ser potencializado por meio da inserção de uma proposta de leitura do texto literário visando a uma perspectiva dialógica; c) de que o processo de leitura pressupõe a participação ativa do leitor, e que esse não deve ser visto apenas como um mero receptor de uma mensagem aparentemente acabada; d) da potencialidade do curta-metragem como elemento que mostra a(s) voz(es) presente(s) no texto, evidenciadas por meio dos recursos da linguagem cinematográfica que as aproxima do mundo concreto do leitor.

Nesse sentido, estudos sobre ensino de Literatura desenvolvidos no interior do grupo de pesquisa Literatura e Educação² apontam para a necessidade da realização de um trabalho com o texto literário que permita a participação do leitor nos acontecimentos do texto e na interação entre os sujeitos. A escolha do texto “Luto da Família Silva”, do autor Rubem Braga, deu-se pelo fato de esse ser classificado como pertencente ao gênero crônica, por conter uma linguagem simples e por ser fruto do jornal, um veículo que vive próximo do dia a dia das pessoas, pois carrega em suas linhas o tom leve, bem-humorado e reflexivo.

Por intermédio do texto literário, o professor pode construir um caminho de leitura que proporcione o dialogismo, proposto por Bakhtin, e, assim, oportunizar a leitura de modo que os estudantes percebam que em uma situação comunicativa o nosso discurso se constrói por meio do texto e pela intervenção do discurso de outra pessoa. Outro motivo para a escolha da crônica foi o de que ela faz parte do rol de textos clássicos; não na acepção do sentido literal da palavra: por ser velho, antiquado, mas segundo a concepção defendida por Saviani (2011), que defende

[...] clássico entendido por aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Desse modo, é importante que a escola transmita, por meio do currículo escolar, conhecimentos que tenham se tornado patrimônio do gênero humano (SAVIANI, 2011, p. 13).

Assim, em consonância com a proposição de Saviani (2011), ao discorrer sobre o clássico como elemento que se firmou como fundamental, como essencial, escolhamos a crônica mencionada anteriormente, pois reconhecemos nesta produção seu valor estimável como patrimônio da humanidade. Além disso, esse texto literário ganha mais credibilidade a partir do momento que nos deparamos com a afirmação de Bakhtin em sua obra *Estética da criação verbal* (2003). O autor afirma que, “em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Dessa feita, entendemos que a leitura do texto literário crônica, por se tratar de um gênero que se propõe a comentar a vida cotidiana e que, por isso, naturalmente oferece grandes

² O grupo de pesquisa Literatura e Educação foi criado em 2011 e é constituído por estudantes de graduação, mestrado e doutorado e por professores doutores (pesquisadores). Dedicar-se a estudos das relações entre livros, leitura, leitores e literatura. Disponível em: <<http://www.literaturaeducacao.ufes.br/publicacoes>>. Acesso em: 2022.

quantidades de exemplos dessas tradições verbalizadas, pode proporcionar aos alunos da primeira série do Ensino Médio oportunidades para refletir de forma crítica sobre assuntos presentes em sua realidade. Para que isso aconteça, é importante que o material literário seja apresentado de modo a manter uma articulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social, econômico e cultural do estudante. A atividade com o texto literário deve estabelecer conexão entre passado e presente, no sentido de que a leitura seja apresentada de forma significativa e consciente.

Quanto à metodologia, nosso trabalho foi realizado em dois momentos: o primeiro de cunho bibliográfico-documental e o segundo a partir de uma pesquisa-ação. Na pesquisa bibliográfica-documental realizamos um levantamento das publicações que nos serviram como base para o referencial teórico, construído a partir das concepções de linguagem elencadas por Bakhtin (2003, 2004, 2006), de Candido (2000, 2011, 2004) ao referir-se sobre o papel humanizador que a literatura possui, da pedagogia histórico-crítica na defesa da escola enquanto espaço para a transmissão do saber elaborado concebida por Saviani (2011), dos estudos de Jakobson (2011) e do processo de compreensão das palavras por meio de traduções intersemióticas, e das concepções tecidas pelos teóricos da área de cinema e literatura, Stam (2009), Napolitano (2003), Loureiro (2008), Moleta (2009) e Field (2001).

Para empreendermos a pesquisa-ação, desenvolvemos uma atividade interventiva que foi realizada em 4 momentos: leitura literária da crônica “Luto da Família Silva”, de Rubem Braga (1935); orientações e elaboração do roteiro; filmagem dos curtas-metragens; e preenchimento do questionário investigativo aplicado de forma presencial. Realizamos 7 encontros, no momento de aula, que se iniciaram no mês de agosto e terminaram em setembro. Os primeiros momentos foram destinados à leitura do texto literário, e, para empreendermos esta ação, buscamos respaldo nas proposições da pedagogia histórico-crítica (doravante nomeada em nosso trabalho como PHC), considerando que toda teoria é edificada e desenvolvida para atender às determinadas necessidades da prática social existente.

Defendemos essa perspectiva pedagógica, pois vimos com Saviani (2011, p. 13) a necessidade da “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser

assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos”. Os conteúdos em literatura que precisam ser aprendidos e apreendidos pelos alunos em sala de aula são os considerados clássicos, conforme dissemos anteriormente. Ao trabalharmos com a leitura, trouxemos Lavoura (2020, p. 116), que advoga sobre a necessidade “[...] da seleção, dosagem e sequenciamento de conteúdos de ensino”. Dessa maneira, o texto literário não deve ser ensinado de forma estática, sequenciada, e sim a partir de uma perspectiva que parta da prática social inicial em direção a uma prática social transformada.

Após o enfoque dado ao texto literário em sala de aula, passamos à produção do roteiro. As atividades que antecederam essa etapa foram efetivadas de modo a estimular a presença dos estudantes em toda a fase do processo.

De acordo com Field (2001), o roteiro consiste em apresentar

[...] uma história contada em imagens, diálogos e descrições, localizada no contexto da estrutura dramática. Essas histórias podem ser criadas para uma obra fílmica ou serem feitas a partir de uma adaptação de uma obra, de um outro gênero como um romance, um conto, um poema ou um texto literário (FIELD, 2001, p. 11).

Comparato (2000) nos ensina que o roteiro

é a forma escrita de qualquer espetáculo áudio e/ou visual. A elaboração do roteiro se constitui em um momento importante, para que os alunos possam apresentar as suas impressões a respeito da crônica trabalhada em sala de aula (COMPARATO, 2000, p. 15).

Para a construção do referido gênero, a professora-pesquisadora dividiu a turma em grupos e sugeriu que os alunos produzissem roteiros. A produção escrita contemplou os elementos básicos propostos por Field (2001, p. 2): “ação, personagens e uma estrutura que sustenta a história para se tornar única”.

Uma vez escrito, passamos à produção do curta-metragem. As ações para a realização desse momento ocorreram ao longo do mês de setembro, na sala de aula, em espaços alternativos da escola e em ambiente externo. Por fim, passamos ao levantamento dos dados, seguido de registros. Para ajudar em nossas discussões, trouxemos, em nosso referencial teórico, as contribuições de Mikhail Bakhtin e do Círculo, a fim de efetivarmos a análise dos processos da realização da leitura dialógica do texto e da análise e interpretação dos dados coletados.

Nossa pesquisa foi organizada como uma dissertação em cinco partes. Iniciamos com as memórias da pesquisadora, onde foram apresentados o recorte da sua trajetória e da (não) formação leitora, além dos motivos que a impulsionaram à realização deste trabalho. Em seguida, apresentamos o tema, a pergunta problematizadora, as perguntas que objetivamos responder ao longo do estudo, os objetivos específicos e as nossas hipóteses de pesquisa.

No primeiro capítulo, sistematizamos nossa proposta metodológica prevista em dois momentos: o primeiro de cunho bibliográfico-documental e o segundo contemplando uma ação interventiva inspirada na pesquisa-ação.

No segundo capítulo, recorreremos às publicações de dissertações e teses, destacando os referenciais teóricos e assuntos que dialogam com a nossa pesquisa. Os temas são relacionados ao ensino de literatura; à leitura literária em sala de aula do Ensino Médio, com enfoque no gênero crônica; ao curta-metragem como gênero propiciador de diálogo na concepção bakhtiniana de linguagem; e à contribuição da pedagogia histórico-crítica orientando o fazer pedagógico diante do processo de ensino e aprendizagem, por meio da mediação do professor entre o aluno e o conhecimento. As referidas teorias foram pesquisadas, lidas e utilizadas ao longo deste estudo.

No terceiro capítulo, recorreremos aos pressupostos dos teóricos e pesquisadores que estudam as temáticas discutidas. Nessa etapa, trouxemos as abordagens que foram relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa. A partir dos estudos desenvolvidos por Bakhtin, vimos que “Todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261), inferimos, pois, que a língua, em seu uso real, tem a capacidade de ser dialógica, o que nos permitiu entender a leitura como uma atividade discursiva a qual privilegiou momentos de interação entre os sujeitos leitores.

Quando atualizamos o material literário, no caso a crônica contida no livro, os estudantes tiveram a oportunidade de apreender novos sentidos, diferentes dos que foram produzidos à época de sua produção. Observamos que a produção literária teve a possibilidade, assim como afirma Candido (2004), de contribuir para a formação do leitor e, por isso, a literatura pode ser considerada peça fundamental na

humanização, pois essa confirma, no homem, “[...] traços essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Ao lado da literatura, inferimos que a linguagem cinematográfica, como parte integrante da riqueza e diversidade dos gêneros, segundo Bakhtin (2003), pode se configurar como um trabalho artístico. Afinal, o cinema explora as imagens e a literatura usa as palavras, confirmando o ponto de encontro entre essas duas linguagens. Ao nos depararmos com a teorização de Robert Stam (2009), estudioso em cinema, percebemos que o filme pode servir como um veículo formador, pois proporcionou o desenvolvimento cultural com objetivos voltados para a autorreflexão no ser humano. Para o pesquisador Napolitano (2003), o cinema na escola deve ser utilizado como um grande espaço de atuação pedagógica, isto é, que, nos momentos da exibição ou de elaboração, o professor atue como mediador, preparando os alunos para assistirem ao filme, e posteriormente, propor momentos de debates. De acordo com Loureiro (2008, p. 135), “os filmes fazem parte da vida do ser humano e podem se constituir em um instrumento educacional”.

Para bem compreender os filmes, são explicitadas as considerações do linguista Jakobson (2011) no que tange ao processo de compreensão de palavras que, segundo ele, se dá por meio das traduções que fazemos em nossa mente. O significado das palavras, ou de qualquer frase, é, segundo o teórico, “um fato linguístico” (JAKOBSON, 2011, p. 64), isto é, um fato semiótico. A partir dessa teoria, passamos a compreender que a avaliação de uma obra literária pode ser elaborada por meio de uma tradução intersemiótica, o que nos faz pensar no processo da tradução para o cinema, cuja combinação é feita de linguagens verbais e não verbais. Essa teoria nos oferece respaldo para pensarmos que a produção de um filme parte de um roteiro, cuja linguagem verbal escrita permite que o objeto fílmico seja uma forma de tradução do roteiro.

Por fim, trouxemos as contribuições da PHC como corrente pedagógica em defesa da escola enquanto espaço para a transmissão do saber elaborado, ao passo que essa corrente traz em seu bojo os pressupostos da psicologia histórico-cultural com vistas ao desenvolvimento do indivíduo em torno da sua capacidade de pensar, agir e transformar a realidade que o cerca. Nesse capítulo, abordamos, ainda, o

documento que norteia o trabalho educativo com a Literatura em sala de aula, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Delineamos um estudo sobre o texto “Luto da Família Silva”, de Rubem Braga, que serviu de base para a atividade interventiva, em uma perspectiva dialógica, com fundamento didático da PHC, além de outros temas caros à nossa pesquisa.

No quarto capítulo, descrevemos a proposta de intervenção e o registro dos procedimentos teórico-metodológicos: o tipo de pesquisa, os sujeitos envolvidos e a descrição da atividade de leitura mediada. Analisamos, ainda, os dados que foram colhidos ao longo da ação interventiva. Após as etapas relacionadas anteriormente, apresentamos as considerações finais, nos debruçando sobre os resultados obtidos durante todo o processo; e, por último, inserimos os anexos contendo todos os documentos relacionados às etapas de desenvolvimento de nossa pesquisa.

Reiteramos que o nosso intuito diante deste estudo se manteve guiado em fazer uso das constatações e inseri-las à proposta que vislumbramos, a fim de potencializar o nosso trabalho com o curta-metragem em sala de aula. Convém lembrar que o foco desta pesquisa não foi a análise detalhada do objeto fílmico, destacando elementos próprios do contexto cinematográfico, tais como: projeção de câmeras, luzes, ângulos, dentre outros. A análise se ateve aos enunciados e às contrapalavras que foram suscitadas por meio da atividade interventiva com o texto literário e, posteriormente, traduzidas para o filme. Dessa forma, vimos as possíveis leituras que foram captadas no momento do diálogo e na interação entre o texto e os sujeitos que participaram desse momento dialógico.

1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Conforme mencionamos anteriormente, a pesquisa em tela objetivou investigar, no contexto de uma escola pública estadual, como os alunos da 1ª série do Ensino Médio, após o trabalho com o texto literário em sala de aula, imprimiram suas contrapalavras ao produzirem o curta-metragem. A pesquisa foi empreendida em duas etapas, sendo a primeira de cunho bibliográfico-documental, que constituiu a busca de produções acadêmicas que forneceram embasamento para o desenvolvimento do trabalho; e a segunda, que se caracterizou por uma atividade interventiva inspirada na pesquisa-ação. Optamos, primeiramente, pela leitura integral do texto literário “Luto da Família Silva”, seguida da produção de curta-metragem, a fim de identificar as possíveis leituras críticas realizadas pelos alunos.

1.1 A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA-DOCUMENTAL

De acordo com Severino (2013), caracteriza-se por pesquisa bibliográfica:

Aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizando-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2013, p. 95).

Tendo como base as contribuições dos autores que concentram seus estudos nas áreas de Literatura, educação e cinema, buscamos a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003, 2004) o conceito de dialogismo, enunciado e contrapalavra; em Candido (2000, 2004), abordamos a noção de literatura e sua função humanizadora; no campo da linguagem cinematográfica, nos baseamos nos escritos de Stam (2009), Field (2001), Napolitano (2003) e Loureiro (2008) ao tratar especificamente da relação entre educação e cinema. Ademais, abordamos com Saviani (2011) as contribuições da PHC na defesa da transmissão do saber elaborado, isto é, dos conhecimentos científicos historicamente sistematizados como condição de desenvolvimento do indivíduo, fundamentados na psicologia histórico-cultural.

Ao elencarmos esses fundamentos, entendemos que, no processo de produção do conhecimento, o pesquisador busca aplicar a teoria de forma coerente, utilizando

recursos metodológicos e técnicos de acordo com seu estudo. É fundamental investigar, repensar sobre o ensino de Literatura em sala de aula, bem como propor a leitura do texto literário em uma perspectiva dialógica, atividade que deve ser aplicada de modo sistematizado e elaborado. Essa prática tende a propiciar o desenvolvimento crítico dos sujeitos envolvidos nesse processo. Logo, planejar, implementar, descrever, avaliar e apreender se constituem em estratégias a serem utilizadas por nós, neste estudo, com vistas a aperfeiçoar a prática docente.

Por meio das contribuições dos autores selecionados, cujas teorias se relacionam ao tema desenvolvido nesta dissertação, a pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao pesquisador uma amplitude de materiais que ajudaram neste estudo, porém, Gil (2002) nos alerta para o perigo da pesquisa em fontes secundárias, pois, em muitos casos, essas podem apresentar dados coletados ou processados de forma equivocada. Nesse caso, Gil (2002, p. 44) afirma que, para reduzir essa possibilidade, convém aos pesquisadores “assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação que descobrir possíveis incoerências ou contradições”, por isso nossa preferência pela utilização de textos de pesquisadores renomados no campo da literatura, do cinema e da Filosofia da Linguagem.

Quanto à pesquisa documental, Severino (2013) declara que:

Tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos tais como jornais, fotos, filmes, gravações. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2013, p. 95).

As fontes documentais pesquisadas e analisadas no desenvolvimento do presente trabalho foram o Plano de Desenvolvimento Institucional 2021 a 2025 da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Angélica Paixão e a Base Nacional Comum Curricular que nos subsidiaram, por se tratarem de documentos norteadores do trabalho docente.

Gil (2002) corrobora com Severino (2013) quando declara que existem documentos de primeira e de segunda mão na análise documental.

Os considerados de primeira mão não receberam nenhum tratamento analítico, tais como os arquivos de órgãos públicos e instituições privadas. Já os de segunda mão foram analisados e são classificados como relatórios de pesquisa, de empresa, tabelas, dentre outros (GIL, 2002, p. 88).

A pesquisa bibliográfica se assemelha à pesquisa documental, contudo, a principal diferença, segundo Gil (2002), está na natureza das fontes. A riqueza da pesquisa bibliográfica está nos livros em sua categoria (física ou eletrônica) como fontes bibliográficas, e na pesquisa documental por constituir-se em fonte rica e estável de dados.

1.2 PESQUISA DE CAMPO

Na segunda etapa, foi realizada uma atividade delineada pelos fundamentos da pesquisa-ação com proposta interventiva, entendida por Thiollent (1986) como sendo

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Concebemos a pesquisa-ação como o tipo de pesquisa adequada, justamente porque temos em voga um problema coletivo. Na escola onde desenvolvemos a atividade interventiva, há professores da área de língua portuguesa, lotados em regime de designação temporária e efetivos, que ministravam aulas para alunos que compunham as 10 turmas (1ª à 3ª série do Ensino Médio), no turno matutino. Em conversas no momento de planejamento e pós-avaliação do projeto de leitura, percebemos que grande parte dos estudantes não realizavam de forma integral as leituras das obras sugeridas ao longo das atividades propostas. Ao pensarmos em uma prática educativa que pudesse orientar nossas ações com vista à possível solução desse problema, elencamos a pesquisa-ação, cuja proposta interventiva se transformou em objeto deste estudo. A caracterização desta pesquisa é a de abordagem qualitativa, visto que tentamos mensurar a qualidade de uma proposta interventiva e levantar dados em relação ao resultado desses efeitos.

Para emprendermos tal ação, a atividade interventiva foi aplicada a uma turma da 1ª série do Ensino Médio, composta por 40 alunos matriculados no ano letivo de 2022, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Angélica Paixão, localizada no bairro Itapebussu, no município de Guarapari – ES. Desenvolvida em 4 momentos, a proposta versou pela leitura literária da crônica “Luto da Família Silva”, de Rubem Braga (1935), elaboração do roteiro, filmagem dos curtas-metragens e preenchimento do questionário investigativo, que foi aplicado de forma presencial.

Realizamos 7 encontros, com cerca de 2 aulas cada, tendo início em agosto e término em setembro. Os primeiros momentos foram destinados à leitura do texto literário, no sentido de compreender, por meio da narrativa, a realidade tal como ela se manifesta no presente, mas entendida como resultado de um longo processo de transformação histórica. Salientamos que o desenvolvimento da referida atividade teve como inspiração os fundamentos da PHC, cuja visão é o “materialismo histórico que busca a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2011, p. 76). Por estarem condicionados à sua condição material, entendemos que os sujeitos, ao terem contato com as formas mais desenvolvidas, no caso, os conhecimentos advindos da ciência, da filosofia e da arte, tendem a construir um outro pensamento, dessa forma, podem modificar a sua história por meio da ação e, em consequência, transformar a sua realidade.

Na seção a seguir, encontramos respaldo nos teóricos e pesquisadores que se debruçaram sobre a temática da leitura literária na Educação Básica. Esse aprofundamento engloba os estudos já realizados a fim de avançarmos a uma pesquisa que possa trazer contribuições relevantes para os profissionais da escola campo e para o público em geral.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A fim de direcionar o tema e nossas questões de estudo para o contexto das áreas de Linguagem, literatura e cinema em sala de aula, buscamos mapear esses assuntos no banco de dissertações e teses da Universidade Federal do Espírito Santo e no repositório da CAPES³, considerado atualmente o Banco de Dissertações e Teses mais completo no âmbito dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. Para iniciarmos as buscas, utilizamos um recorte temporal de 2016 a 2022. Ao fixarmos os descritores “Ensino de literatura” e “Ensino Médio”, a busca nos retornou 2 pesquisas publicadas anteriormente ao nosso delineamento inicial. Acionamos o descritor “Crônica” e 1 pesquisa foi encontrada, no entanto, não contemplou a área de estudo. Ao restringirmos os descritores para os termos “Leitura literária” e “Crônica”, o resultado apresentou 20 pesquisas. Ao escrevermos o termo “curta-metragem”, a pesquisa nos remeteu a 4 trabalhos defendidos entre os anos 2009 e 2018; desses, destacamos 1 que dialoga em muitos aspectos com nossa pesquisa, no entanto, vale ressaltar que, pelo fato de não contarmos com pesquisas recentes envolvendo o audiovisual, tivemos que ampliar o crivo temporal e destacar o trabalho encontrado em nossa última busca cuja publicação está datada em 2014.

Entre as produções publicadas, selecionamos teses e dissertações que mais se aproximaram do nosso trabalho. Nosso interesse foi o de que a nossa pesquisa pudesse contribuir para a expansão dos estudos na interface entre Literatura e produções audiovisuais, haja vista que, de acordo com o nosso levantamento inicial, os estudos apresentados até o momento não abordam o trabalho com o texto literário e a sua tradução por meio do curta-metragem. Sendo assim, entendemos que nossa pesquisa teve caráter inédito, por trazer em seu bojo duas modalidades distintas: a arte literária e a arte cinematográfica.

O quadro a seguir organiza os resultados da nossa busca, evidenciando título, nome do autor, instituição, ano de publicação e breve resumo dos trabalhos que serão discutidos na sequência desta sessão por se relacionarem com a presente pesquisa.

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Quadro 1 - Recuperação de dados nos bancos de Teses e Dissertações

TÍTULO	AUTOR	TIPO INSTITUIÇÃO ANO	BREVE RESUMO
Curta-metragem: Gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas	Jean Carlos Dourado de Alcântara	Dissertação UFMS / 2014	Discute na pesquisa não apenas o caráter pedagógico do curta-metragem, mas também o seu potencial de proporcionar transformação nos alunos, tornando-os sujeitos ativos na construção e negociação dos sentidos. Busca, à luz da teoria do cinema, compreender o processo de produção de sentidos pela linguagem audiovisual, utilizada nas produções cinematográficas.
A Leitura literária em sala de aula: um diálogo possível entre a crônica e o contexto dos educandos	Sheila Cristina Elias Serafim	Dissertação UEPB / 2016	Identifica no contexto de estudantes do 9º ano do ensino fundamental os motivos da falta de interesse pela leitura do texto literário. Propõe, por meio de uma pesquisa-ação, oficinas direcionadas à recepção da crônica por parte dos alunos, seguidas de observações das experiências adquiridas ao longo do trabalho.
A Crônica na sala de aula: Caminhos para a formação de leitores críticos no ensino fundamental	Alcione Aparecida de Azevedo	Dissertação IFES / 2018	O estudo propõe uma reflexão acerca da valorização das crônicas em sala de aula, de modo a estimular nos alunos a aprendizagem e a compreensão textual, instigando-os ao pensamento crítico. Identificou-se que o processo de leitura e consequentemente de aprendizagem desses sujeitos foi potencializado a partir de práticas dialógicas de leitura na sala de aula.
Leitura Literária temática no Ensino Médio: Princípios e Orientações Metodológicas	Suellen Miotto Lourenço	Tese UFES / 2021	Sistematiza princípios e orientações para o trabalho pedagógico em contexto escolar, que se desdobra em uma proposta de leitura temática de textos literários para ser aplicada a alunos do nível médio de ensino.

Fonte: levantamento bibliográfico feito pela pesquisadora.

Na dissertação intitulada *Curta-Metragem: Gênero propiciador de práticas multiletradas*, apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMS) em 2014, o pesquisador Jean Carlos Dourado de Alcântara estabelece como objetivo geral do seu trabalho a elaboração de uma descrição reflexiva acerca das concepções e formas como o curta-metragem vem sendo utilizado pelos professores em sala de aula. Ao encarar o cinema como linguagem, o pesquisador defende esse posicionamento, aplicando ao cinema a mesma metáfora que Bakhtin (1992) utilizou em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* para explicar a natureza dialógica da linguagem, a qual se “constitui uma ponte entre um eu e um tu” (ALCÂNTARA, 2014, p. 42). Nessa perspectiva, o pesquisador revela a importância atribuída por Bakhtin ao locutor e ao interlocutor na construção dos enunciados.

O percurso metodológico foi organizado em três etapas, sendo que a primeira se dedicou à contextualização histórica, à caracterização do gênero curta-metragem e à reflexão sobre o seu potencial didático em sala de aula. No segundo momento, o autor buscou um debate acerca das possibilidades de diálogo entre o pensamento do Círculo de Bakhtin e a teoria do cinema. Por último, demonstrou, por meio das análises dos relatos advindos das práticas de professores, como interpretar um enunciado audiovisual. Nessa etapa, o autor ressaltou as possibilidades didáticas que o gênero curta-metragem oferece a fim de se trabalhar de forma dialógica o estudo da linguagem.

No que diz respeito à delimitação do *corpus*, o recorte inicial efetuou-se por meio de experiências concretas vivenciadas em sala de aula por professores de língua portuguesa que fizeram uso de curtas-metragens, no qual, dos inúmeros curtas publicados no site do projeto “Curta na Escola”⁴, três relatos foram escolhidos para análise. De acordo com o investigador, os relatos foram agrupados em formulário específico, trazendo o título, a descrição, o filme utilizado, a data da experiência, o nome do professor, o nível de ensino e a faixa-etária. No mesmo documento, o participante apresenta o objetivo do uso do curta-metragem escolhido e a sequência didática utilizada antes, durante e após a exibição do filme. Por fim, é solicitado um registro com o resultado da experiência do docente com o curta-metragem.

⁴ Projeto desenvolvido pela Petrobrás, cujo objetivo é o de incentivar o uso de filmes de curta-metragem brasileiros como material de apoio pedagógico em sala de aula. Disponível em: <http://www.curtanaescola.org.br>. Acesso em: 09/09/2022.

A segunda análise compreendeu as abordagens, as estratégias, os argumentos e as atividades aplicadas pelo professor ao fazer uso do curta-metragem. Dessa maneira, Alcântara (2014) constatou que a justificativa para a presença do texto cinematográfico nas aulas de Língua Portuguesa está em sua finalidade pedagógica. Embora seu propósito primeiro seja o entretenimento, o papel do curta-metragem no ambiente escolar, segundo o investigador, “deve priorizar a construção do conhecimento” (ALCÂNTARA, 2014, p. 121).

Nessa mesma direção, gostaríamos de enfatizar outras constatações de Alcântara (2014): a) no que diz respeito às motivações que levaram os docentes a fazerem uso do cinema em sala de aula, destaca-se a riqueza de conteúdo, a possibilidade de compreensão, destreza e interatividade muito próximas das que são vividas pelos estudantes; b) o uso do curta-metragem em sala possui natureza didática, exigindo do professor habilidade em todas as etapas; c) ao ser utilizado como enunciado audiovisual, o curta deve servir como apoio didático, de modo a ser visto como um meio de aprendizagem, o qual exigirá do professor organização, método e avaliação.

Destacamos ainda, com base nas considerações do autor, que, com relação à recepção dos alunos ao curta-metragem, “os relatos revelaram que eles aderiram sem reservas às atividades propostas pelos professores, no entanto, é preciso que o professor utilize essa ferramenta, com vistas a mostrar a realidade e suas contradições” (ALCÂNTARA, 2014, p. 122). Esse dado é relevante ao nosso estudo, pois, no contexto em que a atividade foi proposta, isto é, na sala de aula, o curta-metragem foi bem recebido pelos alunos, assim como aconteceu em nossa prática.

Outro aspecto que nos chamou a atenção, que está em consonância à nossa realidade, diz respeito à contribuição de Bakhtin para uma análise dialógica do discurso cinematográfico. A noção de dialogismo é um conceito fundamental no arcabouço desse teórico, no qual Bakhtin revela a natureza dialógica da linguagem, contrapondo-se ao discurso estruturalista, cujo enfoque valoriza as formas linguísticas cristalizadas. O investigador também se apropria das considerações de Duarte, Napolitano e Loureiro, e afirma que esses “tentam impingir um caráter educativo formal aos estudos de cinema e sua relação com o ensino” (ALCÂNTARA, 2014, p. 9).

Nosso estudo incorpora novos saberes ao acrescentar o trabalho prévio desenvolvido por meio do texto literário, em nosso caso específico, a crônica. Desse modo, as etapas sugeridas para a construção do curta-metragem, tais como elaboração de roteiro, filmagem e edição, foram antecipadas pela leitura integral do texto literário e das discussões promovidas em sala de aula, ou seja, do momento de interação entre o texto, o autor e o leitor até a produção do objeto fílmico. Consideramos fundamentais as proposições apresentadas por Alcântara (2014) para compreendermos a dinâmica da linguagem cinematográfica.

A dissertação de mestrado de Sheila Cristina Elias Serafim, intitulada *A Leitura literária em sala de aula: um diálogo possível entre a crônica e o contexto dos educandos*, defendida em 2016 na Universidade Estadual da Paraíba, traz como objetivo geral a proposta da pesquisadora ao promover o diálogo entre a crônica a ser trabalhada em sala de aula e o contexto dos educandos. Em se tratando de uma dissertação de mestrado, que se alicerça em um relato de experiência realizado há um tempo significativo, e tendo como público os estudantes da etapa final do ensino fundamental, destacamos que o trabalho lido carece de uma atualização das discussões teóricas que o sustentam.

No trabalho, de cunho bibliográfico-documental, com metodologia de uma pesquisa-ação, a autora investigou as circunstâncias que levam os alunos a mostrarem desinteresse pela leitura do texto literário. Segundo a pesquisadora, os alunos envolvidos no processo se mostraram resistentes à atividade de leitura. Mediante à constatação, optou-se por apresentar textos que despertassem o interesse e dialogassem com o contexto dos estudantes. Para a realização da atividade, foram realizadas 4 oficinas ao longo de 15 dias.

Inicialmente, por meio de diálogo, a investigadora relatou que foi possível identificar e conhecer a realidade dos alunos. Em seguida, buscou-se conhecer as práticas leitoras desses participantes. Dentre as informações colhidas, Serafim (2016) verificou que os alunos não gostavam de ler textos longos, que achavam a leitura desnecessária e que a maioria dos textos não eram interessantes. Ainda assim, tinham que fazer exercícios e/ou resumos após as leituras. Com base nesse reconhecimento inicial, Serafim (2016) propôs oficinas com o objetivo de ler crônicas. Os textos selecionados foram: “A botija de Camucá” (LEITE, 2014); “O

Marajá” (VERISSIMO, 2001); “O melhor amigo” (SABINO, 2007); “Brasileiro Cem Milhões” (ANDRADE, 2004). Após cada evento de leitura, a pesquisadora promoveu atividades diversificadas, tais como: formação em grupo para discussão do texto, dinâmicas motivacionais, identificação dos elementos da narrativa e registro escrito em uma folha.

Na última oficina, Serafim (2016) sugeriu outras crônicas: “O homem nu” (SABINO, 1960); “Sexa” (VERISSIMO, 2008); “Em nome da rosa” (SANTOS, 2005) e “Horóscopo” (ANDRADE, 1978). Na ocasião, os alunos puderam escolher, ler o texto e apresentar suas impressões à turma.

Com base no exposto, salientamos que a proposta interventiva levada a cabo por Serafim (2016) deve ser destacada com o intuito de demonstrar a necessidade de ficarmos atentos à maneira pela qual o texto literário está sendo trabalhado em sala de aula, verificando se vem sendo proporcionado com o intuito apenas de fruição ou se é utilizado de forma a confirmar a necessidade de tornar o texto literário “acessável” e acessível (DALVI, 2013) aos estudantes. Nesse caso, a prática realizada por Serafim (2016) obteve êxito na forma como foram apresentados os textos e na recepção do material por parte dos alunos, pois, segundo o relato da pesquisadora, “[...] percebemos que os alunos acabaram aceitando e fazendo a leitura dos textos” (SERAFIM, 2016).

Como resultado às questões propostas, a pesquisadora evidenciou que:

a) as escolhas do professor devem ser pautadas no conhecimento do grupo com o qual trabalha; b) assim como foi possível o trabalho de leitura com a crônica, percebe-se que outros gêneros também podem ser objetos de leitura; c) o entendimento do texto passa pela ambientação, pela organização de estratégias pensadas para cada grupo; d) o aluno deve ser estimulado para que no processo de exercício de leitura esteja disposto a construir novos sentidos. (SERAFIM, 2016, p. 75).

Considerando que a pesquisa em foco destacou avanço na prática descrita, ressaltamos que há uma estreita relação com nosso estudo. Contudo, avançamos no sentido de trazer à discussão a visão de Dalvi (2013, p. 74) ao afirmar que “a adoção acrítica do discurso *ler por prazer* tende a privilegiar uma função hedonista para a literatura”. Assim, partimos do princípio de que a literatura deve “ser pensada, lida, contextualizada, discutida” (DALVI, 2013, p. 74) e mediada pelo professor;

dessa maneira, a interação e o diálogo entre os pares tende a fluir de forma mais objetiva, organizada e sistematizada.

Nosso plano de ação com o texto literário pretende avançar no sentido de que a crônica escolhida por nós foi trabalhada ao longo dos encontros, não sendo pensada em uma sistematização fechada, imutável, mas sim em momentos dialéticos do caráter educativo em sua relação com a prática social. Esses momentos foram mediados pelo leitor mais experiente, nesse caso, a pesquisadora, a fim de que ela pudesse identificar as questões postas pelo texto e, assim, dispor de instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução, tal qual preconiza a pedagogia histórico-crítica elaborada por Saviani (2011).

Ainda que tenhamos observado algumas divergências no trato com o gênero literário crônica, apresentado na pesquisa em questão, ressaltamos que cada contexto é possível e passível de questionamentos e de avaliação. Ratificamos que o estudo de Serafim (2016) foi relevante para delinear os rumos do nosso estudo, justamente porque o trabalho dispõe de elementos de cunho teórico, prático e interventivo que buscam responder a alguns questionamentos pertinentes ao trabalho com a crônica em contexto escolar, tal qual dialoga em partes com a nossa proposta.

A dissertação de mestrado intitulada *A crônica na sala de aula: Caminhos para a formação de leitores críticos no Ensino Fundamental*, de autoria de Alcione Aparecida de Azevedo, apresentada ao Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) no ano de 2018, tem por objetivo desenvolver estratégias de incentivo à formação do leitor crítico a partir do trabalho com o gênero crônica. Ancorada nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1997), Marcuschi (2010) e Silva (2011), a pesquisa foi desenvolvida com turmas da 8ª série do ensino fundamental, em uma escola de Cachoeiro de Itapemirim/ES.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa caracterizada por não priorizar representatividade numérica, mas sim o aprofundamento da compreensão a partir do grupo investigado. Foram promovidas, ao longo de 4 meses, oficinas com aplicação de leituras de crônicas de autores como Sabino (1960), Andrade (1993), Prata (2013), Veríssimo (2008) e Meireles (1982), seguidas de atividades divididas por

eixos temáticos, a saber: racismo e preconceito, consumismo, família e igualdade de gênero.

No que diz respeito ao trabalho realizado nas oficinas, a autora procurou priorizar alguns aspectos da crônica, com destaque: a) ao surgimento da crônica como gênero literário, aos traços estilísticos do referido gênero e sua relação com o jornal; b) à exposição verbal e/ou escrita dos alunos em relação ao tema apresentado na crônica lida; c) à distinção entre conto e crônica. De acordo com o registro de Azevedo (2018), no interior de cada oficina, os alunos liam e socializavam as crônicas; posteriormente, a investigadora utilizava materiais de apoio, sendo vídeos, letras de canções ou notícias, com a finalidade de contribuir para as discussões.

A produção de dados aconteceu em dois momentos: na primeira oficina, foi aplicado um questionário composto por questões abertas e fechadas. A pesquisadora optou por esse recurso para saber de início se os estudantes conheciam e tinham afinidade ou não com o gênero estudado. As questões também versavam sobre: a) o tipo de leitura de que o aluno mais gostava; b) se as leituras de crônicas estavam associadas ao dia a dia deles; c) se eles tinham facilidade em interpretar as crônicas. A partir do resultado do questionário, a investigadora percebeu que os alunos apresentavam dificuldades pontuais em relação à leitura, ao debate e ao momento de expressar e discutir suas ideias.

Em um segundo momento, os dados foram produzidos por meio da análise do *corpus* narrativo proveniente das memórias de leitura colhidas na última oficina. Os alunos escreveram um texto delineando seu perfil de leitor a partir do primeiro encontro e informando se houve mudança enquanto leitor no decorrer das atividades. Foram selecionados 4 textos com o intuito de analisar os referidos dados. Os resultados apontaram para uma mudança significativa no perfil dos alunos investigados no que tange à leitura, à compreensão e à forma como o trabalho com a crônica impactou suas vidas dentro e fora da sala de aula.

De acordo com os dados apresentados por Azevedo (2018), ficou claro que:

- a) a formação de um leitor crítico precisa ser trabalhada de maneira ininterrupta na escola;
- b) a crônica é capaz de dialogar com outros gêneros textuais, de modo a contribuir para o processo de formação de um leitor crítico;
- c) a linguagem da crônica ajuda na associação da leitura ao dia a dia;
- d) a mediação do professor é de fundamental relevância em todos os

momentos da pesquisa; f) a leitura em voz alta e a discussão dos textos tornou mais completo e dinâmico o desenvolvimento das atividades (AZEVEDO, 2018, p. 90).

Embora o enfoque da pesquisa de Azevedo (2018) seja voltado para alunos das séries finais do ensino fundamental, entendemos que a proposta elencada até o momento dialoga com a nossa, pela necessidade da continuidade de um trabalho com o texto literário para os alunos da 1ª série do Ensino Médio, que poderia ter sido iniciado nas séries anteriores.

A metodologia adotada no referido estudo em muito se assemelha ao nosso. O questionário investigativo elaborado por Azevedo (2018) serviu como referência para a construção do nosso instrumento de coleta de dados. Quanto à ação interventiva, adotamos em nossa prática pedagógica as premissas indicadas pela PHC e nos pautamos na psicologia histórico-cultural que, baseadas no materialismo histórico-dialético, veem na educação os meios para que o homem desenvolva plenamente suas capacidades de pensar, agir e transformar a realidade que o cerca. Destacamos e concordamos com Azevedo (2018) que a mediação do conteúdo, desempenhada pelo professor, foi um dos elementos potencializadores da atividade interventiva. Dito isso, reiteramos que é de suma importância a realização do trabalho com a leitura do texto literário em sala de aula, desde que seja ofertado de modo a propiciar a interação do aluno com o texto e com os sujeitos que participam dessa ação.

Na pesquisa intitulada *Leitura Literária temática no Ensino Médio: Princípios e Orientações Metodológicas*, tese de doutorado de Suellen Miotto Lourenço apresentada à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no ano de 2021, a pesquisadora apresenta, por meio de uma pesquisa qualitativa, teórico-bibliográfica, a sistematização de princípios e orientações metodológicas para o trabalho pedagógico no contexto escolar. Trata-se de uma abordagem temática do texto literário no âmbito do Ensino Médio. A recomendação da investigadora não está em apresentar um roteiro a ser seguido, mas sim em “explicitar como os princípios e orientações podem se desdobrar em ações didáticas que procurem garantir a leitura integral e mediada da literatura em contexto escolar” (LOURENÇO, 2021, p. 40).

O estudo de Lourenço (2016) está ancorado em pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo (1997), que discutem as concepções de linguagem, dialogismo, tema e responsividade; em Candido (1993, 2000, 2004), que trata sobre as especificidades da literatura e do texto literário; em Vygotsky (2004, 2007, 2009), que trata do desenvolvimento do psiquismo humano; e em Saviani (2008; 2013), que destaca a importância da figura do professor e de suas escolhas didático-metodológicas para o processo de mediação da leitura literária.

Pautada em três princípios que sustentam a proposta metodológica, Lourenço (2021), sugere uma leitura:

a) que privilegie a leitura integral de textos literários; b) que se estabeleça uma relação dialógica com o texto e com o outro; c) que considere o texto literário não como produto da realidade social, mas como integrante dela (LOURENÇO, 2021, p. 153).

Como forma de delinear uma sistematização a fim de explicitar como os princípios e orientações elencados podem se desdobrar em ações didáticas, Lourenço (2021) selecionou 4 obras que apresentaram afinidade temática, mas características diferentes no que dizem respeito ao gênero, autoria e escola literária. O tema escolhido para a análise dos textos foi o das Relações Familiares. As produções: a) *História de passarinho*, de Lygia Fagundes Telles; b) *Passeio Noturno*, de Rubem Fonseca; c) *Boitempo*, de Carlos Drummond de Andrade; e d) *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley, serviram de base para a composição da proposta didático-metodológica. Ao elencar tais textos, a pesquisadora adotou como critérios a diversidade de autores e estilos de época, bem como textos que apresentaram em seu bojo questões humanas, sociais, culturais, históricas e políticas pertinentes ao contexto escolar no momento em que foram adotadas. Após a análise inicial dos referidos textos, Lourenço (2021) afirma que

é possível ensinar os conhecimentos teóricos, dessa maneira o leitor pode se apropriar e converter esses saberes em instrumento que possibilite a leitura crítica frente aos textos apresentados. Destacou-se que o processo de mediação tende a acontecer no momento da leitura com os alunos e despontar em conhecimento sistematizado (LOURENÇO, 2021, p. 181).

Encontramos, na tese em questão, três princípios dos quais nos apropriamos quando fomos a campo aplicar a nossa atividade interventiva. Reiteramos com a pesquisadora a possibilidade de tomar como base a leitura integral da crônica “Luto

da Família Silva”; a relação dialógica com o texto; e o material literário não como produto da realidade social, mas como integrante dela, tal qual afirmou na pesquisa.

Nosso estudo acrescentou novos rumos na medida em que fomos a campo atestar o que Lourenço (2021) propôs em seu estudo. Em virtude do contexto pandêmico, a pesquisadora não desenvolveu a proposta em sala de aula, fato que nos diferencia, pois tivemos a oportunidade de lançar mão de todo o cabedal teórico produzido pela investigadora no momento em que fomos à sala de aula e buscar em nossa prática a teoria que nos deu respaldo para responder as nossas inquietações.

Por fim, Lourenço (2021) trouxe os seguintes apontamentos:

[...] ao propor situações de ensino com base na apropriação de conhecimentos são criadas condições para que os alunos incorporem e fundamentem na teoria literária seus pensamentos e ações; b) conhecer a dinâmica da sociedade por meio das obras literárias é um fator importante que colabora com uma das faces da atividade-guia na adolescência, que é a comunicação íntima pessoal; c) A sistematização de uma proposta de leitura literária temática visou subsidiar um trabalho educativo que favoreceu o conhecimento da prática social; d) A análise de um tema a partir de obras que textualizam a questão de diferentes maneiras e perspectivas desvela ao estudante os vínculos internos que sintetizam múltiplas determinações, ampliando sua capacidade crítica (LOURENÇO, 2021, p. 185-186).

A pesquisa descrita destacou a relevância do potencial humanizador da literatura, o papel de mediador a ser desempenhado pelo professor e a necessidade de uma prática pedagógica sistematizada e elaborada. Encontramos nesse estudo a teorização e a motivação para propormos práticas de leitura com o texto literário crônica, de forma a ser mediada, dialogada e que vá de encontro às práticas cristalizadas, enrijecidas, sejam as que tomam o texto literário como pretexto para aprendizagem gramatical ou metalinguística, ou não contextualizam as produções por incentivarem a leitura de fragmentos.

A partir da leitura atenta e minuciosa das dissertações e tese elencadas para servirem de base para a nossa pesquisa, constatamos que, de maneira geral, esses estudos convergem para as mesmas questões relacionadas à necessidade de adequação na metodologia de ensino de literatura e à importância do papel do professor como mediador e incentivador das práticas de leitura literária, conduzindo-nos com embasamento teórico e com sugestões de práticas pedagógicas que contribuem para a formação do leitor crítico.

Destarte, por este levantamento, evidenciamos que nenhum dos trabalhos selecionados tem como proposta a leitura do texto literário crônica a ser promovida de forma elaborada e sistematizada e a inserção do curta-metragem como forma de traduzir as possíveis leituras realizadas pelos alunos. Por conta disso, podemos afirmar que o nosso trabalho se constitui em um estudo inédito, que poderá ser de grande valia para professores, sobretudo para os que trabalham na escola campo.

É fundamental expormos que, embora nosso referencial teórico apresente um distanciamento em relação às perspectivas adotadas, justificamos que, de acordo com a teoria bakhtiniana, a linguagem é vista como um processo de interação verbal. Assim, concebemos a sala de aula como um espaço propício para o desenvolvimento da linguagem em uma perspectiva dialógica. As respostas proferidas aos questionamentos que foram propostos pela pesquisadora e/ou suscitados pela interação entre os sujeitos, os enunciados dialógicos, se realizaram em resposta à leitura do texto literário. A nossa prática educativa foi planejada de modo a proporcionar o mais rico desenvolvimento em nossos alunos. Por isso, levamos em consideração o papel do professor como mediador da ação tal qual fundamenta a pedagogia histórico-crítica.

Na próxima seção, buscamos respaldo dos teóricos que dialogam com nossa proposta de estudo: Bakhtin (2003, 2004) e os estudos da linguagem; Candido (2004) e a função humanizadora que a literatura possui; as práticas da leitura literária no contexto escolar na visão de Dalvi (2012, 2013); Saviani (2011, 2021) e a prática pedagógica com vistas ao ensino e à apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e estéticos; e, por fim, abordamos a linguagem cinematográfica a partir dos pesquisadores Stam (1992), Napolitano (2003), Moletta (2009) e Loureiro (2009).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, nos dedicamos a apresentar os autores e pesquisadores que estudam as categorias discutidas nesta dissertação. Recorremos aos pressupostos teóricos de Bakhtin (2003, 2004, 2006) no que concernem ao diálogo “como uma das formas mais importantes da interação verbal” (BAKHTIN, 2004, p. 123). Assim, associamos a leitura como um ato de interação entre o leitor, o texto e o autor, pois o livro, isto é, “o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2004, p. 123). A relação de cooperação entre a tríade leitor, texto e autor contribuiu no processo de produção de sentido para as significações que foram sendo construídas pelos participantes no momento em que puderam verbalizar, no ato da atividade interventiva e na elaboração do audiovisual, o entendimento da crônica literária “Luto da Família Silva”, de Rubem Braga (1935).

Se a participação do leitor é importante para a compreensão do texto, também destacamos a mediação desse processo pela figura do professor, pois esse tem a possibilidade de lançar mão de uma prática pedagógica que viabilize o entendimento do conteúdo, nesse caso, o do texto literário, além de agregar as suas experiências enquanto leitor mais desenvolvido. A leitura conduzida em uma perspectiva de mediação e dentro de uma dinâmica dialógica tem a possibilidade de propiciar a participação e o entendimento dos sujeitos. O encaminhamento que Bakhtin dedicou à linguagem somente tem vida na comunicação dialógica, na comunicação de sentidos, que constitui o seu campo de existência.

A noção de linguagem prevista por Bakhtin e o Círculo nos permite entender que a leitura pode ser vista como uma atividade discursiva a qual privilegia momentos em que os sujeitos leitores podem compartilhar suas impressões, atribuir sentidos e apresentar suas contrapalavras ao que está sendo dito. Essas contrapalavras são produzidas em um contexto harmonioso? Não necessariamente. Esse processo pode acontecer em um tom de concordância com o que está sendo lido, falado, discutido ou como fator de discordância, o que também é fruto de uma ocasião favorável para o desenvolvimento da linguagem, da leitura e da criação de enunciados.

Esses enunciados podem ser traduzidos por meio de uma conversa individual ou coletiva, por um registro no caderno, por encenação ou apresentação. Cabe destacar que todas as formas de tradução são validadas, desde que tenham objetivos claros a serem alcançados. A forma utilizada por nós para a manifestação do entendimento, isto é, como expressão das contrapalavras por parte dos alunos que estão inseridos nesta pesquisa, se deu por meio do curta-metragem, instrumento cuja capacidade está em reproduzir a realidade, em servir como veículo formador e despertar a reflexão nos sujeitos.

Tivemos o cuidado de selecionar um texto que pudesse se aproximar do cotidiano do aluno e conduzimos a leitura integral da narrativa de modo a destacar e acrescentar informações. No entanto, a proposta que empreendemos não se constitui em uma prática acabada e estanque, até mesmo porque Saviani (2011) se opõe a esse tipo de ação. O referido teórico advoga que a proposta pedagógica defendida por ele prevê a atividade escolar como aquela responsável pela difusão real dos conteúdos escolares e que a ação escolar permite inserir novas possibilidades que possam enriquecer as práticas anteriores.

3.1 A LEITURA LITERÁRIA EM UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

A centralidade da leitura do texto literário nas aulas de Literatura em sala de aula tem sido um tema recorrente aos estudiosos, grupos de pesquisas e profissionais de Letras e da Educação. Os estudos gerados no interior desses grupos⁵ geralmente

⁵ - A Associação Brasileira de Literatura Comparada – ABRALIC realiza publicações especializadas em Literatura Comparada e realiza a divulgação de obras científicas e literárias dessa área de interesse, assim como estimula o intercâmbio cultural com outras entidades congêneres nacionais e de âmbito internacional. Disponível em: <https://www.abralic.org.br/institucional/historia/>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

- O GT – Grupo de Trabalho de Literatura Comparada foi criado junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) em 1986, com pesquisadores com o estatuto de membros e convidados. As pesquisas desenvolvidas visam incentivar reflexões sobre conceitos, temas e autores à luz da pluralidade de teorias de que se alimenta a Literatura Comparada. Disponível em: <https://anpoll.org.br/gt/literatura-comparada/>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

- O Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” – CELIJ foi fundado pela Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza no ano de 1996 a partir de Contações de História na Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia (BPP) da UNESP em Presidente Prudente. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pesquisa/cellij/>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

- O Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” tem como objetivo pesquisar o ensino do texto literário na educação fundamental e, conseqüentemente, os desdobramentos no ensino da leitura, da

estão vinculados a matrizes teóricas distintas. Significa dizer que, embora todos produzam o conhecimento científico tomando como base um mesmo fenômeno presente no mundo objetivo, as interpretações sobre ele acabam por direcionar o professor a desenvolver um trabalho com a leitura literária bastante distinto. Esta investigação, vinculada ao Grupo de Pesquisa Literatura e Educação PPGL⁶/UFES (conforme apresentamos anteriormente), parte do princípio de que a atividade de leitura é um ato dialógico, tal como proposto pelos teóricos do Círculo de Mikhail Bakhtin. Busca-se direcionar o trabalho docente a uma prática pedagógica que privilegie a leitura dos textos como forma de propiciar momentos de integração entre os envolvidos na ação que se constituam em uma atividade significativa, de modo que os sujeitos sejam capazes de compreender, por meio do olhar crítico ante o objeto, a realidade da qual eles fazem parte. Nessa perspectiva, entendemos que a leitura dialógica confere a possibilidade da formação do educando, com vistas à constituição de um sujeito participativo em todo o processo de leitura e interpretação do material literário.

Para pensarmos na leitura literária em uma perspectiva dialógica, é preciso elucidar que adotaremos na presente pesquisa o conceito de dialogismo pautado nos pressupostos teóricos do Círculo de Mikhail Bakhtin. O referido teórico afirma em sua obra *Estética da Criação Verbal* (2003, p. 261) que “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, desse modo, o caráter e as formas desse uso são multiformes. Assim, a linguagem deve ser vista com propriedade dialógica, pois acontece na interação com o outro e necessita de

literatura e as formas de avaliação dentro deste processo. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pesquisa/cellij/>. Acesso em: junho de 2022.

- A Jornada Literária teve iniciativa da professora Tania Rösing – à época coordenadora dos cursos de Letras da Universidade de Passo Fundo. Ela possui uma proposta diferenciada; os autores convidados indicam uma série de obras que são lidas e discutidas antecipadamente pelo público, fazendo com que este se familiarize com o tema a ser debatido durante o evento. A estratégia proporciona mais qualidade aos debates, com discussões mais aprofundadas, o que motiva ainda mais os principais atores da Jornada: escritores e leitores. Disponível em: <http://jornadasliterarias.upf.br/>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

- O Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação, fundado e coordenado pelas professoras-doutoras Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira, desenvolve pesquisas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo relacionadas ao ensino de língua em sua interseção com outras linguagens, particularmente as artísticas. Assim sendo, costuma abrigar pesquisadores e professores, especialistas em Língua Portuguesa e também pedagogos que se ocupam do ensino e aprendizagem na educação básica. Disponível em: <http://linguagensnaeducacao.usp.br>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

⁶ Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Espírito Santo.

continuidade. Logo, compreendemos que o dialogismo são as relações de sentido que podem ser estabelecidas entre dois enunciados.

De acordo com Bakhtin (2004, p. 123), “o diálogo é constituído em uma das formas mais importantes da interação verbal”. Contudo, “a palavra diálogo em sentido amplo, não deve ser vista apenas como a comunicação em voz alta, de conversa face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2004, p. 123). Da mesma maneira, as vozes individuais dos sujeitos, assim como as de cunho social, também são levadas em conta pelo teórico. Para Bakhtin (2003),

Apenas o Adão mítico chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto [...]. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões e interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc (BAKHTIN, 2003, p. 300).

É interessante destacar que, exceto pelo “Adão mítico”, que nasce sozinho e que possivelmente – por ser mítico – não tenha existido, todo ser humano é dialógico por natureza, biologicamente falando. As significações e ressignificações que estabelecem a relação dialógica permitem entender o mecanismo de interação pessoal. Essa interação é fruto de um processo que pode acontecer de forma harmoniosa, mas também no embate no momento da produção dos discursos, sejam eles orais ou escritos. A relação dialógica não equivale apenas ao diálogo no sentido da interação face a face. Se assim o fosse, o dialogismo seria pensado como algo que pode ser reduzido aos estudos da conversação. Considerando dessa maneira, o enunciado de um sujeito se apresenta de forma acabada, permitindo como resposta o enunciado do outro, mesmo que essa resposta não seja imediata.

Para Bakhtin (2003, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos”. Ao que nos parece, a língua só se faz parte integrante da vida quando formalizada em enunciados, e esses podem ser pensados nas condições específicas e de acordo com as finalidades de uso em cada campo da atividade humana. Fiorin (2020, p. 24) parece concordar com Bakhtin ao afirmar que “a constituição de um enunciado se dá por meio das relações dialógicas”, ou seja, nosso discurso é produzido por meio dos enunciados que

construímos e esses contemplam toda a situação de interação entre os sujeitos. A concepção bakhtiniana de linguagem defende a natureza social do enunciado, afirmando que

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior da hierarquia social ou não se estiver ligada ao locutor por laços sociais. [...] Não pode haver interlocutor abstrato (BAKHTIN, 2004, p. 112).

Em função desse trecho, cabe destacar que Bakhtin (2004) apresenta a natureza social do enunciado como sendo o resultado da interação social entre dois indivíduos. Mesmo que não haja um interlocutor concreto, específico alguém com quem o autor estabeleça um diálogo, esse leitor pode ser substituído pelo grupo social ao qual pertence o locutor. No entanto, tal fato variará, porque, uma vez que se publica um livro, por exemplo, o locutor/autor já não tem controle sobre quem irá realizar a leitura. Todas essas possibilidades contribuem para a natureza dialógica, biológica em uma perspectiva bakhtiniana, do ser humano. Assim, “a compreensão do enunciado no momento da enunciação só será possível a partir da oposição à palavra do outro por meio de uma contrapalavra” (BAKHTIN, 2004, p. 114).

O conceito de contrapalavra pode ser elucidado a partir das noções de “palavra alheia” e “palavra minha”, encontrados no capítulo 2 da obra *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003, p. 294). Ao opor uma contrapalavra ao autor e ao texto, o leitor se apropria da “palavra alheia”, desse modo, tende a acrescentar a essa palavra a sua interpretação e/ou as suas vivências e, assim, convertê-las em “palavra própria alheia”, o que resulta em um novo dizer. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2003, p. 295). Portanto, a contrapalavra consiste na “palavra minha, resultante das ressignificações dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 298). São esses novos significados que encontramos nos curtas-metragens produzidos pelos alunos a partir do trabalho com a crônica de Rubem Braga.

Para que haja entendimento, Bakhtin (2004, p. 112) sugere que “a palavra seja determinada pelo contexto imediato e pelos sujeitos do ato de fala, assim,

juntamente com a situação, esses sujeitos serão os responsáveis pela forma e o estilo da enunciação”. Isso significa que a forma como a palavra é dita ou escrita, ou como o discurso é organizado, se dá no meio social em que o indivíduo se encontra. O sentido da palavra, de acordo com Bakhtin (2004, p. 106), “é totalmente determinado por seu contexto”. O estudo da obra ou do texto literário irá acontecer justamente de maneira contextualizada. Quer dizer, a interpretação e, conseqüentemente, a contrapalavra elaborada por um aluno em 2022 da crônica de Rubem Braga será diferente da interpretação de um possível leitor de Braga em 1930. Nesse sentido, compreendemos que, ao promover a leitura do texto literário em sala de aula, o docente tem a oportunidade de oferecer aos alunos momentos em que a leitura pode se confirmar como elemento de construção e reconstrução da realidade, configurando-se em um espaço em que a atividade humana esteja ligada ao uso da linguagem.

Vale ressaltar que o ato de leitura não corresponde a reproduzir a fala do autor, mas, a partir da mediação do professor, do horizonte social e das concepções do leitor, implica em validar interpretações para que os estudantes possam tomar um posicionamento crítico em relação ao texto. Em sentido bakhtiniano, o papel do docente não é exatamente ensinar o aluno a ler, no sentido clássico da palavra, mas, ao contrário, validar as possíveis interpretações e as contrapalavras que esses alunos venham a fazer a partir dos textos estudados.

Quando o leitor cria sentidos para o que está lendo, subentende-se que está respondendo a alguma coisa e, ao dar uma resposta, gera uma nova pergunta em virtude da natureza dialógica da linguagem. Nesse sentido, entendemos que pode haver por parte do leitor a aquisição de novos conhecimentos produzidos ao longo do processo de interação.

É no âmbito da linguagem e no seu caráter dialógico que insistimos, advogando com Bakhtin na defesa de que, no espaço da sala de aula, por meio da leitura integral do texto, pela interação entre os sujeitos, pela mediação do professor, há a possibilidade de os alunos serem instigados a perceberem o discurso literário como uma produção humana e cultural. Desse modo, os leitores são convidados à responsividade e ao posicionamento crítico.

Na proposta bakhtiniana, o discurso individual não pode ser analisado sem dialogar com o discurso social, uma vez que “a natureza da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social” (BAKHTIN, 2004, p. 113). Portanto, ao propormos a atividade interventiva em uma perspectiva dialógica entre os alunos da 1ª série do Ensino Médio, não podemos nos esquecer de que, muitas das vezes, os enunciados produzidos individualmente pelos sujeitos podem refletir e refratar o discurso de outrem. Assim, todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos, pois esses organizam os nossos discursos.

Nas palavras de Bakhtin (2003), “[...] se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso [...] a comunicação seria impossível” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Com isso, Bakhtin parece defender uma relação muito estreita entre os vários processos de formação dos gêneros e as ações humanas, tanto as individuais como as coletivas. Logo, cada enunciado produzido é particular e individual, “mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de discurso cuja riqueza e diversidade são infinitas porque são inesgotáveis” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Em se tratando de tipos estáveis, ao considerarmos os gêneros discursivos como portadores de mensagens, é preciso compreendê-los como discursos que unem e dinamizam as relações entre as pessoas e as linguagens.

Na concepção bakhtiniana, os gêneros discursivos ganham sentido quando percebemos a correlação entre formas e atividades. Não podemos falar em propriedades imutáveis, isoladas de uma esfera de ação, e sim em meios de apreender a realidade. Isso porque a língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos). Eles abarcam a totalidade do uso da linguagem em todas as modalidades, assim sendo, o teórico russo divide os gêneros discursivos em primários e secundários. Os primeiros correspondem aos gêneros mais simples, tais como “[a] réplica do diálogo cotidiano ou a carta ao romance” (BAKHTIN, 2003, p. 263). Os secundários referem-se aos gêneros mais complexos, como “os romances, os dramas, as pesquisas científicas e os gêneros publicísticos” (BAKHTIN, 2003, p. 263), sendo que esses surgem nas condições de um convívio cultural mais desenvolvido e organizado.

A diferença entre os gêneros discursivos apontada pelo teórico tem importância fundamental, pois a natureza do enunciado deve ser analisada em ambas as modalidades. Do ponto de vista da linguística, não há como enfatizar um gênero em detrimento do outro. Em seu processo de formação, os gêneros primários integram a realidade concreta e há a sua incorporação nos gêneros secundários. Nesse caso, podemos inferir que os gêneros do discurso são tipos de enunciados, ou seja, a real unidade da comunicação discursiva. Uma vez construídos pelos sujeitos, os enunciados não são expressão de uma consciência individual, descolada da realidade social; na verdade, as vozes da vida social parecem nos sugerir o movimento de identificação do leitor com a obra literária.

As obras e gêneros – sejam de ficção, romance, conto, crônica, suspense – trazem em seu bojo uma influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas, críticas, determinando as posições responsivas dos outros em uma esfera da comunicação discursiva. A preferência pelo tipo de leitura está exclusivamente a cargo do leitor, no entanto, no contexto escolar, ou seja, no processo de escolarização, a seleção da obra literária tende a ser sugerida conforme a preferência do professor e/ou determinação do currículo (não se trata de uma postura autoritária do professor, mas sim de se fazer uma seleção de obras próprias para a idade, sendo que, ao final, o aluno pode optar pela leitura que julgar pertinente). Isso significa que na escola o aluno vai poder ler o que quiser ou só o que lhe dá prazer? Nesta pesquisa, defendemos que o professor precisa trabalhar textos diferentes daqueles com os quais os alunos estão acostumados. Entendemos que, ao manterem contato com essas produções, eles tendem a ampliar suas perspectivas.

A justificativa para a escola apresentar os textos, sobretudo os clássicos, é plausível, pois Saviani, em seus estudos, enfatiza a importância da escola como espaço valoroso para a transmissão do saber elaborado produzido pelo conjunto de homens ao longo da história da humanidade, saber esse que pode possibilitar ao sujeito sua humanização. Dessa forma, em uma direção contrária às novas orientações postas por um currículo que propõe o esvaziamento de conteúdo e busca seguir a ideologia do capital, consideramos a relevância do ensino de conteúdos clássicos em sala de aula.

Vale ressaltar que encontramos no documento regulamentador dos currículos da educação básica (BNCC, 2018) a literatura como um saber escolarizado que perdeu bastante espaço, em conformidade com a importância a que é atribuída em um contexto sócio-histórico de neoliberalismo. Essa atribuição à literatura, e consequentemente à leitura, lida com objetivos e conteúdos inseridos no currículo ou programa e esse fato consiste em um dos maiores problemas da leitura literária.

Reiteramos que, de acordo com Saviani (2011, p. 14), “a escola tem a ver com o saber metódico, sistematizado” e “[...] o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola”. Em consequência disso, a resistência dos alunos à leitura pode estar fundamentada nessa falta de orientação descrita anteriormente, isso sem contar a falta de espaço tempo para uma perspectiva de formação não prevista no currículo.

Temos consciência de que a escola não é a única via de acesso à leitura, haja vista que fora do espaço escolar os alunos têm possibilidades de leitura, porém, nem sempre essas leituras são realizadas de maneira a desenvolver novas concepções e visões de mundo. Em muitas ocasiões, os alunos escolhem as obras para serem lidas como forma de fruição ou em função de uma propaganda midiática sedutora que os levam a comprar tal livro, fato que nos leva a destacar a influência e a concentração do mercado editorial, mais conhecido como globalização editorial. Vale destacar que não vemos o professor e a escola como limitadores, ou igualmente sistematizados, quanto a própria globalização editorial. Considerando o fato de que possivelmente alguns alunos leem obras além das sugeridas pela escola, há também os que encontram nessa instituição o único caminho para o acesso aos bens culturais produzidos ao longo do tempo pela humanidade. Por esse motivo, pensamos na possibilidade de propiciar momentos de leitura, levando em consideração os pressupostos teóricos de Bakhtin. O sujeito não é completamente assujeitado, isto é, um ser destituído de palavras, de enunciados. De acordo com o teórico,

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador - das palavras do outro (e não das palavras da língua) (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Como pode ser visto, a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve a partir da interação com os enunciados individuais dos outros. Em se tratando da leitura do texto literário, compreendemos que o papel da escola consiste em propiciar o maior número de leituras possível, a fim de que o repertório cultural do aluno seja ampliado. Isso não significa que as leituras realizadas por eles fora do contexto escolar devem ser descartadas.

Consideramos essenciais as contribuições de Bakhtin para a fundamentação de um trabalho com o texto literário que considere o ato comunicativo como um lugar de interação entre sujeitos. Segundo Bakhtin e Paulo Freire, essa interação só é possível em um contexto em que as leituras extraclasse realizadas pelos estudantes sejam validadas e acrescidas de novos saberes mediados pelo professor no espaço da sala de aula. O processo de compreensão textual acontece por meio do diálogo, no qual os interlocutores (locutor e receptor) assumem sua participação na autoria dos sentidos, ou seja, “uma importante perspectiva de enunciação vai sendo tecida, sempre numa dimensão discursiva, implicada num caráter interativo, social, histórico, cultural”, tal qual nos aponta Brait (2010, p. 68).

Conforme a autora acima citada, o processo de compreensão do texto acontece por meio dos diálogos entre os interlocutores; esses assumem sua participação na autoria dos enunciados à medida que interagem com o outro, além da oportunidade de passar por uma experiência de leitura diferenciada. Por meio da apreensão do mundo situado em uma história, o sujeito está sempre em relação com o que foi constituído pelos demais leitores e, inclusive, pelo próprio autor. O texto literário pode nos permitir ver o caráter histórico do enunciado, e mesmo não sabendo onde e quando foram produzidos, os enunciados apresentam sentido. Não se trata de identificarmos a biografia do autor, e sim outras peculiaridades da narrativa. Situamos, pois, a crônica “Luto da família Silva”, de Rubem Braga (1935), que foi elencada por nós para que pudéssemos desenvolver nossa atividade interventiva, pelo viés dialógico, de modo a atestarmos que o referido texto não deve ser interpretado apenas à época contemporânea do autor. À medida que atualizamos esse material literário, tivemos a possibilidade de apreender novos sentidos, distintos daqueles que foram elaborados à época de sua produção. Isso porque os enunciados estão em constante relação dialógica com outros enunciados que já

foram ditos e tendem a dialogar com os que serão produzidos. Sobre essas questões, a pesquisadora Corrêa (2019) acrescenta que

[...] o leitor pode perceber que seu destino está ligado ao destino social de todos os homens; que a sociedade não é uma entidade abstrata, separada e oposta a ele, mas que, ao contrário, ele faz parte dela, e é a partir das relações entre os seres humanos agindo no mundo que a vida social se compõe e se constrói historicamente (CORRÊA, 2019, p. 13).

Destacamos, ainda, que o leitor tende a perceber a vida social sendo composta e construída ao longo da história à medida que o texto literário for apresentado em uma perspectiva dialógica e mediado por um leitor mais experiente. Em contrapartida, se o referido material for desenvolvido de forma fragmentada, sem conexão com a realidade e como pressuposto para o trabalho gramatical, essa prática pode resultar em experiências desagradáveis e frustrantes. Nossa proposta vai de encontro a essa postura, pois defendemos que os alunos tenham o acesso às obras integrais, tal qual afirmam Dalvi (2013), Guinzburg (2012) e Tinoco (2013). É ilusório e desmotivador viver a experiência na escola de direcionamento do texto literário a partir da leitura de fragmentos.

Compreendendo que o enunciado será produzido em um determinado contexto, pensamos na obra cujo enunciado que transcende o tempo, porque sua materialidade física, o livro, permite um diálogo entre pessoas, autores e autoras, leitores e leitoras que pertencem a épocas distintas. Alguns livros, como *Dom Quixote*, *Garganta* e *O Idiota*, são particularmente exitosos nesse aspecto, porque, segundo Bakhtin, tratam de temas universais que sempre serão importantes para a humanidade – os limites da loucura, da religião, da desigualdade entre classes. O referido teórico vê o romance como gênero que por excelência permite esse tipo de existência extratemporal. Essa ideia pode ser correspondente ao texto literário, especificamente à crônica, porque, pelo seu histórico de criação, é notória sua evolução nas ruas, nos registros (no papel ou no texto eletrônico) do cotidiano. Possivelmente, as marcas dos discursos estão presentes nas palavras por meio das narrativas, que encontraram a expressividade no escritor que, em diálogo com outros gêneros do discurso, consegue transpor algo do individual para o coletivo. Dessa forma, a leitura do texto literário pode ser fortalecida na sala de aula à medida que o professor, dotado de experiência, de “conhecimentos teóricos e práticos, atue

como mediador atento às especificidades da turma, estimule e incentive o contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas, que exigirão um esforço in(ter)ventivo como leitor [...]” (DALVI, 2013, p. 74). Em nosso caso, ao escolhermos o gênero crônica, pensamos nas possibilidades de leitura que podem ser realizadas, desde que seja trabalhada em uma perspectiva dialógica, crítica e ativa.

3.2 A FUNÇÃO HUMANIZADORA DA LITERATURA

Ao tratarmos da função humanizadora que a literatura e, conseqüentemente, o texto literário possuem, buscamos respaldo nas proposições do autor e crítico literário Antonio Candido. A principal função da literatura, segundo Candido (2004), não é a de estar ligada à complexidade da sua natureza, e sim o de explicar o papel contraditório, mas humanizador que ela possui. O autor advoga sobre “a capacidade que ela, a literatura, tem, de confirmar a humanidade do homem” (CANDIDO, 2004, p. 177). O fato é que, em muitas ocasiões, a literatura tem sido renegada e o seu papel humanizador vem perdendo espaço no ambiente escolar; o que se constitui em uma perda, pois, em seu papel humanizador, a literatura tem a capacidade de fazer com que os sujeitos, em especial os que estão no espaço tempo escolar, entendam por meio do material literário como as relações entre os homens estão postas na sociedade em que vivemos.

O conceito de literatura que adotamos no presente estudo está pautado nas definições de Candido (2000). Em sua obra *Literatura e Sociedade*, o autor afirma que

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2000, p. 68).

Nesse sentido, a literatura pode ser concebida como fenômeno social porque utiliza a linguagem e apresenta convenções e normas que surgem na sociedade. Por meio das produções, o indivíduo pode despertar seu olhar sobre a realidade. Isso significa que as produções literárias têm a possibilidade de contribuir para sua formação

enquanto leitor, mas também enquanto ser situado historicamente. Cada manifestação literária é produzida de acordo com impulsos, crenças, valores, sentimentos e normas, a fim de fortalecer em cada elemento citado anteriormente a presença dos indivíduos. Por isso é que a literatura também é definida por Candido (2004, p. 175) “como um instrumento poderoso de instrução e educação”. Ao situarmos a literatura no âmbito da educação escolar, podemos afirmar com o autor que “o livro pode ser fator de perturbação ou de risco” (CANDIDO, 2004, p. 176). A partir das considerações do estudioso é possível entender que a Literatura não deve ser vista como uma atividade inofensiva, pois há nela níveis de conhecimento intencionais, planejados pelo autor e assimilados pelo leitor. O escritor insere na obra as suas intenções, sua ideologia, sua crença e seus valores. Cabe ao leitor utilizar os meios necessários para a compreensão dessa mensagem, desse conteúdo proposto no texto literário.

Se pensarmos no texto literário e na viabilização desse material, entenderemos o indivíduo como produtor do seu discurso a partir da interação com o outro, poderemos destacar que o sujeito leitor, no caso o aluno, se depara com a literatura e, a depender da forma como a mediação acontece, essa experiência pode vir recobrada com grandes aprendizagens ou não. Nesse caso, evidenciamos que as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula possuem um papel importante na formação do leitor, a fim de que ele seja capaz de ler e atribuir sentidos ao que lê. Oferecer a literatura sem a devida mediação não vai contribuir para o desenvolvimento de um leitor que seja capaz de entender a mensagem e a sua realidade. Para que isso aconteça, podemos afirmar que quanto mais elaborados e planejados forem os momentos de leitura promovidos no interior da escola, maiores serão as possibilidades de os alunos desenvolverem e ampliarem suas funções psíquicas, visando a uma formação humana integral.

A literatura pode contribuir para a formação humana integral, haja vista que, para Candido (2004, p. 176), a literatura “é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção”. O referido teórico postula em favor da literatura enquanto fenômeno artístico, humanizador e possível instrumento de transformação social.

Sobre esses aspectos, da literatura enquanto fenômeno artístico, humanizador e social, no artigo “Caderno de Literatura: um percurso de formação em literatura na educação do campo”, Corrêa (2019) parece dialogar com Candido ao afirmar que,

Embora a literatura não tenha uma finalidade prática imediata, ela exerce uma função insubstituível na vida social: refletir fielmente para os homens a realidade em sua unidade contraditória. Todas as formas de o homem tomar consciência da realidade são reflexos dessa mesma realidade nas ideias e sensações do homem (CORRÊA, 2019, p.17).

Não se pode esquecer que a literatura exerce uma função social pelo fato de impulsionar o indivíduo a tomar consciência da realidade no momento em que o homem passa a perceber os problemas por meio da esfera literária. A outra função desempenhada pela literatura a qual defendemos é a de que ela “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2004, p. 176). Acatando a ideia do autor, pensamos na literatura em seu papel humanizador, pois, além de exprimir os sentimentos do homem, influencia de maneira significativa em sua formação. Em “A Literatura e a formação do homem”, Candido (1972) confere mais duas funções à literatura: a psicológica e a formadora. A primeira função relaciona-se à característica própria do ser humano, que é sua necessidade por ficção e fantasia. Já a função formadora confere à literatura um caráter formativo, diferente da pedagogia oficial, mas no caso educativo. Nesse caso, a família e a escola possuem funções distintas e são instituições indispensáveis na formação do indivíduo. A literatura pode, ainda, desempenhar um papel humanizador ou até alienador, pois o ponto de vista de um autor pode contribuir para novos olhares sobre a realidade. Vale ressaltar que o trabalho de um autor não se esgota a partir de sua produção; no momento da recepção do material literário por parte do leitor existe a possibilidade da ampliação dos discursos na intenção de relacionar a contrapalavra ao que foi escrito pelo autor.

Quando Candido afirma que a literatura possui um papel humanizador, inferimos que o crítico literário não está dizendo que tal papel se constitui em um exercício pacífico. No momento em que o leitor, ou leitora, se apropriam dos textos apresentados a ele(a), a partir de um planejamento sistematizado e mediado pelo professor, eis aí uma possibilidade de humanização. Em vista disso, por meio da aquisição de novos conhecimentos, advindos da mediação em sala de aula, os

estudantes têm a possibilidade de confrontar seu conhecimento sobre o mundo com os novos enunciados. Desse embate de vozes surge a possibilidade de eles interpretarem e questionarem o que está posto em nossa sociedade e, por consequência, se tornam menos suscetíveis a discursos da classe dominante. Nesse ínterim, ao que nos parece, Dalvi (2012) dialoga com Candido. A pesquisadora afirma que

[...] não é que a literatura vá nos tornar mais “bonzinhos”, nem que ela nos fará escolher o “bem”: ela nos mostrará os mecanismos – e consequências – da banalização do mal e da unilaterização do pensamento e da ação. Não nos tornaremos seres mais elevados, mas menos “rasos”. Não seremos mais ou menos evoluídos, seremos desconfiados de uma perspectiva linear e progressista de humanidade e de mundo (DALVI, 2012, p. 27).

O que se verifica, nesse excerto, é a crítica de Dalvi (2012) quando se fala na literatura como instrumento que pode tornar os leitores mais “bonzinhos” ou encaminhá-los para as escolhas do “bem”. Se a literatura for ensinada pela vertente da fruição ou do deleite, reduzida ao prazer, muito próxima do entretenimento, talvez possa conduzir o leitor a uma leitura superficial do texto ou a uma interpretação romantizada ou alienada das questões do texto e da própria sociedade. No entanto, ao concebermos a literatura, como elemento inseparável das contradições sociais, eis aí uma oportunidade para se compreender “o papel humanizador e a possibilidade de a literatura ser pensada como um sistema de práticas e relações entre sujeitos, objetos e instituições, vincado por bases econômicas, políticas, ideológicas e culturais” (DALVI, 2015, p. 228).

Candido defende que a garantia do direito à literatura teria uma relação direta com o processo de humanização, “que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais” (CANDIDO, 2004, p. 176). No contexto escolar, falar em humanização dos estudantes egressos no Ensino Médio não é tarefa fácil, pois a apropriação da produção literária de qualidade – dos textos clássicos – ainda é privilégio de pequenos grupos, e a distribuição desses bens é de responsabilidade da instituição escolar. Nem sempre os textos são bem recebidos pelos alunos, seja em função da linguagem, que pode beirar o nível rebuscado, ou devido a temas distantes da realidade dos discentes, ou ainda, pela falta de acesso ao material literário. Em muitas das vezes, o professor não dispõe de tempo necessário para o planejamento

de uma prática de leitura do texto que possa desvincular-se de resumos, de fragmentos da obra, de questões relacionadas à gramática.

Embora testemunhemos essas realidades, também concebemos a ideia de que é preciso humanizar os estudantes por meio da palavra, e o texto literário, mais do que outro, tem essa capacidade. Advogamos, assim como Candido, que o texto literário pode contribuir para a humanização do sujeito, pelo fato que, na escola, o aluno tem a possibilidade de se deparar com leituras que tendem a fazê-lo pensar, refletir, questionar; o que não significa que a leitura realizada fora do contexto escolar não seja considerada ou valorada. Os saberes trazidos pelos alunos são denominados por Saviani (2011) como saberes espontâneos; o autor afirma que esses diferentes tipos de saberes não interessam em si mesmos, pois o saber de que se trata a educação é resultante do processo de aprendizagem, isto é, é resultado do trabalho educativo.

No caso da literatura, pensamos no texto como um saber que precisa ser oportunizado, ensinado e mediado de modo a corroborar com o desenvolvimento dos alunos e torná-los mais sensíveis e atentos, mais críticos em relação aos acontecimentos sociais, políticos e culturais, a fim de que eles se sintam incentivados a serem mais democráticos, ativos, conscientes e reflexivos.

Destarte, o trabalho com o texto literário tem a possibilidade de colaborar com a formação do leitor crítico e reflexivo que ultrapassa muito a mera fruição do texto literário. Vale dizer que não negamos a leitura por fruição, pois Geraldi (2006), em sua obra *O texto na sala de aula*, fala sobre a questão do “ler por ler, gratuitamente”. Ao afirmar tal expressão, o autor “não quer dizer que esse tipo de postura ao ler o texto não tenha um resultado” (GERALDI, 2006, p. 98). Na verdade, ele vai um pouco mais longe ao enfatizar que esse tipo de leitura (por fruição) “não é exclusiva do texto literário” (GERALDI, 2006, p. 98).

Convém ressaltar que o texto (literário) se distingue de outras modalidades discursivas pela completude de suas mensagens, pela nobreza dos conteúdos que ele pode transmitir ou pela capacidade que a obra de arte teria de dar voz a experiências que os outros meios de comunicação não são capazes de expressar. Assim, cabe trazer as ponderações de Candido (2004), quando ratifica que

Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção. De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada (CANDIDO, 2004, p. 177).

Além de contribuir para a humanização, a literatura nos ajuda no exercício da reflexão, na aquisição do saber, no afinamento das emoções e na capacidade de adentrar nos problemas da vida. Concebida nessa perspectiva, a leitura do texto literário ultrapassa o gozo do prazer estético, da simples fruição, e passa a ser essencial na vida do homem. O poder ou a função humanizadora que a literatura ou o texto literário possui está contida na produção literária no momento em que as palavras são tiradas do nada e dispostas como um todo articulado, afinal, a organização da palavra comunica ao nosso espírito e o leva a se organizar; em seguida, a organizar o mundo.

É fundamental recobramos que o texto literário, por meio das palavras, das figuras de linguagem, das marcas linguísticas e das imagens, pode despertar no aluno a sensibilização, os sentimentos, o senso crítico, a reflexão, pois os diferentes textos se aproximam do ser humano, de sua essência, de sua própria realidade por tratarem de temas humanos. Parece-nos então que, ao propiciar a leitura, a literatura torna-se um objeto humanizado. Para Candido (2004), a literatura atua e desenvolve em nós

[...] a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. Isto posto, devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento assimilados pelo receptor (CANDIDO, 2004, p. 180).

Dentre as principais contribuições, Candido (2004) nos apresenta a Literatura, ou a soma das literaturas como componente que desenvolve em nós nossa própria humanidade. Nesse sentido, a literatura, e mais ainda a aula de literatura, deve ser um espaço em que todos os textos, e todos os saberes e perspectivas, devem ser incluídos e respeitados. Por meio da leitura e da análise de textos literários, podemos aproximar os temas com a realidade social, o personagem ao leitor, estimular a reflexão e a imaginação do indivíduo. Portanto, nosso estudo foi desenvolvido tendo em vista a função humanizadora inerente à leitura de textos literários e, ao propormos a atividade interventiva em uma perspectiva dialógica,

pensamos na possibilidade de que essa ação ajudasse os alunos e as alunas a agregarem sentidos ao que lessem e, a partir de suas experiências associadas ao seu horizonte de expectativas, pudessem reconhecer-se enquanto seres capazes de mudar a si e a realidade que os cerca. Julgamos essa afirmação necessária, pois transformar a realidade implica em conhecê-la de modo a compreender como se dá o funcionamento do mundo natural e social.

Com efeito, a percepção e o entendimento da realidade por parte dos alunos vão acontecer naturalmente sem que haja orientação, intervenção ou mediação? Possivelmente não. O motivo se dá pelo fato de que nesse processo (percepção e entendimento da realidade) o aluno tende a considerar, enxergar o professor como sujeito que já domina o objeto do ensino em pensamento. Segundo Lavoura (2020, p. 116), cabe, pois, ao professor “[...] viabilizar aos alunos – aqueles que ainda desconhecem o objeto, não dominam os conhecimentos e, portanto, ainda não se apropriaram do mesmo – as condições para que possam vir a reproduzir tal objeto em pensamento (LAVOURA, 2020, p. 116).”

Como pode ser observado, embora Lavoura (2020) não remeta sua fala especificamente ao ensino de Literatura, inferimos que, ao propiciar o contato com textos mais elaborados e, posteriormente, ao possibilitar ao educando a apropriação desse material, a escola estará oportunizando e viabilizando as condições necessárias para que o aluno possa se desenvolver. É claro que não estamos afirmando que o aluno não tem condições de ler e interpretar o material literário ou que não conseguirá enxergar a própria realidade fora dos muros da escola. No entanto, o ambiente escolar é local propício para tal prática, uma vez que a escola pode ser o ambiente possível de contato dos alunos com o texto literário. Além disso, por intermédio do professor, que consideramos aqui, segundo a psicologia histórico-cultural, como sendo o par mais desenvolvido, a partir das relações dialógicas que podem ser estabelecidas ao longo do processo de leitura do texto literário, o educando pode ter condições de se apropriar da riqueza cultural produzida pelo conjunto de homens ao longo da história. Assim, a partir de uma prática pedagógica consistente, isto é, por intermédio de uma atividade planejada e sistematizada, os alunos podem ser levados a captar os elementos essenciais para a compreensão do objeto literário e a desvelar a realidade na qual estão inseridos.

Nessa perspectiva, nossa compreensão é a de que a literatura tem como princípio a função de humanizar, não de uma forma alienante, mas sim de forma libertadora, justamente por entendermos, como Candido (2012), que a literatura é social, pois produz no indivíduo um efeito prático que tende a conduzi-lo a uma nova postura e entendimento de mundo.

3.3 PELA DEFESA DA ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO PARA A TRANSMISSÃO DO SABER ELABORADO

Eu não sei se a teoria da curvatura da vara é conhecida. Ela foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (SAVIANI, 1999, p. 48-49).

A metáfora da teoria da curvatura da vara, inicialmente fundamentada por Lênin⁷ e posteriormente por Althusser⁸, é agora apropriada por Saviani, filósofo, educador brasileiro e idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica. O texto em questão nos permite dizer que, quando a vara está torta, ela fica curva de um dos lados. Não basta endireitá-la, caso contrário ela penderá, ou seja, curvará novamente de um dos lados. Dessa feita, trazemos a reflexão para o contexto educacional, no qual Saviani propõe uma pedagogia que deve ser aplicada de forma intencional e planejada. Isso significa dizer que, no cerne da educação, a ação pedagógica deve estar voltada para a transmissão do saber elaborado, sistematizado, oferecido por meio de conteúdos críticos que promovam a troca de conhecimentos entre professor e aluno de maneira a promover mudanças e alterações nas condições de vida da sociedade marginalizada.

Conduzimos nosso estudo e nossa prática pedagógica de modo a lançar mão de instrumentos que possibilitem ao aluno o acesso ao saber elaborado. Por esse

⁷ Lênin (1870-1924), o fundador do Estado soviético e líder da revolução cujo objetivo era a construção do socialismo na Rússia, ficou estigmatizado e sua obra caiu no esquecimento. Na obra que Lênin escreveu após 1917 é flagrante a recorrência do tema sobre a instrução pública como política estratégica para o sucesso da revolução socialista. Para Lênin, o socialismo deveria abolir tudo o que dela não servisse aos propósitos revolucionários, como o seu caráter classista e o método autoritário, aproveitando, porém, tudo o que dela fosse útil para a edificação de uma educação a serviço da construção do socialismo na Rússia soviética (MOTTA, 2014).

⁸ Louis Althusser (1918-1990), filósofo, nasceu na Argélia, publicou o seu livro Montesquieu - a política e a história (1959). Entre os anos 1960 e 1965 começou a ter reconhecimento internacional, tanto no campo do marxismo como também no meio universitário (MOTTA, 2014).

motivo, optamos por duas perspectivas teóricas que, apesar do distanciamento, nos direcionam à sala de aula como espaço propício à interação dos sujeitos. Ancoramos em Bakhtin para falarmos sobre a linguagem a partir de eixos básicos, tais como o enunciado, o dialogismo e as contrapalavras produzidas em todas as etapas do trabalho com o texto literário crônica. Ademais, encontramos na PHC uma pedagogia que se “[...] estrutura a partir de uma função da prática educativa buscando solucionar o problema da relação professor-aluno, orientando o processo de ensino-aprendizagem” (SAVIANI, 2021, p. 20).

Na formulação da PHC, o trabalho educativo na perspectiva da teoria crítica marxista pode ser definido, segundo Saviani (2011, p. 13), em sua obra *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*, como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens”. Essa definição nos remete ao entendimento de que o trabalho educativo é uma atividade mediadora entre os indivíduos e a cultura produzida pelo conjunto dos homens. Dessa forma, deve ser realizado de forma intencional a fim de garantir a universalização dos conhecimentos de modo a contribuir para a prática social dos educandos.

Enquanto processo pedagógico, a educação é vista como mediação no interior da prática social global, por isso afirmamos com Saviani (2011) que a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada, e essa mediação explicita-se em três momentos denominados pelo autor como problematização, instrumentalização e catarse, o que no processo do conhecimento corresponde “à passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise, ou seja, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato” (SAVIANI, 2011, p. 134).

A partir das proposições de Saviani (2011), é possível entender que “o ponto de partida” a que ele se refere pode ser compreendido como a prática social que é ponto comum entre professor e aluno, o que em nossa compreensão equivale aos conhecimentos espontâneos trazidos pelos alunos. À medida que o professor se depara com essa realidade, tende a lançar mão de estratégias que possam ampliar esse conhecimento. Essa relação entre o ponto de partida e o ponto de chegada

reflete o movimento dialético⁹ oriundo do método marxiano presente na proposta pedagógica. Significa dizer que os professores, assim como os alunos, podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais, no entanto, no ponto de vista pedagógico, professor e aluno encontram-se em níveis diferentes (convém destacar que o termo diferente não significa dizer que o professor esteja em uma posição superior e o aluno, inferior) de compreensão da prática social.

Segundo Saviani (2011), enquanto o professor tem uma compreensão denominada por síntese *precária*, a compreensão do aluno é de caráter sincrético. Por conseguinte:

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da sua prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão, ele não pode conhecer no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado a compreensão dos alunos é sincrética, uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica, uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 1999, p. 80).

Segundo a PHC, o papel da escola está em socializar os conhecimentos e saberes universais, de modo a garantir a todos os estudantes, em especial aos filhos da classe trabalhadora, a apropriação dos conteúdos escolares básicos. Os conteúdos são fundamentais, pois, sem eles, a aprendizagem deixa de existir, ela se “transforma em um arremedo, numa farsa”. Nesse sentido, a educação passa a ser contextualizada por Saviani (2011)

como uma “atividade mediadora no seio da prática social global” e pela intervenção do professor e por sua própria participação, o aluno passa de uma experiência, (sincrética), a uma visão mais clara e real. Nesse sentido, a prática pedagógica contribui de modo específico para alcançar êxito, desde que o processo de apreensão do conhecimento não ocorra de forma espontânea, mas sim, por meio de ações planejadas e organizadas (SAVIANI, 2011, p. 81).

⁹ Saviani (2011) explicita que “Há correntes próximas à fenomenologia, que utilizam a palavra *dialética* como sinônimo, ou seja, referente ao diálogo, à troca de ideias, à contraposição de opiniões, e não propriamente com teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico” (SAVIANI, 2011, p. 75).

Como podemos apreender das palavras de Saviani (2011), cabe ao professor a tarefa de transmitir ao aluno o conhecimento acumulado socialmente, a fim de que ele possa apreender a realidade social atuando com consciência e, de posse dos instrumentos necessários, possa se organizar com vistas a libertar-se do domínio dos opressores. Dentro da dialética Marxista, “uma visão mais clara e real” pode traduzir-se na chamada “consciência de classe”. Para Bakhtin, no entanto, essa consciência já existe à priori, antes do encontro entre os indivíduos, professora e alunas por exemplo, e com seu “dialogismo” ele propõe valorizar os enunciados das duas partes e as trocas que acontecem entre esses enunciados. Apesar do distanciamento entre essas duas vertentes teóricas, das quais nos apropriamos em nosso trabalho, convém ressaltar que volvemos o nosso olhar para a PHC a fim de delinear uma prática educativa a ser desenvolvida de forma elaborada, sistematizada, levando em consideração o papel do professor como mediador da ação. Ao nos debruçarmos sobre a teoria bakhtiniana no contexto do ensino de literatura, pensamos, na sala de aula como um espaço dialógico de interação entre os sujeitos, portanto, um lugar de produção de enunciados e contrapalavras.

Sobre a PHC, pensamos na possibilidade de essa corrente pedagógica contribuir para a superação da sociedade de classes, já que a teoria defende a transmissão do saber elaborado e uma educação escolar cuja centralidade seja a transmissão e a apropriação dos conteúdos produzidos ao longo da história pelo conjunto de homens, os quais são denominados como conteúdos clássicos. Saviani assevera que não podemos desprezar os componentes clássicos da educação e que esses não podem ser confundidos com o tradicional. Segundo o referido autor,

Clássico é tudo aquilo que resistiu ao tempo, logo, sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica: embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo em épocas diferentes. [...] É nesse sentido que se considera Descartes um clássico da Filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico (SAVIANI, 2011, p. 13).

Duarte (2011) dialoga com Saviani e atesta a importância da inserção dos conhecimentos clássicos no processo educativo. Segundo o autor,

Quando a pedagogia histórico-crítica coloca em primeiro plano a socialização pela escola das formas mais desenvolvidas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade, seu fundamento é justamente o de

que a vida humana na sociedade comunista é uma vida plena de conteúdo da mesma forma que as relações entre os indivíduos na sociedade comunistas se tornam plenas de conteúdo [...] nessa sociedade as relações entre os indivíduos se mostram plenamente humanizadas (DUARTE, 2011, *apud* LAVOURA, 2015, p. 361).

Posto dessa forma, compreendemos que o conteúdo clássico é, portanto, um saber fundamental à formação humana, na medida em que sua apropriação permite a representação do homem e do mundo circundante, suscitando a reflexão acerca das transformações da própria realidade. A escola não pode negar a existência desses acontecimentos, do contrário, essa instituição estará negando a sua verdadeira função. Segundo Saviani (2011), “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2011, p. 15).

O conhecimento historicamente acumulado pode ser um fator enriquecedor ao trabalho educativo que se pretende alcançar por meio do processo de mediação. A categoria de mediação é um elemento central da pedagogia histórico-crítica, pois a “educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global” (SAVIANI, 2015, p. 35). Os movimentos intermediários da mediação educativa no interior da prática social são elencados pelo referido teórico como problematização, instrumentalização e catarse, que Saviani (2011, p. 82-83, grifo nosso) caracteriza da seguinte maneira:

A problematização é o momento em que o professor identifica as principais dificuldades postas pela prática social, e em consequência, que conhecimento é necessário ter para dominar. A instrumentalização consiste em o professor se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários para solucionar os problemas detectados na prática social, nisso consiste que a apropriação pelos alunos está na dependência da transmissão direta ou indireta por parte do professor. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diariamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. A catarse, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMISCI, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação cultural (SAVIANI, 2011, p. 82, grifo nosso).

Como podemos observar, ao tratar da organização do trabalho pedagógico em sala de aula, Saviani (2011) apresenta as categorias essenciais do método pedagógico-crítico como processos da realidade concreta, que não acontecem de maneira isolada e estática, ao contrário, se relacionam em um movimento processual,

dialético e dinâmico. Em relação aos passos dessa teoria pedagógica, Lavoura (2020) tece críticas em relação à interpretação equivocada, difundida por alguns estudiosos, de que os “passos” da PHC aconteceriam em ordem cronológica como estágios separados.

Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado, segundo Lavoura (2020, p. 109), falar “de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico”. Para Saviani (2009, p. 67), “o peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica”. O processo descrito anteriormente nos aponta para uma afirmação, a de que “só se aprende, de fato, quanto se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente [...] e adquirir esse *habitus*, de acordo com Saviani (2011), significa criar uma situação irreversível” (SAVIANI, 2011, p. 19). Com isso, o teórico sugere que “é preciso ter insistência e persistência [...] repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem” (SAVIANI, 2011, p. 20). Portanto, a fixação de mecanismos necessários à aprendizagem supõe uma continuidade. O trabalho educativo “tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos” (SAVIANI, 2011, p. 107).

A respeito da organização das atividades, Saviani (2011) sugere que essas devem fazer parte do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares, o que o teórico chama de currículo. Um currículo é, pois, “uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2011, p. 17). O problema, segundo o teórico, incide no fato de que a escola da atualidade encontra tempo para toda a espécie de atividade, mas muito pouco acaba sendo destinado “ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados” (SAVIANI, 2011, p. 15). Por consequência, segundo o autor, perdeu-se de vista a atividade que deveria ser nuclear da escola: a transmissão do saber elaborado e dos instrumentos de acesso a ele.

A questão apresentada é, em primeiro lugar, um posicionamento a favor da socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico de modo que os estudantes tenham acesso a esses bens produzidos pela humanidade e tenham condições de se apropriar desses conteúdos. Em segundo lugar, é preciso ter como

objetivo da ação pedagógica a formação para a emancipação humana. É preciso ir de encontro às pedagogias hegemônicas, especificamente aquelas reconhecidas por Duarte (2001) como as pedagogias do “aprender a aprender”. Duarte (2001) apresenta quatro posicionamentos valorativos contidos nesse lema, que esvaziam o currículo escolar e minam as possibilidades de apropriação dos conteúdos clássicos pelos filhos da classe trabalhadora. O lema “aprender a aprender” parte das seguintes concepções:

[...] é mais desejável a aprendizagem que ocorra sem a transmissão de conhecimentos por alguém; 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente; 3) a atividade do aluno deve ser impulsionada pelos interesses e necessidades do indivíduo; 4) a educação deve preparar os indivíduos para um constante processo de adaptação e readaptação à sociedade em acelerado processo de mudança (DUARTE, 2001, p. 35).

Como podemos observar, essas correntes pedagógicas têm adentrado nos sistemas de ensino, indicando uma direção oposta à da formação do pensamento conceitual. Pensamento esse que deve ser visto por meio da socialização das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico. Diante do exposto, entendemos, pois, que o acesso ao conhecimento, com destaque à literatura, deve ser oportunizado a todos os indivíduos humanos, e o trabalho educativo deve ser tomado como atividade mediadora no seio da prática social.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) advertem sobre o momento de pensarmos na relação entre o objeto de conhecimento e seleção de conteúdos de ensino. Segundo esses pesquisadores,

é imprescindível considerar o fundamento didático histórico-crítico que explicita que a dimensão ontológica do trabalho educativo não pode ser desconsiderada. Isso significa que há e deve acontecer uma conexão real entre trabalho educativo e vida natural e social, entre educação escolar e prática social, entre conhecimento e realidade objetiva, entre conteúdos de ensino e a dimensão ontológica do real [...]. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 115).

Assim, cabe ao professor viabilizar o conhecimento aos alunos que ainda não conhecem e não dominam o objeto, assim como criar condições para que possam vir a reproduzir o objeto em pensamento. Nesse processo, o professor não pode ser visto como um mero facilitador do processo educativo. Na PHC, é atribuído ao professor um papel diretivo e mediador, postulando a necessidade de sua ação

intencional e deliberada de transmissão de conhecimentos. Ao docente, cabe a tarefa de conceber o método pedagógico, não mais como uma referência mecânica que se estrutura em passos sequenciais, mas de maneira dialética, cujas categorias centram-se ao que foi explicitado por Saviani (2011). Reiteramos as afirmações do teórico citadas anteriormente, a fim de enfatizar que a prática pedagógica deve ser pautada na lógica dialética e que a prática inicial social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final estabelecem relações recíprocas de determinação. Convém lembrar que essas etapas “[...] transitam e transformam-se umas nas outras e se concretizam na prática pedagógica, conforme as situações específicas em que ocorre o processo didático” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 143).

Para desenvolver nossa prática educativa com vistas ao conhecimento, elemento importante para o crescimento do aluno, propomos, na ação interventiva, a leitura do texto literário crônica, a ser lido de forma integral – ação sugerida por Dalvi (2013), Lourenço (2021) e Tinoco (2013) –, cujo processo será conduzido de forma elaborada e sistematizada. Entendemos que o aluno precisa transitar do desconhecido ao conhecido, o que significa tomar posse do conteúdo e apropriar-se de suas especificidades. Essa, ao nosso ver, é a condição para que ele (o aluno) possa superar a síncrese em direção à síntese.

Pensando ainda em como a perspectiva da PHC pode contribuir com a nossa pesquisa, buscamos responder à pergunta problematizadora que guia a nossa investigação, a saber: se a maneira como a leitura do texto literário que vem sendo realizada por intermédio do projeto *Literatura: Leitura, Imagem e representação* tem colaborado com o envolvimento dos alunos em sua aproximação ao texto literário, e se essa prática contribui, de fato, para a formação do leitor crítico. Foi na esteira da constatação de Vygotsky (1998) que Saviani defendeu que o desenvolvimento é promovido por meio do ensino. De acordo com Vygotsky (1998),

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia, não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se

produz sempre que a instrução é fecunda [...]. Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma (VYGOSTSKY, 1998, p. 244).

Conforme anunciado, o desenvolvimento humano, de acordo com o teórico, se dá no processo de ensino e aprendizagem. Essa constatação determina a nossa defesa de que a educação escolar, tarefa assumida pela pedagogia histórico-crítica, precisa disponibilizar um tipo de conhecimento específico, não visando apenas à natureza dos conteúdos a serem ensinados, mas também à forma pela qual essa prática deve acontecer.

De modo a ilustrar o que foi citado até o momento, nos debruçamos sobre o gênero crônica, com o intuito de contemplá-lo em nossa prática pedagógica, elaborada sistematicamente, orientada e incorporada pelos sujeitos. Para isso, as apropriações materiais e intelectuais se revelam condições imprescindíveis no processo de transformação do ser humanizado. De acordo com Martins (2013),

a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações e, coadunando-se a esse fato, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica voltam-se à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos (MARTINS, 2013, p. 131).

Advogamos, portanto, que, ao propormos uma atividade interventiva a partir do projeto de educação escolar defendido pela referida pedagogia, entendemos que essa prática educativa se complementa com os postulados da psicologia histórico-cultural. A incorporação da leitura literária da crônica a ser realizada pelos alunos sob a mediação do professor se articula ao processo de ensino de uma recepção estética, sendo imprescindível a preparação e a orientação ao estudante quanto à recepção da obra literária. Assim, os estudantes poderão apreender as ações e atitudes necessárias para fruir, receber e dialogar criticamente com a riqueza expressa no texto escolhido, assim como no momento de interação entre os sujeitos.

Tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural defendem a ideia de que é necessário criar nos alunos a percepção de que precisam se apropriar das produções humanas mais elaboradas, como a ciência, a arte, a filosofia. A prática pedagógica, quando transmitida pelo professor e apropriada

pelos alunos, deve ser capaz de produzir nos indivíduos a necessidade de apropriação dos conteúdos clássicos produzidos pelo conjunto de homens ao longo da história. Para que isso aconteça, Martins (2013, p. 132) afirma que, no ensino pautado na pedagogia histórico-crítica, “os professores precisam compreender o que se passa na cabeça dos alunos durante a escolarização”. Com base nesse pressuposto, a autora agrega ao ensino as perspectivas de uma tendência psicológica que investigue o desenvolvimento psíquico. Ao que nos parece, para que haja uma compreensão de mundo mais qualificada, é necessário entendermos que o que não foi garantido pela natureza biológica precisa ser produzido ao longo do tempo por homens, e que essas produções podem contribuir com a prática social dos sujeitos de modo a passar para uma ação coletiva que seja mais consciente e crítica.

Como forma de orientar nossa prática pedagógica em relação ao texto literário, Dalvi (2013, p. 83) nos direciona ao dizer que deve-se evitar “mutilar os textos e as obras; procurar sempre trabalhar textos integrais e, se possível, em seus diferentes modos de publicação”; observar o título, tema ou autores nos quais o aluno tenha interesse e, se possível, segundo a pesquisadora, “realizar um trabalho prévio de ‘preparação’ para o primeiro contato, a fim de situar o leitor em relação à obra, texto ou livro proposto” (DALVI, 2013, p. 84). A linguagem, a adequação do texto à maturidade leitora, o vocabulário, os valores ideológicos, a tipologia textual e o gênero discursivo, dentre outros elementos, foram detalhadamente observados por nós no momento da seleção da crônica “Luto da Família Silva”, de Rubem Braga (1935). No início da ação interventiva, “há uma desigualdade real entre professor e aluno” (LAVOURA, 2022, p. 120). Vale destacar que essa “desigualdade”, em uma perspectiva bakhtiniana, refere-se a uma diferença – e não necessariamente a uma relação de superioridade x inferioridade. Foi necessário organizar e implementar os procedimentos necessários para que tal ação pudesse ser empreendida. As etapas concretizadas nesse processo serão descritas em nosso capítulo teórico-metodológico.

3.3.1 Ensino de Literatura no documento oficial

Historicamente, só quem tinha acesso aos bens culturais, sobretudo os denominados clássicos, era a classe burguesa. Dessa forma, ao que nos parece,

desde o surgimento da literatura, as condições de acesso e apropriação das obras era privilégio de minorias, era impossível, nos dizeres de Candido (2004, p. 169), “pensar numa distribuição equitativa dos bens materiais, porque a técnica ainda não permitia superar as formas brutais de exploração do homem, nem criar abundância para todos”. Mas por que os direitos de uns não se estendiam aos outros?

Para Candido (2004, p. 172), “o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos”. Ainda, segundo o autor, “será que o seu semelhante pobre (brasileiro) teria o direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” (CANDIDO, 2004, p. 172). Como podemos observar, para desenvolver seu argumento de que a Literatura deve ser considerada um bem indispensável, Candido (2004) afirma que é necessário garantir o amplo acesso a ela pelos indivíduos humanos. Significa dizer que os bens culturais devem ser oportunizados a todas as camadas da sociedade a fim de que os indivíduos alcancem os conhecimentos universais produzidos ao longo da história. Desse modo, parece haver uma consonância entre o pensamento de Candido e a concepção de Demerval Saviani, teórico da PHC, que advoga sobre a necessidade de a educação escolar assegurar o ensino e a aprendizagem dos saberes; desse modo, inclui-se aí o papel dos clássicos literários e sua relação com a formação humana omnilateral e emancipatória.

Vale ressaltar que o conceito de omnilateral utilizado em nosso trabalho é proveniente dos pressupostos teóricos de Marx (2004). O referido teórico afirma que

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade assim como os órgãos que são individualmente em sua forma como órgãos comunitários (MARX, 2004, p. 108).

Como pode ser visto, Marx (2004) não discorre, nesse trecho, especificamente sobre a importância da educação. No entanto, não a exclui do processo, pois trata das relações de produção e essas estão inseridas na educação. Dessa maneira, a formação humana, que transcorre pela formação educacional, é de grande relevância para que os sujeitos tenham acesso ao saber elaborado, ampliem seus pensamentos, atribuam sentidos e reflitam sobre a realidade, a fim de transformá-la. Por conseguinte, a omnilateralidade concebida por Marx (2004) diz respeito às

potencialidades criadas pelo próprio homem, que se afirma historicamente, se reconhece mutuamente em sua liberdade e em suas relações humanas com o mundo a fim de superar o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa. Temos, nas palavras de Marx (2004), uma possível formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado e pela divisão social do trabalho.

Nessa linha de pensamento, podemos compreender a educação como aspecto primordial para a formação do indivíduo. Contudo, a educação tem sido um meio de interesse do Estado, pois o ensino proposto por essa esfera está voltado para a formação de mão de obra, em que o indivíduo sai da escola pronto para assumir um posto de trabalho.

O posicionamento que assumimos nesta pesquisa é o de que a literatura deve ser “acessável e acessível” (DALVI, 2013) para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com a intenção de ultrapassar os saberes espontâneos. Isso não quer dizer que se deva negar as outras formas de saber que não sejam os saberes escolares. Os diferentes saberes interessam ao indivíduo enquanto componentes necessários à sua assimilação. No entanto, nas aulas de literatura, é preciso que o professor ensine, selecione e viabilize textos de qualidade, a fim de que esses sejam apresentados e trabalhados de modo a propiciar aos alunos a transformação do pensamento sincrético em sintético, podendo despertar neles um questionamento da realidade que os cerca.

Nesse sentido, defendemos a ideia de que a literatura a ser ensinada nas escolas deve ser a que aqui tomamos como clássica. Faz-se necessário, assim, assegurar-lhe como direito, defender seu ensino e difusão, viabilizar o acesso e a apropriação dela aos indivíduos, agregar com seus objetivos de aprendizagem e, assim, possibilitar a constituição da humanização que entendemos, segundo a definição de Candido (2004), como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida (CANDIDO, 2004, p. 180).

Mediante essa perspectiva de Candido (2004), Dalvi (2019, p. 231) corrobora com o teórico ao afirmar que,

[...] se quisermos agir em conformidade com as lições mais largas que o pensador brasileiro nos deixou, é preciso explicitar de que modo de relação com a literatura estamos a fazer defesa e mesmo de quais são as bases possíveis para assegurar efetivamente que a produção, circulação e apropriação literária não tenha um papel meramente repetitivo e alienante ou mesmo conformador e perpetuador do doxa – mas que permita aos sujeitos humanos se colocarem em xeque diante da questão ética: quem tem direito à literatura no mundo em que vivemos, no mundo que (re) produzimos? (DALVI, 2019, p. 231).

Com base nessas premissas, podemos reiterar a nossa defesa em relação à Literatura enquanto produção capaz de promover a humanização do sujeito, entendida como o exercício da reflexão, aquisição do conhecimento, o afinamento das emoções e a capacidade de agir em relação aos problemas da vida. Mas, para que isso aconteça, entendemos que é preciso aproximar a literatura do leitor e o leitor da literatura. No contexto escolar, essa prática o constituirá como um ser pensante, reflexivo e expressivo. Segundo Dalvi (2013, p. 74),

O estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer “mais elitizadas”), que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada da literatura (DALVI, 2013, p. 74).

Como podemos observar nas palavras da autora, é necessário que o estudante tenha contato com formas variadas de textos. Dalvi (2013, p. 75) acrescenta que,

[...] no ensino médio, supostamente, o adolescente ou jovem deveria ter acesso aos “clássicos” (nacionais ou não) e, paralelamente à literatura que corre à margem do cânone, renovando-o ou subvertendo(o), ampliando, seu repertório e refinando seu grau de compreensão e seu nível de exigência – e, noutra perspectiva, relativizando-o – como leitor e, quem sabe, como produtor (DALVI, 2013, p. 75).

Concordamos com a afirmação de Dalvi (2013) a respeito de que o adolescente ou jovem deva ter acesso aos clássicos. Nesse sentido, a escola precisa ter como referência a apropriação dos clássicos, assim como a promoção de ações planejadas e intencionais, a fim de oferecer aos indivíduos elementos culturais que precisam ser assimilados para que eles se tornem humanos. Para empreender tal ação, a PHC sugere que a escola se encarregue de desenvolver sua ação pedagógica seguindo dois critérios: ser um saber sistemático e um saber clássico.

De acordo com Marsiglia e Della Fonte (2016),

O termo sistemático deriva de sistema, que, segundo definições de dicionários de língua portuguesa, diz respeito a um conjunto de elementos organizados e inter-relacionados. [...]. Quando aplicado ao saber, o sistemático indica um conhecimento articulado, metódico, coerente, como se apresenta na ciência, na arte e na filosofia, por exemplo (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016, p. 21).

Concordamos com as proposições das autoras quando associam o saber ao conhecimento articulado, metódico, coerente, elementos que defendemos em nosso estudo. Não se trata de excluir o saber popular, uma vez que esse saber é o primeiro a ser adquirido e faz parte da formação de cada indivíduo no seio social; partindo desse ponto, segundo as autoras, “emergem os desafios e as problematizações para a elaboração de um saber mais complexo” (MARSIGLIA; DELLA FONTE, 2016, p. 22), saber esse que precisa ser socializado no espaço tempo escolar.

Ante a afirmação, constatamos que a educação enfrenta um grande desafio, pois, de um lado, sabemos da necessidade da inclusão de saberes que foram produzidos pela humanidade ao longo da história com vistas ao processo de formação do educando. De outro, os documentos oficiais abarcam propostas superficiais que refletem as pedagogias do “aprender a aprender”, esvaziando os currículos escolares de conteúdos, privilegiando o conhecimento tácito em detrimento do saber elaborado. Para não incorreremos nesse erro, os conteúdos de ensino precisam ser selecionados na intenção de se tornarem importantes e necessários para a compreensão e formação do mundo e do sujeito contemporâneo.

Em se tratando da literatura, defendemos que a leitura do texto literário seja promovida tendo em vista seu alto valor formativo com vistas ao desenvolvimento do aluno. No entanto, essa acepção também parece ir na contramão das orientações contidas nos documentos oficiais. A proposta da PHC, delineada por Saviani (2011), evidencia que os clássicos devem ser o conteúdo de ensino difundido nas escolas, enquanto o documento regulador do ensino básico, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, traz as seguintes orientações em relação ao currículo:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I –

linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 36; ênfases adicionadas). (BRASIL, 2018, p. 468).

De acordo com o texto da BNCC para o Ensino Médio, o currículo será mais flexível, composto por itinerários formativos, com foco em uma área de conhecimento. Trata-se, portanto, de uma proposta que defende a construção de currículos que atendam aos interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil. No entanto, de acordo com Marsiglia e Della Fonte (2016, p. 26), “a aprendizagem não deve orientar-se pelas demandas espontâneas do sujeito, nem deve manter-se à espera de uma maturidade biológica que possibilite aprender”, uma vez que esse indivíduo enquanto ser empírico nem mesmo se dá conta de suas reais necessidades de apropriação.

Eis um dos pontos de divergência entre as proposições da psicologia que embasa a PHC e o documento regulador de ensino. Nosso questionamento se dá pelo fato de entendermos que o adolescente precisa de algum modelo para direcionar suas escolhas. No trabalho com o texto literário, o aluno necessita da presença de uma pessoa mais experiente, que, no caso, é o professor. Desse modo, inferimos que o centro do trabalho pedagógico para a PHC não está no aluno, e sim na figura do professor. Os conhecimentos mais enriquecidos precisam ser disponibilizados aos sujeitos, porém, não é o que a base curricular traz em seu bojo.

A leitura que fazemos do documento é a de que a dimensão obrigatória do currículo passa a contemplar os conhecimentos gerais em relação às diversas áreas do conhecimento. Nesse caso, o aprofundamento individual consistirá na oferta dos chamados “itinerários formativos”, que serão disponibilizados de acordo com o estipulado pelo ambiente escolar. Configura-se, nesse contexto, de acordo com Saviani (2007, p. 429),

[...] em uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos mediante sucessivos cursos de mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria [...]. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atingir a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações

incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão (SAVIANI, 2007, p. 429).

Marsiglia (2017, p. 107) dialoga com as proposições de Saviani (2007) e afirma que,

[...] com o desenvolvimento do capitalismo, deslocou-se o eixo de produção do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. As forças produtivas se desenvolveram e tornou-se necessária a apropriação de uma série de conhecimentos que não poderiam ser adquiridos pelo simples convívio familiar, no trabalho e na comunidade. Como consequência desse desenvolvimento, a educação escolar passa a ser a forma social de educação dominante. Porém, esse processo não deixou de ser contraditório, pois, se por um lado, o capitalismo inaugurou uma nova era para a educação escolar, ao mesmo tempo, as relações sociais de produção não possibilitaram/possibilitam levar a democratização do acesso ao saber às últimas consequências (MARSIGLIA, 2017, p. 107).

Podemos entender que há uma concepção burguesa de currículo que propõe meios de apagar a importância da educação escolar. O que deveria ser a principal finalidade, isto é, a democratização do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade ao longo de sua história, acaba por projetar a hegemonia da classe empresarial ao promover, segundo Marsiglia (2017, p. 109), “mais um episódio do esvaziamento da escola, que deveria prezar pela transmissão de conhecimentos sistematizados e referenciados na prática social humana”.

Ao lançarmos mão dos documentos oficiais, criticamos a concepção curricular burguesa e defendemos a PHC, por encontrarmos nela proposições relevantes para enfrentar as condições históricas atuais de crise do capital. Saviani (2011, p. 13) destaca que é preciso, no contexto educacional, “distinguir o que é essencial e secundário, o fundamental e o acessório”. Dessa feita, quando o autor insiste na importância dos conteúdos, quer frisar a necessidade de trabalhar a educação com vistas ao desenvolvimento do indivíduo, a fim de que ele tenha condições de compreender a realidade que o cerca em suas múltiplas relações e, assim, tenha condições de se organizar visando a transformação da sociedade.

Em relação ao ensino de literatura para o Ensino Médio, o documento regulador dispõe a organização do componente curricular Língua Portuguesa dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias. Das quase 600 páginas que compõem o referido documento, quatro são dedicadas à literatura, o que torna explícito o papel de menor prestígio que a literatura vem recebendo ao longo dos anos em relação às demais disciplinas. Nos currículos da educação básica, a literatura como saber escolarizado

perdeu bastante espaço, em conformidade com a importância a que é atribuída em um contexto sócio-histórico de neoliberalismo, no qual vemos que o valor do que se ensina e se aprende no âmbito escolar se deve às demandas do mercado.

Sobre esse aspecto – o que se ensina e se aprende no âmbito escolar –, Dalvi (2021, p. 193) afirma que o processo de definição e a implantação da BNCC conta com “a presença de fundações e associações de empresários”; dessa maneira, segundo a pesquisadora, “muitos estudos têm desvelado que toda a BNCC é alinhada à articulação destes grupos” (p. 194). Temos, com base na constatação acima, uma educação voltada para as demandas desses grupos, que precisam de mão-de-obra para ocupar os diversos lugares da cadeia produtiva. Significa dizer que, ao exercerem determinadas funções, os indivíduos recebem remuneração mínima, em consequência de sua não formação, por este motivo, são obrigados a vender sua força de trabalho.

Em relação à literatura (inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias), podemos notar que não há um campo de segmentação do componente Língua Portuguesa. Essa disciplina é articulada aos campos de atuação social, isto é, campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

O ensino de literatura é descrito no campo artístico-literário e, em sua definição, “[...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (BRASIL, 2018, p. 495). Constatamos nesse trecho uma perspectiva generalista já adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na forma como está explicitada, parece-nos que a literatura é uma arte entre outras e o seu ensino está reduzido à simples promoção do contato, tendo, por consequência, a desconsideração das particularidades do texto literário. De acordo com o texto oficial, a competência 6 prevê que

[...] os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos, sempre buscando analisar os critérios e as escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que caracterizam essas manifestações (BRASIL, 2018, p. 496).

No entanto, uma vez incluída como uma das manifestações artísticas e culturais, a literatura tende a perder seu potencial formativo. Por esse motivo, consideramos equivocada a abordagem da literatura no campo artístico, porque descarta o conhecimento teórico da literatura e nega a compreensão de que o conhecimento artístico literário tem suas especificidades.

Em relação aos clássicos, o que no documento se confunde com o cânone literário¹⁰ que sempre foi a base da disciplina de literatura, verifica-se uma ênfase na consolidação da sua leitura: “ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos” (BRASIL, 2018, p. 514). Como se vê, ao fixar a leitura dos clássicos, soa-nos como uma contradição, pois o documento não menciona quais textos ou obras poderiam ser trabalhadas ao longo da educação básica. Cabe, portanto, aos docentes a delimitação desse material, o que aparenta um tom mais democrático ao documento. No entanto, o que precisa haver, em nossa concepção, é um direcionamento mais claro. O estudo dos clássicos literários deve ser incentivado no contexto escolar, mas de forma gradual e cuidadosa.

Percebemos, ademais, que a literatura ainda ocupa pouco espaço entre os conteúdos privilegiados, e o pouco espaço que possui é tomado pelo ensino de questões de viés positivista, como informações históricas e biográficas, e não a partir da leitura dos textos literários. Esse tipo de direcionamento vai de encontro às orientações de estudiosos preocupados em potencializar o ensino de literatura na educação básica. De acordo com Ginzburg (2012),

Um ensino de literatura de qualidade, no contexto brasileiro contemporâneo, deveria ser caracterizado por alguns elementos fundamentais. Estudantes poderiam estar sendo preparados para a reflexão crítica, sendo capazes de ler livros dos mais diversos gêneros e realizar atividades de paráfrase, análise e interpretação, incluindo examinar sua contextualização, e também indicar relações intertextuais com outros livros (GINZBURG, 2012, p. 211).

¹⁰ Não abordaremos nesta dissertação a diferença entre cânone e clássico; esclarecemos, entretanto, que – conforme afirma Said (2007), os cânones de gosto e valor são constituídos com base em concepções elitistas e excludentes. Optamos, por este motivo, trabalhar nesta dissertação com o conceito de clássico delineado por Saviani (2011).

Concordamos com as afirmações do autor quando aborda como deve ser um ensino de literatura de qualidade. A falta de orientações claras no currículo, a preocupação dos sistemas em relação a provas sistêmicas, o baixo índice de alunos com nível proficiente de leitura e as práticas educativas que beiram à fragmentação do texto contribuem, muitas das vezes, para a pouca recepção dos alunos ante o material literário. Devemos, pois, pensar em um ensino de Literatura que seja, tal qual afirma Dalvi (2013, p. 77), “[...] próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica [...]”.

Há ainda que se destacar que, ao tratar das práticas literárias, a referida legislação educacional não indica conteúdo, mas sim habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno de forma a mobilizar competências. Sobre esse assunto, Duarte (2001) faz uma dura crítica, ao afirmar que a chamada pedagogia das competências, que embasa a BNCC,

[...] é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, [...] pedagogia do aprender a aprender. Essa afirmação nos permite entender que, a partir do momento em que esses documentos oficiais apresentam uma visão negativa sobre a transmissão do conhecimento científico, eles acabam implicando numa ausência de diferenciação entre as formas de pensar (DUARTE, 2001, p. 35).

A pedagogia do aprender a aprender, segundo Duarte (2001, p. 35), apresenta uma visão negativa sobre a transmissão do conhecimento científico. Há, segundo o autor, “[...] uma visão valorativa na qual aprender sozinho é posto em um nível elevado”. Não discordamos da ideia de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar novos conhecimentos. O problema reside no fato de essa pedagogia ser apresentada como uma arma na competição por postos de trabalho.

Em um contexto escolar, significa dizer que, para os alunos, não cabe conhecer e compreender a realidade que os cerca a fim de serem capazes de fazer críticas, mas sim é necessário que eles concebam a ideia de que é preciso entender quais competências devem ser apreendidas, isto é, como o mercado exige dos indivíduos. Duarte (2001) nos aponta, ainda, que

o grande problema dessa concepção pedagógica é o de conduzir a formação para a adaptação e aceitação da ordem vigente. O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os

indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira, etc (DUARTE, 2001, p. 38).

É preciso que estejamos atentos ao que o documento regulador do ensino básico, no caso, a BNCC, traz em seu bojo. Duarte nos alerta para os reais objetivos dessa pedagogia imbricada no documento oficial, pois ela pertence a um universo ideológico da então chamada sociedade do conhecimento.

Nesse ínterim, Dalvi (2021, p. 15) também nos convoca ao campo da autocrítica, ao dizer que “tenho me sentido incomodada com o esvaziamento proposital da escola e de seu papel histórico, bem como tenho me sentido preocupada com o rebaixamento do trabalho do professor”. De fato, as indagações apresentadas por Duarte (2001) e Dalvi (2021) nos fazem refletir sobre certos discursos tendenciosos, que procuram esvaziar a escola de conteúdos; reduzir o trabalho docente, transformando-o em um mero gestor de conflitos em sala de aula; hipervalorizar o conhecimento do aluno, como se esse indivíduo ainda em formação não necessitasse do par mais desenvolvido para seu próprio desenvolvimento; transformar a escola em um local onde se valoriza o conhecimento tácito em detrimento do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido ao longo da história pelo conjunto de homens; e minar as oportunidades de desenvolvimento dos filhos da classe trabalhadora. É necessário que os membros inseridos na instituição escolar compreendam que a especificidade da educação está na transmissão e socialização do saber sistematizado, conforme explicita Saviani (2021). De posse desses conhecimentos, os estudantes terão a possibilidade de desenvolver suas funções superiores e adquirir o nível de desenvolvimento do pensamento por conceitos, a fim de que sejam capazes de desvelar a realidade que os cerca em suas múltiplas determinações e, assim, poderão ter condições de intervir nessa mesma realidade.

Em nossa sociedade atual, infelizmente, esse propósito está longe de acontecer. De acordo com Dalvi (2021),

É preciso que nos perguntemos: A quem ou a que interessa que não haja um corpo de conhecimentos passível de organização, sistematização, transmissão/ instrução, apropriação e objetivação no campo do conhecimento da Literatura? [...] A quem ou a que interessa que a Literatura na escola seja reduzida a um simples momento de deleite, de lazer, de fruição gratuita – ou, noutra feita, ao reino dos equívocos e delírios individuais não como ponto de partida, mas como ponto de chegada? A quem ou a que interessa que os pobres deste país não tenham acesso ao

que de mais elaborado a humanidade produziu em literatura – debatendo, questionando, transformando esses conhecimentos, procedimentos e atitudes como forma de preparação para uma transformação social mais ampla e de mais radicais proporções? (DALVI, 2021, p. 15-16).

Como podemos inferir, por meio das afirmações listadas até aqui, a BNCC não formaliza um currículo com conteúdo definido para o ensino de literatura. Segundo o referido texto, “os conteúdos de literatura ficam a cargo do sistema educacional, superintendências, escolas, o estabelecimento ou não, à abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores” (BRASIL, 2018, p. 524). Também não vemos nesses trechos do documento uma organização e progressão curricular. Saviani (2011, p. 14) deixa claro que “a escola existe para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. No entanto, percebemos claramente nos documentos reguladores a tentativa de esvaziamento dos conteúdos escolares.

Diante do exposto, é preciso se atentar para o fato de que a perspectiva de ensino de literatura adotada pela BNCC abre espaço para que as práticas escolarizadas de literatura no Ensino Médio “continuem sendo pautadas na historicidade, na aprendizagem engessada das escolas literárias, e a desarticulação dos textos literários com o mundo da vida”, conforme Dalvi (2013, p. 75) já anunciava.

Ainda que o documento apresente a competência reguladora para o ensino de literatura, que consiste em “explorar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, ampliando o repertório de leitura presente nos textos lidos” (BRASIL, 2018, p. 483), é necessário conceber o ensino-aprendizagem de literatura como cerne de uma educação literária significativa para a formação intelectual, social e expressiva do ser humano.

3.4 A CRÔNICA LITERÁRIA

Embora não tenhamos no documento oficial orientações mais claras e objetivas em relação ao ensino de literatura, partimos do princípio geral da educação, que consiste na exploração das diversas produções artísticas e culturais no intuito de ampliar o repertório de leitura dos alunos. Tendo como base neste estudo o texto literário, especificamente, a crônica, convém trazermos a lume o conceito e as

principais características desse gênero a partir das ideias elaboradas por Candido (1981). Essas teorias serviram de respaldo para a nossa escolha e para o desenvolvimento da nossa atividade prática. Além do referido teórico, nos debruçamos sobre as proposições de Arrigucci (1987), que serviu para amparar a nossa pesquisa. Segundo Candido (1981), professor, ensaísta e crítico literário,

A crônica não é “um gênero maior”. Não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse. Portanto, parece mesmo que a crônica, é um gênero menor (CANDIDO, 1981, p. 13).

Candido descreve a crônica com propriedade e parece sugerir que ela pode servir de caminho para que a literatura encontre espaço. De fato, o teórico suscita a não utilização dessas palavras em seu sentido literal, ou seja, ele não tenta menosprezar ou rebaixar a crônica, mas sim mostrar a capacidade que esse texto tem de ficar mais próximo de nós (leitores). Nesse sentido, podemos considerá-la como um gênero que está ligado ao que é terreno e mundano. Lima (2002, p. 327) dialoga com as proposições de Candido ao dizer que “a crônica é reconhecidamente um gênero menor, pois o seu tema são os fatos diversos, curta, a sua extensão e, antes de mais forçosamente, leve ao seu tratamento”.

Ressaltamos que, como uma das formas constitutivas do sistema literário, a crônica não pode ser considerada como um “gênero menor”, pelo fato de ter a sua classificação prevista pelo teórico como pertencente a “todas as criações de modo poético” (CANDIDO, 1981, p. 13). Essas classificações estão presentes nas categorias da poética, da ficção ou do drama, a partir dos assuntos, da composição, da linguagem e da forma. Segundo o autor, “esse gênero pode falar de perto ao nosso modo de ser mais natural” (CANDIDO, 1981, p. 13).

Por conter uma linguagem mais simples e abordar temas presentes no cotidiano, a crônica pode ser remetida (por muitos leitores e adeptos ao gênero) ao universo efêmero, contudo, não se pode afirmar que o seu conteúdo seja algo passageiro. Essa impressão pode ser atribuída pelo fato da crônica ser veiculada em jornal, no entanto, ao ser publicada em um livro, a crônica tende a ter uma durabilidade maior do que o cronista pensa. Candido (1981, p. 13) nos diz que a crônica “pode servir de caminho não apenas para a vida, mas para a literatura”.

Arrigucci Jr. (1987, p. 53) nos ajuda a entender sobre a questão da crônica ao afirmar que, “[à] primeira vista, como parte de um veículo como o jornal, ela parece destinada à pura contingência, mas acaba travando com esta um arriscado duelo, de que, às vezes, por mérito literário intrínseco, sai vitoriosa”.

Em se tratando de um texto literário curto, composto por assuntos diversos extraídos do cotidiano, no contexto escolar, subentende-se a inclusão desse gênero como forma de ampliar o repertório de leitura dos estudantes. Candido (1981, p. 18) dirige-se aos professores ao dizer: “[...] Quando eu vejo que os professores de agora fazem os alunos lerem cada vez mais crônicas, fico pensando nas minhas leituras do tempo secundário”, e orienta-os, explicando a maneira como deve ser trabalhada a crônica. Segundo ele, “é importante insistir no papel da simplicidade, brevidade e graça próprias da crônica” (CANDIDO, 1981, p. 19). Contudo, não significa dizer que os textos sérios são desagradáveis, pesados, ao passo que, em contrapartida, os textos leves são superficiais, passageiros e fáceis de serem compreendidos. Mesmo quando um texto tem a capacidade de divertir, muitas coisas podem fluir, atrair, inspirar, contribuir com a nossa interpretação, a mudança de nossa visão de mundo e até nos remeter ao tempo por meio dos fatos históricos. Nessa perspectiva, Ramalhete (2012, p. 39) afirma que temos, nas produções de Luis Fernando Veríssimo, sobretudo na crônica “Segurança”, “[...] o humor, ao sabor da crônica, sobre a realidade que, na obra, representação é motivo de riso, mas na vida representada, é motivo da miséria desse povo – que ri [...]”. Verificamos que cada autor injeta sua crença, sua ideologia e sua crítica em sua produção. A pesquisadora Ramalhete (2012, p. 39) constatou que nas crônicas escritas por Veríssimo há “[...] certos sabores e dissabores do Brasil”.

Por meio do material literário, o leitor pode compreender a partir do gênero trabalhado a complexidade do mundo objetivo que muitas vezes não seria percebida se aparecessem em um texto mais denso, científico, escrito com uma linguagem mais elaborada. Através do humor, da crítica social e de outros recursos escolhidos pelos cronistas, o leitor tem a oportunidade de, por intermédio do texto literário, volver um olhar mais crítico para a realidade.

Vale ressaltar que a leitura literária por si só não é um fator que garante a assimilação, a criticidade e o entendimento esperado em relação ao potencial da crônica. Em muitos casos, esse texto requer do leitor alguns conhecimentos necessários, daí reside a nossa defesa ao ensino elaborado e sistematizado sobre as especificidades desse gênero. É ingênuo acreditar que, ao ler uma crônica sem a devida mediação, “os leitores se tornarão pessoas melhores, mais humanas, mais críticas” (DALVI, 2019, p. 231). Ante o texto, o aluno pode ter desenvolvido uma capacidade de interpretação mais aguçada, porém, com a presença do professor fazendo mediações e questionamentos no ato da leitura e da própria participação dos demais alunos, esse conhecimento e o entendimento podem ser ampliados.

O papel humanizador que a literatura possui diz respeito à possibilidade de desenvolvimento da intelectualidade, do equilíbrio psicológico ao indivíduo e de uma integração entre esse e a realidade que o cerca. Por outro lado, o saber que ela mobiliza, segundo Barthes (1979, *apud* DALVI, 2013, p. 71), “nunca é inteiro nem derradeiro/ a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens”. Podemos notar um dos possíveis papéis desempenhados pela crônica desde a sua concepção: ela quer dizer algo sobre alguma coisa. A respeito do texto “Luto da família Silva” (BRAGA, 1935), escolhido por nós para realizar a atividade de leitura, vemos que essa produção tem muito a nos dizer sobre o quanto a lógica burguesa ainda persiste em nossa sociedade. O quanto muitos pobres ainda são enterrados à vala comum da miséria e, ainda, o quanto o cidadão brasileiro precisa exercer sua cidadania ao escolher conscientemente os representantes do nosso país.

Candido nos apresenta, ainda, um pouco da história da crônica e sua evolução no Brasil. No entanto, antes de chegar a ela (a história), convém pensar na própria crônica como gênero, conforme sugestão de Candido (1981, p. 14). Para o estudioso, pelo fato de ficar tão perto do dia a dia, a crônica age como “quebra monumental e da ênfase”. A escolha por tal expressão nos permite destacar a peculiaridade desse gênero, cuja decorrência se dá pela associação de fatos advindos do cotidiano, no entanto, podemos nos deparar com produções cujas temáticas vão exigir do leitor um certo grau de entendimento, interpretação, atenção; nesse caso, a crônica pode causar um certo estranhamento ou desmotivação. Ao propor uma análise mais aprofundada do material contido no texto, o leitor vai

precisar recorrer aos seus conhecimentos sobre o assunto. Nesse caso, reiteramos a nossa defesa em favor da transmissão do saber elaborado defendida por Saviani (2011), ao postular os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Segundo o autor, “a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática” (SAVIANI, 2011, p. 91). De posse da teoria, nesse caso, dos conhecimentos históricos, sociais, linguísticos e estéticos, o leitor, diante da literatura, por meio do texto literário, terá condições de “[...] quebrar a possibilidade de ver as coisas com retidão e pensar em consequência disto” (CANDIDO, 1981, p. 14).

O fato de os professores levarem crônicas para a sala de aula não significa que o texto literário esteja sendo trabalhado em sua íntegra. Talvez possa incutir em um passatempo ou simplesmente na leitura de fruição – vista sem a necessidade de propor uma atividade complementar que implique em contextualização histórica, investigação sobre autoria, discussão sobre questões sociais que abarcam a realidade em que estamos inseridos –; ou até mesmo à leitura deleite, de ler simplesmente por ler. Esse tipo de prática vai de encontro ao que temos estudado no interior do grupo de pesquisa Literatura e Educação¹¹. Os estudos têm apontado para a forma como o texto literário tem sido proposto, principalmente, aos estudantes do Ensino Médio, que carecem de leituras mais aprofundadas, orientadas. Apesar de não trazer características relacionadas à estrutura de um texto dissertativo, que contém elementos compostos pela argumentação, exposição de ideias, persuasão, argumentos de autoridade, Portella (1958) afirma que,

[...] mesmo não contemplando a estrutura de um texto mais “sério”, também pode transcender, de fugir ao seu destino de notícia para construir seu destino de obra de arte literária. Nesse caso, a crônica não será desmerecida ou rebaixada a um papel “menor” (PORTELLA, 1958, p. 154).

A crônica nasceu no jornal como folhetim, um artigo de rodapé cujo objetivo estava em trazer as questões do dia relacionadas à política, à sociedade, ao campo artístico e literário. Embora Candido afirme sobre o suposto nascimento da crônica, há de se

¹¹O grupo de pesquisa Literatura e Educação foi criado em 2011 e é constituído por estudantes de graduação, mestrado e doutorado e por professores doutores (pesquisadores). Dedicar-se a estudos das relações entre livros, leitura, leitores e literatura, atravessadas pela educação. Conforme os problemas e questões de cada investigação em curso, trabalhamos com a Filosofia Enunciativo-Discursiva da Linguagem (Círculo de Bakhtin), a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica, a Teoria Crítica da Sociedade, entre outros. Disponível em: <https://literaturaeeducacao.ufes.br/apresentacao>. Acesso em: 12 de março de 2022.

destacar que o trabalho do pesquisador Arriguci Jr. (1987, p. 51), a respeito da história da crônica no Brasil, nos mostra que

[...] a crônica sempre tece a continuidade do gesto humano na tela do tempo. Trata-se de um relato em permanente relação com o tempo, de onde tira, como memória escrita, sua matéria principal, o que fica do vivido – uma definição que poderia aplicar igualmente ao discurso da História, a que um dia ela deu lugar. Assim, a princípio ela foi crônica histórica, como a medieval: uma narração de fatos históricos segundo uma ordem cronológica, conforme dizem os dicionários, e por essa via se tornou uma precursora da historiografia moderna (ARRIGUCCI JR., 1987, p. 51).

Como podemos observar a partir do excerto acima, a crônica tem relação com a ideia de tempo e consiste no registro desse tempo, segundo uma ordem cronológica. Desse modo, Pero Vaz de Caminha relata ao El – rei D. Manuel o momento em que a paisagem brasileira despertou o entusiasmo do cronista. O escrivão da armada registra os fatos buscando a fidelidade conforme atestamos no fragmento a seguir:

Senhor, Posto que o Capitão-mor desta Vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a notícia do achamento desta Vossa terra nova, que se agora nesta navegação achou, não deixarei de também dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que – para o bem contar e falar – o saiba pior que todos fazer! Todavia, tome Vossa Alteza minha ignorância por boa vontade, a qual bem certo creia que, para aformosentar nem afeiar, aqui não há de pôr mais do que aquilo que vi e me pareceu (CAMINHA, 2015, p. 11).

Por meio das suas narrativas, os responsáveis pelo registro fidedigno a ser enviado ao rei de Portugal, Pero Lopes de Souza, Pero de Magalhães Gândavo e Gabriel Soares de Souza, noticiaram, por meio das suas crônicas, os aspectos gerais da terra recém-descoberta. Nesse caso, a crônica serviu como um elemento importante, isto é, para a composição do registro oficial da história.

Ainda que Candido (1981, p. 15) afirme que “a crônica não tem pretensões de durar”, já que é destinada a outros fins, a partir do momento em que ela é impressa no livro, o referido autor salienta que “a sua durabilidade pode ser maior do que ele próprio pensava” (CANDIDO, 1981, p. 15). Significa dizer que muitas crônicas conseguem ser eternizadas por meio das publicações em livros e, assim, continuam vivas na memória dos seus leitores.

Nas mãos, ou melhor, na escrita dos cronistas, o leitor tem a possibilidade de ir a fundo no significado dos atos e sentimentos do homem, mas pode também despertar um olhar crítico para a realidade social. Desse modo, Candido destaca alguns

cronistas que se afirmaram em seu tempo, tais como Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, além de reconhecer Rubem Braga como “aquele que de certo modo seria o cronista voltado de maneira praticamente exclusiva para este gênero” (CANDIDO, 1981, p. 17). Ainda de acordo com o autor, o traço que diferenciava Rubem Braga dos demais cronistas estava no estilo, na tradição clássica com a prosa modernista. Vale ressaltar também a presença de mulheres cronistas como Eneida e Rachel de Queiroz, que surgem com o modernismo.

Ainda que Candido manifeste uma certa admiração pela escrita de Rubem Braga, o crítico literário acaba por pontuar que todos os cronistas (mencionados acima) escrevem como se esse fosse o seu veículo predileto, apesar de observarmos que cada autor tenha a sua presença em outras atividades literárias. Segundo o estudioso,

[...] a precisão de Drummond, o movimento nervoso de Fernando Sabino, a larga onda lírica de Paulo Mendes Campos. Provindos das três gerações literárias, esses autores mostram a força da crônica brasileira e sugerindo a sua capacidade de traçar o perfil do mundo e dos homens [...] (CANDIDO, 1981, p. 22).

Como foi dito anteriormente, Candido destaca as peculiaridades dos cronistas citados por ele, e se refere a Rubem Braga como um cronista puro, ou quase puro. O referido teórico chega a citar o fragmento da crônica de autoria de Braga, “Luto da família Silva”, a fim de ilustrar os momentos de utilização da crônica como possibilidade de participação na realidade e, conseqüentemente, com o intuito de propor mudanças. Esse é um bom exemplo de como esse gênero “pode dizer coisas mais sérias e mais empenhadas por meio de personagens que muitas vezes refletem homens, que em suas duras penas” (CANDIDO, 1981, p. 20). Atestamos essas afirmações a partir do trecho que segue:

Nossa família, entretanto, é que trabalha para os homens importantes. A família Crespi, a família Matarazzo, a família Guinle, a família Rocha Miranda, a família Pereira Carneiro, todas essas famílias assim são sustentadas pela nossa família. Nós auxiliamos várias famílias importantes na América do Norte, na Inglaterra, na França, no Japão (CANDIDO, 1981, p. 21).

Como podemos compreender, o melhor lugar para a crônica talvez seja no “simples rés-do-chão”, ou seja, a narrativa consegue capturar as coisas advindas do chão,

vistas em algum momento, sem importância, mas também pode captar o imaginário, o transcendente, podendo até se eternizar, não só por meio das publicações, da memória dos leitores, como também pela condução e dedicação do cronista a esse “gênero menor”, tal qual se destacou Rubem Braga.

Em diálogo com Candido, o estudioso Arrigucci Jr. (1985, p. 64) corrobora com o crítico literário ao confirmar que “a crônica é um texto próximo da conversa e da vida de todo dia”. No entanto, o estudioso destaca que, apesar de aparentemente fácil, quanto aos temas e à linguagem coloquial, é difícil de definir, como tantas coisas simples. Nesse sentido, “a crônica também pode se constituir em testemunhos de uma vida, em documento de uma época ou inscrever a História no texto” (ARRIGUCCI JR., 1985, p. 64).

Mediante as considerações dos autores e relacionando a crônica às reflexões propostas por Bakhtin (2003), cabe-nos apontar que esse autor trata da relação tempo e espaço no âmbito do texto literário como sendo a maneira que

[...] o artista interpreta as intenções mais complexas dos homens, das gerações, das épocas, das nações, dos grupos e classes sociais [...]. A capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimentos; é a capacidade de ler os indícios do curso do tempo em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos) (BAKHTIN, 2003, p. 225).

Com base na concepção bakhtiniana, entendemos que o artista tem a possibilidade de apresentar o seu olhar, a sua interpretação em suas obras, validada em um determinado tempo. Ao termos contato com essas produções, podemos inferir que a compreensão e a significação tendem a enriquecer-se com os novos sentidos que lhe são atribuídos pelos leitores. Dessa feita, os leitores passam por constante avaliação de sua posição ideológica, contribuindo com a sua autonomia do pensamento ativo e crítico. Dessa forma, a escolha do texto levando em consideração quem o produziu é elemento fundamental para que o leitor possa ampliar seu repertório cultural e as possibilidades de temas que podem ser inseridos em uma crônica.

3.4.1 Rubem Braga – olhar atento para a realidade

A literatura consiste em um instrumento capaz de registrar, por meio da narrativa, da linguagem poética, do lirismo e da dramaticidade, o período em que uma sociedade viveu, bem como seus costumes, sua cultura. Vale dizer que a literatura não é um simples reflexo da realidade, mas algo profundo que exige a sensibilidade do autor, nesse caso, destacaremos a figura do cronista. Um ser capaz de tecer, no momento da criação de suas obras, a visão mais ampla da realidade e, assim, promover uma reflexão quanto às contradições sociais do mundo.

Situemos Rubem Braga, cronista engajado com as questões sociais de seu tempo. Nascido em Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, no dia 12 de janeiro de 1913, sua morte foi registrada no Rio de Janeiro, em 1990, aos 77 anos. Reconhecido por Candido (1981, p. 13) como “aquele que de certo modo seria o cronista, voltado de maneira praticamente exclusiva para este gênero”, Braga transitava, por meio da crônica, entre as esferas do jornalismo e da literatura, na intenção de desvelar as mazelas da sociedade, por meio dos recursos da ironia, do humor, do lirismo e do pensamento crítico. Conforme registros feitos pelo próprio Braga, podemos inferir que seu apreço pela crônica teve início aos treze anos, quando chamou a atenção dos professores.

[...] Já contei em uma crônica a primeira vez que vi meu nome em letra de forma: foi no jornalzinho “O Itapemirim”, órgão oficial do Grêmio Domingos Martins, dos alunos do colégio Pedro Palácios, de Cachoeiro de Itapemirim. O professor de Português passara uma composição “A Lágrima” e meu trabalho foi julgado tão bom que mereceu a honra de ser publicado¹² (BRAGA, 1979, p. 76).

Como podemos observar por meio do excerto anterior, esse parece ser o ingresso de Braga na vida de escritor, iniciada na escola. Parece-nos que, desde cedo, o autor já se destacava, pois suas produções eram bem avaliadas e elogiadas. Aos quinze anos de idade, passou a escrever para o jornal Correio do Sul, de propriedade da família, localizado em sua terra natal.

Segundo Vergara (2014), Braga formou-se em direito, profissão que nunca foi exercida. O referido autor esteve em diversas frentes do jornalismo, dedicando-se

¹² Fragmento do texto “Como comecei a escrever” publicado na obra Para gostar de ler crônicas: Ática, 1979, p. 76.

integralmente, por cerca de sessenta anos, ao gênero ao qual se consagrou no meio literário. Foram aproximadamente 15 mil crônicas, tanto que, no quadro geral da literatura brasileira, o referido cronista do século XX atrai admiração e sua crônica ocupa lugar de destaque na história do gênero, podendo equiparar-se ao reconhecimento obtido pelos romances de Machado de Assis. Candido (1981) registra que outros cronistas se afirmaram em seu tempo, como Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade; no entanto, o crítico literário afirma que “Braga seria aquele que de certo modo seria o cronista, voltado de maneira praticamente exclusiva para este gênero” (CANDIDO, 1981, p. 17).

Em diálogo com Candido (1981), Arrigucci Jr. (1987, p. 65) atesta a genialidade do cronista em voga, ao declarar que

[...] em Rubem Braga há um pouco de tudo isso, o que permite perceber também em suas crônicas as fronteiras instáveis do gênero. Como ocorre de vez em quando, com todo cronista rotineiro, muitas vezes também para ele a matéria costuma ficar escassa ou faltar [...]. Mas quando o assunto se torna tênue, se esgarça ou falta inteiramente que Braga mostra melhor sua garra de cronista (ARRIGUCCI JR., 1987, p. 65).

Por intermédio das crônicas, o nome de Rubem Braga torna-se imprescindível, pois a divulgação desse gênero no Brasil passa pela obra do cronista. Por meio dos registros, podemos conhecer muito dos costumes da vida e da sociedade nas primeiras décadas do século XX, além de revisitarmos os acontecimentos inscritos nos enredos que fazem menção

[...] ao governo, à Revolução constitucionalista, à II Guerra Mundial, Ditadura e ao dia-a-dia do brasileiro, visto pelos olhos de quem pertenceu a esse povo e pelos olhos de quem percorreu o mundo. Segundo Eduardo Coutinho (1986), ele foi o único escritor brasileiro que conseguiu o seu lugar de destaque na literatura exclusivamente como cronista (VERGARA, 2014, p. 31).

Em suas crônicas, Braga imprime a linguagem coloquial, próxima do leitor; no entanto, seus textos apresentam temática social¹³ e buscam registrar as situações existentes na época, tais como:

¹³ Na obra *A traição das elegantes pelos pobres homens ricos - uma crítica social em Rubem Braga* (DUBIELA, 2007), a professora e jornalista Ana Karla Dubiela apresenta a crítica social em Rubem Braga e na crônica em foco. Leitura sugerida como fonte de aprofundamento sobre o tema (GAMA, 2022, p. 10).

O processo de desumanização nas grandes cidades, o preconceito racial, a vida suburbana, a repressão policial, a pobreza, a miséria, a precariedade dos serviços públicos, a situação econômica do país e a exploração da classe operária e do campesinato (GAMA, 2022, p. 10).

Como podemos observar nas palavras de Gama (2022), por intermédio do olhar do cronista atento, Braga faz forte crítica às injustiças presentes nos acontecimentos do seu tempo. O autor registra em inúmeras crônicas os problemas que afligem no tocante às relações humanas e sociais; pontos que podem ser percebidos nas crônicas¹⁴ “A empregada do Dr. Heitor; Mistura; Recife, tome cuidado; Morro do isolamento; O homem do quarto andar/ A lira contra o muro; Os mortos de Manaus; Subúrbios, Luto da Família Silva” (GAMA, 2022, p. 10). Destacamos, ainda nesse rol de textos, a crônica “Recife, tome cuidado” (1935), cuja temática aborda a desigualdade social e econômica presente na cidade de Recife, como podemos constatar nos trechos transcritos a seguir:

Recife, linda Recife, tome cuidado. 250 mil pessoas vivem morrendo em seus mocambos. O homem do mocambo não pode dormir porque a mulher está doente, o menino está com febre, a chuva está caindo dentro da lama do mocambo. Recife, linda Recife, da linda praia, das lindas fontes, dos coqueiros lindos, Recife, linda Recife, tome cuidado, que você se estrepa (BRAGA, 1982, p. 104).

O primeiro livro de Rubem Braga intitulado *O Conde e o Passarinho* (1936), lançado pela editora José Olympio, com capa do pintor Santa Rosa, reuniu trinta textos, inclusive, dois desses foram publicados na Folha do Povo. A crônica “Luto da família Silva”, a qual elencamos para a aplicação de nossa atividade interventiva, e a crônica “O Conde e o Passarinho”, que atribui título ao livro, tratam de questões de cunho social. Conforme os registros de Vergana (2014, p. 83),

Em seu ofício de jornalista, destacando-se na escrita de crônicas, em 1932, Braga teve a oportunidade de, como repórter, fazer a cobertura da Revolução Constitucionalista, isso em Mina Gerais, no jornal Diário da Tarde, em Belo Horizonte. Em 1933, mudou-se para São Paulo e tornou-se cronista e repórter do Diário de São Paulo (VERGANA, 2014, p. 83).

Na visão da autora, Braga recebeu forte influência de autores da primeira e segunda geração do Modernismo brasileiro, principalmente do poeta Manuel Bandeira. Em 1938, fundou a revista Diretrizes e, em 1944, publicou seu segundo livro: *O morro do isolamento*.

¹⁴ Crônicas publicadas nas obras *O conde e o passarinho* e *Morro do isolamento* (BRAGA, 2008).

Nessa obra, o autor reúne 20 crônicas, nas quais o seu lirismo em prosa chama a atenção dos estudiosos da literatura, tais como Afrânio Coutinho, Antonio Candido, Jorge de Sá, Davi Arrigucci Jr. e Affonso Romano de Sant'Ana. Segundo a pesquisadora Vergana (2014),

Braga se destacou por seu espírito questionador, pela coragem de, na produção de suas crônicas, ir de encontro ao regime ditador, o que o fez utilizar pseudônimos, ser perseguido e preso. Pela variedade de temas que compõem a sua obra, nos quais se apresentam temas extremamente atuais (VERGANA, 2014, p. 84).

Considerando o caráter atemporal e universal, convém ressaltar o que já foi dito anteriormente por Candido (1981), Arrigucci Jr. e, agora, por Coutinho (1990), que considera Braga:

[...] o único escritor brasileiro que entrou para a história literária exclusivamente como cronista. Extraordinário escritor, extraordinário cronista. Unindo o fato cotidiano, sem importância, uma paisagem, o voo de um pássaro, a beleza da mulher, [...] ele realizava verdadeiras obras-primas de estilo e encantamento artístico. Era um verdadeiro mago da palavra, que sabia manejar como poucos, enriquecendo os leitores com o lirismo de suas impressões. Era um impressionista [...]. Era um poeta finíssimo em pura prosa. Graças à sua poesia, as crônicas que escreveu ficarão em nossa literatura como contribuição absolutamente original e imorredoura. [...] Nisso foi grande. E tornou o gênero um grande gênero, que muito honra a nossa literatura como um gênero rico, típico, específico, por assim dizer, parente dos ingleses de um Lamb, um Coleridge, um Chesterton. Rubem deu força ao gênero, tornou-o da mais alta dignidade literária, com a beleza de seu estilo, a singeleza de sua palavra mágica. Grande escritor, dos maiores de nossas letras modernas (COUTINHO, AFRÂNIO, 1990 *apud* COUTINHO, 2006, p. 43).

Pelos registros do teórico, podemos perceber que ele dialoga com Candido (1981) ao falar sobre a grandiosidade do cronista das “letras modernas”. Em *Morro do Isolamento* (1944), Rubem Braga manifesta, de modo claro e notório, a miséria humana presente na sociedade carioca da década de 30:

[...] o profeta mora em uma gruta do Morro do Isolamento. Os homens bebem cachaça, vinho nacional e cerveja. Compram remédios e querosene. Os homens bebem porque precisam ficar tontos. Todos, às vezes, precisam ficar bêbados, e por isso bebem. Quando as mulheres dos homens ficam desesperadas elas despejam querosene na roupa e se matam com fogo. O profeta sabe de tudo. Ele sabe que muitas famílias usam pratos no almoço e no jantar. Os pratos não são eternos. Cedo ou tarde eles se quebram (BRAGA, 1982, p. 124).

Como podemos observar, os elementos da vida social são inseridos no texto literário, pois esse carrega em seu bojo uma estrutura formal que transpõe o real

para a ficção. Nesse sentido, de acordo com Corrêa (2019, p. 23), “a literatura é sempre mais do que reprodução simples e pura da realidade, ou seja, um texto não precisa falar da realidade direta para que possa alcançar a vida”. O que precisa ser feito é transformar a realidade em “uma estrutura literária que transmita ao leitor a experiência de contradições e dilemas históricos profundos” (CORRÊA, 2019, p. 23). Ao que nos parece, a literatura e a vida social se unem pelo caráter realista da produção literária. Como nos reportamos à produção de um cronista que se dedicou a esse gênero, ponderamos que, em virtude da constituição estética das crônicas e das temáticas abordadas por Braga, esses textos tendem a despertar os múltiplos sentidos do leitor. Essas narrativas suscitam o reconhecimento da realidade de forma a ajudar o leitor em sua percepção de mundo.

De acordo com Arrigucci Jr (1987), Rubem Braga nos encanta com suas produções desde o surgimento da crônica na década de 30. Segundo o professor, ensaísta e crítico literário,

Ao longo dos anos, em meio às atribulações do dia a dia, o leitor brasileiro se habituou a esperar, em certos jornais e revistas, os dois dedos de prosa com que o “velho Braga” o prendia ao seu visgo de impenitente caçador de passarinhos. O assunto podia ser escasso ou faltar, mas o “puxa-puxa”, como o chamou um dia Manuel Bandeira, se fazia assim mesmo, e tanto melhor quanto menor fosse a matéria escolhida. O narrador armava uma esparrela transparente: o pobre leitor incauto caía sempre, enleado naquela rede paradoxal, porque tecida de frases aéreas, soltas, borboletas antes em torno de um alvo incerto ou fugido. De repente, naquela linguagem volátil, se encontrava terra a terra com a poesia do cotidiano (ARRIGUCCI, 1987, p. 7).

Com base nas proposições acima, atestamos com o autor que, ao falarmos de Rubem Braga, nos remetemos ao cronista, narrador e comentarista dos fatos corriqueiros. Algo ainda se destacava em seus registros, em sua crônica: sua consciência literária, seu engajamento social. Braga utilizou o espaço dominado pela informação, pelas notícias, para externar a sua própria experiência – particular, densa, complexa – para o espaço, tempo e lugar, mas um contexto capaz de se transmitir a muitos que ali se reconheciam.

Conforme Arrigucci Jr. (1985), Rubem Braga faleceu em 19 de dezembro de 1990, no Rio de Janeiro, de insuficiência respiratória em decorrência de um câncer na laringe. Ao longo dos 62 anos de produção de crônicas, deixou-nos um importante legado, ao qual Arrigucci Jr. (1985, p. 9) reúne em uma coletânea:

O conde e o passarinho (1936), Morro do isolamento (1944), Com a FEB na Itália (1945), Um pé de milho (1948), O homem rouco (1949), 50 crônicas escolhidas (1951), Três primitivos (1954), A borboleta amarela (1955), A cidade e a roça (1957), 100 crônicas escolhidas (1958), Ai de ti, Copacabana (1962), Crônicas do Espírito Santo (1964), A traição das elegantes (1967), 200 crônicas escolhidas (1977), O menino e o tuim (1986), As boas coisas da vida (1988), O verão e as mulheres (1990), 1939: um episódio em Porto Alegre (Uma fada no front) (1994), Casa dos Braga: memória de infância (1997) e Um cartão de Paris (1997) (ARRIGUCI JR., 1985, p. 9).

A fim de descrever o texto que servirá como suporte para a nossa atividade interventiva, faremos a seguir um estudo sobre a crônica “Luto da família Silva”, na qual Braga (1935) relata as sagas de tantas famílias Silvas que vivem pelo Brasil afora. Ainda que essas famílias sejam incumbidas em sua penosa missão de construir uma nação, recebem como recompensa a exclusão, melhor dizendo: “a vala comum da miséria”, isto é, da pobreza.

3.4.2 Luto da família Silva: uma crônica que reflete a atualidade

Os dilemas apresentados no texto escolhido para fundamentar nossa proposta interventiva transcorrem na década de 30, anos registrados historicamente em função dos eventos sociais, políticos e econômicos. Um tempo marcado pela violência, pelo desencontro do homem urbano, pelas desigualdades sociais, a pobreza, dentre outras questões. Rubem Braga passa a retratar esses fatos de modo a assumir o seu posicionamento diante de tais demandas e denuncia, por meio dos personagens, ou seja, pelo viés literário, situações que de certa forma oprimem o ser humano. Vale ressaltar que as questões abordadas se mostram presentes e atuais em nossa sociedade. Desse modo, convém situar Leontiev (1975 *apud* BRAIT, 2008), quando afirma que:

O indivíduo encontra diante de si todo um oceano de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, únicos seres sobre nosso planeta que são criadores. As gerações desaparecem e se sucedem, mas o que criaram passa às seguintes que, por sua vez, multiplicam e aperfeiçoam a herança da humanidade (LEONTIEV, 1975 *apud* Brait, 2008, p. 235).

Considerando as palavras do autor, inferimos que as riquezas acumuladas ao longo da história, com destaque às produções literárias, podem ser reconhecidas como clássicas, por trazerem o saber que resiste aos conflitos e aprovações da história.

Ao atualizá-las, essas podem se tornar conteúdo fundamental a uma plena humanização. Vista dessa maneira, isto é, como clássica e imprescindível à humanização, percebemos que a literatura está na vida de todos nós. Segundo Corrêa (2019, p. 13), por meio do texto literário, “[...] o leitor pode ver a si mesmo, assim como as suas ações refletidas nas atitudes e comportamentos de um personagem inserido em um contexto social e histórico”.

A crônica “Luto da Família Silva” foi publicada no primeiro livro de crônicas de Rubem Braga, cujo título é *O conde e o passarinho*. Vemos a narração da morte trágica de um trabalhador comum, humilde, de nome João, sobrenome Silva. A partir do título, já temos uma primeira reflexão: a palavra luto nos remete à situação de dor, de tristeza, de perda vivida pela família Silva que, na memória popular brasileira, trata-se de um sobrenome associado às famílias mais humildes.

O que dá início à narrativa é o anúncio da morte de João da Silva, descrita em frases curtas de modo objetivo, sugerindo um fato rotineiro, que não merece tantos detalhes; assim, lemos: “Assistência foi chamada. Veio tinindo. Um homem estava morto” (BRAGA, 2008, p. 99). Apesar de a assistência ter sido chamada, constatou-se que não podia ser feito mais nada, pois ele já estava morto, desse modo, “O cadáver foi removido para o necrotério” (BRAGA, 2008, p. 99). O homem foi encontrado em uma poça de sangue, “morreu de hemoptise¹⁵” (BRAGA, 2008, p. 99).

Como podemos observar, há uma espécie de oposição entre o nome do morto, que será anunciado nas linhas seguintes, e sua causa *mortis*, termo específico da área médica e distante do leitor comum. É importante observar que o narrador enfatiza que leu o episódio na seção dos “Fatos Diversos” do Diário de Pernambuco (BRAGA, 2008, p. 99), o que nos dá a ideia de que sua morte foi publicada em um espaço destinado a qualquer assunto, que a morte de João da Silva é um dado sem importância.

¹⁵ Segundo informações da Universidade Federal de Minas Gerais (2021), “a enfermidade continua presente e até março de 2020 era considerada a doença infecciosa com maior número de mortes diárias em todo mundo, sendo sobreposta pela covid-19”. Disponível em: < <https://www.medicina.ufmg.br/tuberculose-epidemia-que-atravesa-os-seculos-pode-fazer-ainda-mais-vitimas>>. Acesso em: 13 de maio de 2022.

De acordo com Gama (2022, p. 19), “Uma vez que o nome do morto foi anunciado, é possível observar a intertextualidade¹⁶ ao trazermos em tela a produção de Manuel Bandeira em seu ‘Poema tirado de uma notícia de jornal’”. O referido poema foi publicado no jornal carioca, em 1925, e publicado no livro *Libertinagem*, lançado em 1930. João, o protagonista do texto de Manuel Bandeira, não possui sobrenome, sendo apelidado de “João Gostoso” (1º verso), morador do morro da Babilônia, residente em um barracão sem número. Como podemos notar, trata-se de um trabalhador que não possui identidade, não há relatos da constituição familiar, possivelmente alguém que era invisível à sociedade. Os seus passos, no decorrer da leitura, nos direcionam ao “Bar 20 de novembro”, lugar onde ele aparentemente se diverte, esquece os problemas enfrentados em sua vida, por isso “[...] bebe, canta, dança”. Polegatto (2020) nos auxilia em contribuição à interpretação do referido poema ao destacar outros elementos relevantes. Na obra em questão, segundo o autor, “as palavras aparecem dispostas em horizontal, sugerindo uma sequência de ações impensadas. Esses versos são escritos na vertical como se fossem uma seta apontando para baixo, indicando a degradação do personagem” (POLEGATTO, 2020, p. 1). No último verso, temos a triste constatação: “Depois se atirou na Lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado” (BANDEIRA, 1930, p. 16). A narrativa de Bandeira, assim como a crônica de Braga, pode ser considerada como um patrimônio humanizador, produto histórico delimitado pela materialidade com capacidade de refletir as contradições da vida humana.

Convém ressaltar ainda que a narrativa do poema é construída com início, meio e fim, em uma sequência temporal. De acordo com Polegatto (2020, p. 1), “a narração nos aponta para a seguinte direção: começa no morro (alto), vem para o bar (linha horizontal) e termina no fundo de uma lagoa, no patamar inferior”. Como podemos inferir, o morro é indicativo dos bairros de periferia, as favelas no Rio de Janeiro. O personagem João Gostoso, feirante, se despede dessa vida justamente em uma área considerada como um dos cartões-postais da capital, lugar nobre que nos remete ao contraste social e econômico presente na sociedade brasileira.

Como podemos perceber, tanto o personagem de Bandeira descrito no poema quanto o personagem de Braga descrito na crônica apresentam traços similares:

¹⁶ Bakhtin vê “a escritura como leitura do *corpus* literário anterior e o texto como absorção e réplica a um outro texto”, denominando esse recurso como sendo intertextualidade (FIORIN, 2008, p. 163).

ambos têm o nome João, são pobres, sem moradia fixa, vivem em condições degradantes. Temos, portanto, a crônica como veículo desvelador da sociedade da época de sua produção. O personagem de Braga, conhecido como João da Silva, “não tinha avós na história”, tem um nome comum representando o trabalhador pobre, afinal, “no fundo, nós somos os Silva”, frase repetida diversas vezes, com a intenção de enfatizar quem realmente somos e de onde viemos. O cronista destaca que “os Silva” sempre se fizeram presentes, ajudando na constituição do país; esses são nomeados desde “Quando o Brasil foi colonizado”, sendo que nessa época “nós éramos os degredados. Depois fomos os índios. Depois fomos os negros. Depois fomos imigrantes, mestiços” (BRAGA, 2008, p. 99). Podemos observar que a constituição da família Silva remete ao período da colonização. Sodré (1978, p. 145), reconhecido pesquisador da história e formação do povo brasileiro, nos ensina “que o largo episódio das grandes navegações e das descobertas em que o Brasil surgiu para o mundo conhecido inaugura o sistema colonial fundamentado no binômio terra-escravo”. O pesquisador fala sobre “[...] a dizimação do elemento indígena, de tal sorte que este desaparece, em largas faixas do nosso território” (SODRÉ, 1978, p. 168). Na concepção do estudioso, “o povo é o conjunto das classes, camadas e grupos sociais empenhados na solução objetiva das tarefas do desenvolvimento progressista e revolucionário na área em que vive” (SODRÉ, 1978, p. 197).

Com base no exposto, Sodré destaca os problemas suscitados pelas relações de raça, de classe, de trabalho, de ideologia existentes em nosso país, que acontecem desde o momento da colonização, o que nos faz apreender que essa situação perdura até o momento. Essas demandas foram captadas pelo olhar do cronista e, uma vez registradas, podem ser atualizadas a fim de se configurar em um instrumento de valor inestimável, propiciador de reflexões e indagações para as gerações do presente e do futuro.

O narrador nos convida a refletir sobre a situação dos Silva, que não tinham sobrenome de tradição, não eram nascidos de famílias de “sangue-azul”. As famílias consideradas socialmente privilegiadas eram [e são ainda hoje] as detentoras dos bens de produção e permanecem sendo sustentadas pelas famílias “Silva”. As famílias abastadas estavam bem distantes, estranhas aos sofrimentos e às lidas vividas no dia a dia por seus empregados, os brasileiros “da Silva”. Conforme evidenciamos no trecho a seguir:

João da Silva – Nunca nenhum de nós esquecerá seu nome. Você não possuía sangue-azul. O sangue que saía de sua boca era vermelho – vermelhinho da Silva [...]. [...] Nossa família, entretanto, é que trabalha para os homens importantes. A família Crespi, a família Matarazzo, a família Guinle, a família Rocha Miranda, a família Pereira Carneiro, todas essas famílias assim são sustentadas pela nossa família. Nós auxiliamos várias famílias importantes na América do Norte, na Inglaterra, na França e no Japão (BRAGA, 2008, p. 100).

As funções que os Silva desempenham podem ser relacionadas ao trabalho exercido pela classe trabalhadora, em um despertar para a consciência social desse operário. O rol de profissões descritas pelo narrador está na simplicidade dos cargos e na dependência do trabalhador com seu empregador, que em muitas situações não são reconhecidos, vistos, valorizados:

A gente de nossa família trabalha nas plantações de mate, nos pastos, nas fazendas, nas usinas, nas praias, nas fábricas, nas minas, nos balcões, no mato, nas cozinhas, em todo lugar onde se trabalha. Nossa família quebra pedra, faz telhas de barro, laça os bois, levanta os prédios, conduz os bondes, enrola os tapetes do circo, enche os porões dos navios, conta o dinheiro nos Bancos, faz os jornais, serve no Exército e na Marinha. Nossa família é feito Maria Polaca: faz tudo (BRAGA, 2008, p. 100).

Podemos observar o papel de subalterno representado pelas funções que os Silva exercem. A família Silva não comanda, dirige, ordena, lidera ou governa, pelo contrário, faz tudo, não possui propriedades, empresas, sendo, assim, refém das famílias que detêm o poder.

Conforme mencionamos anteriormente, a crônica em questão dialoga com o poema de Bandeira. De acordo com Gama (2021, p. 20), podemos relacioná-la a outras obras brasileiras, tais como “as canções Construção 12 (1971), de Chico Buarque; Cidadão (1979), de Lúcio Barbosa, conhecida nas vozes de Zé Geraldo e Zé Ramalho; e Rap do Silva (1995) de Bob Rum”. As referidas produções foram lançadas após “Luto da Família Silva”. Essas obras retratam a subalternidade dos trabalhadores pobres, em meio às péssimas condições de trabalho, levados à exclusão e à desvalorização. Destacamos ainda que nessas obras fica evidente o papel social desse trabalhador e sua importância nas transformações sociais, econômicas e políticas.

No último trecho da crônica, o leitor pode acompanhar o momento de despedida do narrador a João da Silva: “Nunca nenhum de nós esquecerá seu nome”, cujo fim, segundo a narrativa, é o de ser enterrado em uma vala, “à vala comum”. Em um

contexto pandêmico, que teve início em 2019 e se estende até o momento, foram aproximadamente 700 mil¹⁷ óbitos de Joões e Marias da Silva, enterrados na vala comum da miséria. Em nossa atualidade, em função dos desmandos dos grandes empresariados, não só o acesso à educação é negado, bem como o direito à saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade, infância, assistência aos desamparados, dentre outros direitos prescritos na Constituição de 1988, no artigo 6º. Como podemos observar, o ser humano que precisa satisfazer as carências básicas do corpo para subsistir produz novas necessidades cada vez mais sofisticadas. Nesse bojo da relação orgânica, entre criar e superar as dificuldades, é que surge a literatura, fruto da necessidade de os sujeitos compreenderem e explicarem os fenômenos naturais e sociais sobre a vida e o mundo. Nesse ínterim, afirmamos, com Candido (2004), que a literatura produz em nós a quota de humanidade necessária à consciência humana. A literatura pode servir de meio para potencializar a efetividade de nossas ações; por esse motivo, entendemos que a crônica também possibilita ao indivíduo interpretar as grandes questões de seu tempo. Desprendendo-se de sua forma, a crônica se torna um saber ou uma maneira particular de conhecer o mundo da vida.

Em continuidade ao texto de Braga, vemos que o sentimento de esperança envolve o narrador quanto ao possível avanço da classe trabalhadora, como podemos observar na última frase da crônica: “Porque nossa família um dia há de subir na política...”. A presente expressão nos permite afirmar que essa mensagem final se materializa na ideia de que para sair do lugar comum, da exclusão e alcançar ascensão social é fundamental atuar de forma coletiva. O trabalhador, o povo, na visão de Sodré (1978, p. 226), “é o numeroso campesinato que acorda para a defesa de seus direitos, é o semiproletariado e, principalmente, o proletariado, que se organiza amplamente e comanda as ações políticas. É este o povo que vai realizar a Revolução Brasileira¹⁸”.

O narrador nos faz pertencentes aos Silva ao cunhar a expressão “[...] nossa família”; logo, a família Silva somos nós todos, os marginalizados, injustiçados, insignificantes, invisíveis perante a sociedade. Braga nos convida a sair do

¹⁷ Dados extraídos da plataforma [saude.gov.br](https://www.saude.gov.br) em agosto de 2022 – Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/faleconosco>. Acesso em: 18 de agosto 2022.

¹⁸ Expressão cunhada por Sodré para designar “Quem é o povo, hoje, no Brasil”, isto é, em 1978.

inconformismo perante o *status quo*, sugerindo uma reflexão crítica sobre sua própria realidade. Essa ideia se faz presente pelo fato de que a mudança não ocorre na narrativa; assim, já que a situação não se confirma, ele deixa a mudança a critério do leitor.

No contexto escolar, pretendemos mostrar aos alunos da primeira série do Ensino Médio que é possível dialogar com uma crônica que, apesar de ter sido escrita em uma determinada época, pode servir de instrumento desvelador da nossa realidade. Por esse motivo, a leitura literária é percebida como instrumento que humaniza e oportuniza os leitores a se reconhecerem no interior da obra.

3.5 LITERATURA, CURTA-METRAGEM E ADAPTAÇÃO

Nas palavras de Candido (2004, p. 174), a literatura aparece como uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela [...]”. Vista por essa perspectiva, ao que nos parece, a literatura pode ser considerada peça fundamental na humanização, pois essa confirma no homem

[...] traços essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza [...] (CANDIDO, 2004, p. 180).

Enquanto linguagem estética, a literatura trabalha com as palavras em busca de expressividade. Ao lado dessa linguagem específica, podemos inserir o cinema, pois ambos se configuram como um trabalho artístico. O cinema explora as imagens para atingir a expressividade, já o texto usa as palavras, confirmando, assim, o ponto de encontro entre as duas linguagens. Para Metz (1972, p. 93), “o texto torna-se imagem e a imagem texto, é esse jogo de contextos que faz a tessitura do filme”.

Situemos, pois, a linguagem cinematográfica como parte integrante da riqueza e diversidade de gêneros, conforme preceitua Mikhail Bakhtin (2003):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua (BAKHTIN, 2003, p. 260).

Nessa perspectiva, vemos a possibilidade de reproduzir a realidade circulante em um espaço criativo, entendendo que o filme¹⁹ pode servir como um veículo formador, pois pode proporcionar o desenvolvimento cultural com o intuito de despertar a autorreflexão no ser humano. Robert Stam (2009) identifica nos estudos de Bakhtin uma gama de conceitos que são potentes para se compreender o fenômeno da arte cinematográfica. Stam (2009) nos fala que,

Embora a influência de Bakhtin tenha-se feito sentir amplamente em estudos culturais, em disciplinas que vão da crítica literária à antropologia e à linguística, essa influência ainda precisa revelar sua fecundidade potencial nas áreas dos estudos de cinema. Estarei conduzindo, portanto, um diálogo imaginário com Bakhtin a respeito de um tópico sobre o qual ele nunca se pronunciou: o cinema (STAM, 2009, p. 58-59).

No excerto anterior, explicitado por Stam (2009), vemos que Bakhtin não enveredou sua teoria pelas áreas dos estudos de cinema, entretanto, o teórico em cinema cogitou a possibilidade de diálogo entre os gêneros discursivos e o gênero cinematográfico. O filósofo russo, em sua obra *Estética da Criação Verbal* (2003), afirma que "a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]" (BAKHTIN, 2003, p. 262). Assim, compreendemos o filme como uma forma de discurso cinematográfico que compõe a diversidade de gêneros elaborados pelo homem.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 91), "o gênero nasce, renasce e se renova em cada obra individual, ou seja, ele sempre [...] é e não é o mesmo sempre, é novo e velho ao mesmo tempo". Essa afirmação nos permite pensar em novas produções que são criadas e recriadas a todo instante, são dinâmicas e adaptam-se a necessidades e atividades socioculturais. Dessa forma, inserimos o curta-metragem nessa categoria de gênero, pois o audiovisual pode ser visto como uma esfera da

¹⁹ A implantação da Agência Nacional do Cinema (Ancine), por meio da Medida Provisória 2228-1/2001, apresenta-se como um mecanismo e estímulo ao desenvolvimento da indústria audiovisual brasileira diante do cenário de intensificação dos fluxos hegemônicos globais. A posse do governo Bolsonaro inseriu elementos ainda mais tumultuosos na composição do cenário da Ancine, uma vez que buscava um alinhamento improvável entre duas tendências: o discurso liberal e a feição conservadora [...]. A primeira controvérsia de Bolsonaro em relação ao setor audiovisual ocorreu em julho de 2019. O próprio Presidente manifestou sua contrariedade em relação à atual política audiovisual. Usou como exemplo o filme *Bruna Surfistinha* (2011), que, segundo o Presidente, não deveria ter recebido recursos públicos por afrontar os valores tradicionais da família, sendo um filme pornográfico. Defendeu que os recursos da Ancine deveriam ser utilizados para a realização de filmes sobre nossos "heróis nacionais" (IKEDA, 2022, p. 24-25).

atividade humana que produz enunciados estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo.

Vale ressaltar que não se trata de transportar as formulações de uma área para outra, mas, segundo Machado (2010, p. 162) em seu texto *Gêneros discursivos*, “de reelaborar dialogicamente o pensamento”. Se tomarmos como base a ideia de que o curta-metragem remete à atividade humana, produz significado concreto e cumpre uma função social, teremos a possibilidade de incluí-lo na categoria de gênero discursivo. Ainda que pertença à esfera artística, esse gênero proporciona ao leitor, por meio de sua estética particular, uma forte aproximação com o real, promovendo contato com a realidade social sob um ponto de vista singular e crítico.

Assim como o texto verbal utiliza a escrita e traz em seu bojo algumas peculiaridades, o texto fílmico possui características próprias compostas por imagens, sons, efeitos, luzes, movimentos de personagens, câmeras, dentre outros, a fim de produzir efeitos de sentido. Ao trazermos o curta-metragem ao contexto escolar, percebemos como esse instrumento pode contribuir de maneira significativa com o processo comunicativo e o ensino e a aprendizagem de conteúdos escolares. Nesse contexto, nos reportamos aos recursos audiovisuais, especificamente o curta-metragem, que é uma modalidade cinematográfica simples e, como o nome já sugere, curta.

De acordo com o cineasta e roteirista brasileiro Moletta (2009, p. 17), “o avanço e a democratização da tecnologia permitiram que a linguagem audiovisual penetrasse em todas as camadas sociais”. Por meio dessa afirmação, podemos inferir que, mesmo passando por um avanço considerável e pela possibilidade de ter a tecnologia em nossas salas de aula, sabemos que essa realidade (universalidade do audiovisual) não é aplicável em sua totalidade. Nesse caso, ao situarmos essa fala em nosso contexto escolar, pensamos na grande dificuldade em realizar um trabalho que dependa dos aparatos tecnológicos, dado os poucos investimentos e a falta de infraestrutura para inserir essas inovações necessárias ao fazer pedagógico. Mesmo diante desse quadro, Moletta (2009, p. 17) afirma “que utilizar o cinema é algo simples”.

Pensando que o trabalho que propomos se dá por meio do curta-metragem, uma de suas características, que faz com que pensemos nele em sala de aula, é sua síntese de composição. No escopo do processo de ensino aprendizagem, esse instrumento vem despontando como um suporte técnico capaz de potencializar os conteúdos a serem trabalhados e, dessa forma, tal instrumento pode se tornar um aliado ao trabalho com o texto literário nas aulas de leitura.

Na concepção de Moletta (2009, p. 18), “[p]or se tratar de uma composição breve e intensa de contar uma narrativa ou expor uma mensagem, o curta-metragem pode equiparar-se à crônica na literatura”. A referência feita pelo autor pode ser percebida no momento em que pensamos na possibilidade de o curta-metragem “mostrar o conflito de dez anos da história de vida de um personagem, ser descrito em um tempo aproximado de dez minutos de vídeo” (MOLETTA, 2009, p. 18).

Na atualidade, o curta-metragem é definido por sua extensão, o que ratifica o significado por meio das acepções registradas nos principais dicionários; no Houaiss (2011, p. 252), por exemplo, é conceituado como sendo um “filme com duração de até 30 minutos”. É importante que pensemos no curta-metragem como um recurso para o trabalho com o texto literário que ajude os alunos em sua formação de pensamento crítico. Tendo em vista que essa produção audiovisual se constitui numa esfera da atividade humana que extrapola o discurso verbal, não há como falar de sua especificidade sem antes adentrarmos um pouco sobre o cinema, considerado por Napolitano (2003, p. 11) como uma “nova linguagem centenária, pois apesar de haver completado cem anos em 1995, a escola o descobriu tardiamente”.

No pensamento de Napolitano (2003, p. 11), “trabalhar com cinema na sala de aula²⁰ é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada”. Dessa forma, a ideologia e os valores sociais mais amplos são apresentados em uma mesma obra de arte. Entretanto, entendemos que não basta levar o cinema para a escola, é preciso que o professor queira trabalhar sistematicamente com as questões sugeridas nas imagens projetadas na tela. Caso contrário, essa ação tende

²⁰ Convém destacar que Napolitano (2003) utiliza o termo “cinema na escola”, o que justifica o nosso registro, no entanto, a partir das considerações de Loureiro (2008), passaremos a citar o referido termo como “objeto fílmico”.

a se aproximar do mesmo equívoco que ocorre no trabalho com o texto literário, quando esse é inserido como um passatempo.

Significa dizer que o filme pode ser apresentado de forma fragmentada ou seu conteúdo pode ser abordado como pretexto para trabalhar os conteúdos gramaticais cobrados no momento da escrita de um resumo ou de uma sinopse. Ou ainda, exibir um filme, assim como muitas vezes acontece com o texto, apenas como forma de lazer, de fruição, de passatempo; ou para ocupar uma aula vaga. O cinema na escola deve ser utilizado como um grande campo de atuação pedagógica, sendo que, nos momentos de projeção ou de elaboração, o professor atue como mediador, não apenas preparando os alunos para assistirem ao filme, mas sim propondo momentos de debates cujos desdobramentos se articulariam a outras atividades.

Enquanto um texto escrito pode apresentar dezenas de páginas de um instante de uma cena narrativa, o filme pode descrever a história em poucos minutos, por meio de imagens, cenas, personagens, tempo e espaço. Visto por esse ângulo, o texto literário deve ser trabalhado de maneira elaborada e sistematizada, a fim de que o leitor desenvolva um olhar desvelador de sua realidade. O texto também pode servir de elemento motivador para a produção de um filme a ser traduzido em um curta-metragem.

Porém, o que vem a ser o processo da tradução? Se em uma situação comunicativa ouvirmos ou lermos a palavra *tradução*, possivelmente a maioria das pessoas vão remeter o seu significado “ao ato de passar um texto escrito ou falado para um outro idioma” ou “à transposição de uma língua para outra” (HOUAISS, 2011, p. 918).

No entanto, baseados nos aspectos linguísticos da tradução, podemos entender que essa palavra pode ser compreendida por meio de conceitos mais amplos. Estudiosos desse campo são unânimes ao dizerem que a referida palavra tem sua origem na escrita. No momento em que nos apropriamos da escrita, especificamente quando escrevemos, estamos traduzindo nossos pensamentos em signos, que consistem em trazer as combinações de letras e palavras que significam um entendimento para o receptor da mensagem, nesse caso, o leitor. O signo linguístico, para o filósofo russo Roman Jakobson (2011), é concebido como:

[...] uma tradução por um outro signo que lhe pode ser atribuído, especialmente um signo no qual ele se ache desenvolvido de novo e mais completo.” De acordo com esses especialistas o processo de compreensão de palavras se dá por traduções que fazemos em nossa mente (JAKOBSON, 2011, p. 63).

Pensando que o processo de compreensão de palavras se dá por traduções, Jakobson (2011) afirma que ninguém poderá entender uma palavra se não conhecer o significado atribuído a essa palavra no código lexical português. De acordo com o teórico, “o significado das palavras, ou de qualquer frase é decididamente um fato linguístico, ou para sermos mais precisos e menos restritos – um fato semiótico” (JAKOBSON, 2011, p. 64). Para o linguista, como para o usuário comum das palavras, “o significado de um signo linguístico não é mais que sua tradução por um outro signo que lhe pode ser substituído” (JAKOBSON, 2011, p. 64).

Jakobson (2011, p. 64) explica, ainda, que há três maneiras de interpretar um signo verbal: “ele pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não-verbais”. Essas possibilidades de interpretação podem ser pensadas da seguinte forma: se alguém disser as palavras “cinema” e “literatura”, por exemplo, e você nunca ouvir falar desses bens culturais, as interpretações possíveis poderiam ser traduzidas para signos da mesma língua.

Dessa maneira, as interpretações poderiam ser explicadas pela concepção do dicionário, no caso de uma determinada língua, poderiam ser traduzidas para a língua de origem e, em última possibilidade, por meio de imagens, desenhos, fotos ou vídeos, de forma a trazer um símbolo não-verbal para os respectivos signos. As três possibilidades de tradução elencadas até o momento são classificadas (respectivamente) por Jakobson (2011) como:

1-Tradução intralingual ou reformulação (rewording) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua. 2- Tradução interlingual ou tradução propriamente dita consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua. 3- Tradução inter-semiótica ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais (JAKOBSON, 2011, p. 65).

Partindo dessas constatações, podemos nos perguntar se a adaptação de uma obra literária é elaborada por uma tradução intersemiótica. A resposta, ao que nos parece, é positiva, pelo fato de que no processo da tradução para o cinema é feita

uma combinação de linguagens verbais e não verbais. Essa teoria pode nos ajudar a pensar o cinema, afinal, toda a produção de um filme parte de um roteiro, cuja linguagem verbal escrita permite que o objeto fílmico seja uma forma de tradução do roteiro.

Em se tratando do processo de produção, no caso da adaptação de um filme, podemos nos deparar com uma obra original ou adaptada. Para Field (2001, p. 174), “adaptar uma novela, livro, peça de teatro ou artigo de jornal ou revista para roteiro é a mesma coisa que escrever um roteiro original”. Podemos, dessa forma, definir a adaptação como sendo “a transposição de um meio para outro”. Field (2001, p. 174) complementa que “adaptar um livro para um roteiro significa mudar um, e não superpor um ao outro”. São duas formas diferentes.

Quando analisamos uma adaptação narrativa por meio de um filme, seja um longa-metragem ou um curta-metragem, podemos perceber a riqueza de elementos próprios da interação humana, que nos faz aproximar o texto fílmico e seus mecanismos. Dessa forma, é possível, nas palavras do professor e pesquisador Loureiro (2008),

[...] situar a produção fílmica não apenas como manifestação do tornar-se humano, mas também como elemento fomentador de uma prática social ampla que se dilui em vários momentos da vida social, os filmes fazem parte da vida do ser humano e podem se constituir em um instrumento educacional, pois seu conteúdo pode auxiliar na formação de opiniões, na observação da realidade (LOUREIRO, 2008, p. 135).

Compreendemos, com o autor, que os filmes fazem parte da vida dos indivíduos e podem ser apropriados como instrumento educacional, tendo em vista seu conteúdo a ser utilizado como auxiliar na formação de opiniões e no despertar crítico de nossa realidade. Realidade essa que nos é transmitida por meio de filmes: “ao ver filmes, analisá-los, [está explícita] a vontade de entender a nossa sociedade massificada, praticamente analfabeta e que não tem memória da escrita” (ALMEIDA, 1994, p. 12, *apud* LOUREIRO, 2008, p. 136).

Por meio da afirmação de Almeida, temos a possibilidade de constatar a pertinência didático-pedagógica do texto fílmico e seus mecanismos nos quais as imagens que constituem o texto nos remetem ao universo cultural, social e histórico reconhecido ou bem próximo de nós. Loureiro (2008) dialoga com Almeida (1994), ao afirmar que

a relação entre educação e cinema já desponta na pesquisa educacional brasileira. A perspectiva geral de estudo associa-se à análise de filmes e à sua produção fílmica que “não se reduz a uma nova tecnologia a ser manuseada pelas educadoras e educadores no trabalho pedagógico” (LOUREIRO, 2008, p. 135). Ao contrário, Loureiro (2008) ratifica que

[...] mais do que um mero suporte técnico instrumental para se atingir objetivos pedagógicos, os filmes são uma fonte de formação humana, pois estão repletos de crenças, valores, comportamentos éticos e estéticos constitutivos da vida social (LOUREIRO, 2008, p. 136).

Como podemos observar nas palavras do pesquisador, os filmes podem ser vistos para além do suporte técnico instrumental, tendo em vista que o uso desse recurso pode ter um caráter pedagógico. Entendemos com Loureiro (2008):

[...] que para que isso aconteça, é necessário, por parte do professor em sala, o reconhecimento no referido instrumento, a potencialidade de informação e de formação que o cinema pode proporcionar. A linguagem cinematográfica atrai e facilita o diálogo e a compreensão do que está posto em tela (LOUREIRO, 2008, p. 137).

Compreendemos que não basta levar para a sala de aula um filme que tenha sido lançado recentemente ou que tenha sido indicado por algum cinéfilo. O grande desafio é que na escola o professor deve propor leituras mais ambiciosas, que ultrapassem o puro lazer. Napolitano (2003, p. 18) atenta para a necessidade de se “fazer a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico”. No caso do curta-metragem, Alcântara (2014) sugere que, no contexto de sala de aula,

[...] é importante o cuidado de não submeter o aluno a longos períodos de exibição de um filme de que ele não goste. Pode ocorrer de o professor não realizar uma boa escolha e a classe não apreciar o filme, impedindo o envolvimento da turma na narrativa [...]. Usar o curta-metragem excessivamente sem critério, seja qual tipo de obra cinematográfica, pode levar também à perda de interesse (ALCÂNTARA, 2014, p. 33).

Não basta ainda sugerir que os alunos façam uma produção cinematográfica aleatória se o professor não oferece meios (texto literário, discussões antecipadas, interação entre os sujeitos) para a sua elaboração. Mesmo quem não manifeste interesse pelo filme, em algum momento pode sofrer influência e aderir aos apelos dessa linguagem por ora sedutora; ou questionar sobre as ideologias que estão sendo exibidas na tela. Nesse caso, a escola pode começar a partir da interpretação

e análise dos filmes e, de forma ampliada, assumir o objetivo de não se prender à estrutura narrativa, ou seja, ao seu conteúdo composicional. É preciso “[...] identificar os valores sociais presentes no enredo, bem como examinar a própria forma artística em que se narra um filme e a partir da qual se promove uma determinada educação dos sentidos” (LOUREIRO, 2008, p. 136).

Entretanto, o autor nos alerta sobre a impossibilidade de se falar em cinema sem mencionar a influência do cinema norte-americano. De acordo com Loureiro (2008), por meio dessas produções, nos deparamos com personagens do tipo

[...] mocinhos ou heróis com características violentas e humanitárias do mundo do progresso e outras figuras que muitas vezes não condizem com nossa realidade. Não que descartemos as pessoas sinceras, compreensivas, sentimentais, mas muitas produções acabam por romantizar, criar estereótipos e reforçar determinadas atitudes e comportamentos (LOUREIRO, 2008, p. 137).

O fato é perceber o modo como os estúdios de Hollywood reproduzem as chamadas estéticas hegemônicas²¹, ou seja, a instituição cinema e todo o aparato da cultura industrializada representam um poderoso instrumento de hegemonia cultural. É necessário que os alunos, assim como os professores, entendam que essa hegemonia cultural é refletida no cinema. Napolitano (2003, p. 300) também nos alerta para essa questão, ao dizer que “deixamos de ter a palavra; ela fala no nosso lugar, é nos entregue o discurso que a indústria cinematográfica imagina que nós gostaríamos de ouvir; uma máquina trata-nos como máquinas”.

Com efeito, convém trazer ao bojo da discussão as contribuições do filósofo frankfurtiano Theodor Adorno, que propõe a leitura crítica do cinema/filme. Por conseguinte, Loureiro (2008, p. 138) insiste na necessidade “de a escola apreender à especificidade das obras fílmicas os parâmetros da formação estética que deseja promover”; se tais princípios ensejam um olhar crítico sobre si mesmo e sobre as

²¹ Os produtos da indústria cinematográfica hegemônica têm por objetivo não apenas divulgar hábitos e valores da cultura estadunidense, mas, em última instância, encobrir o processo de trabalho que envolve a produção de um filme. Os filmes dessa indústria manifestam características como: 1) apresentam-se como mais reais do que a própria realidade, mas, contraditoriamente, lançam mão de uma realidade ficcional na qual o happy end é fundamental; 2) aparecem como um mecanismo fiel de reprodução do mundo sensível; 3) fazem de tudo para igualar o fenômeno que aparece na tela ao mundo real propriamente dito e, desta forma, contribuem para a manutenção do conformismo do espectador (LOUREIRO, 2008, p. 141).

coisas que lhe cercam ou se apenas o hábito de reproduzir o pensamento das ideologias dominantes. As palavras do estudioso nos permitem ir além e pensar em como podemos promover a reeducação do olhar, não só em relação ao filme que será exibido, como também, em nosso caso, no filme a ser produzido pelos alunos da escola investigada.

Diante do exposto e da nossa proposta de utilização e produção do objeto fílmico em contexto escolar, cabe-nos um olhar mais atento para todas as fases que compõem essa produção: em primeiro lugar, o momento da elaboração do objeto fílmico, que – a nosso ver – se inicia após a recepção do texto literário; em segundo, a forma como as questões podem ser conduzidas, exploradas, trabalhadas; em terceiro, as orientações no momento da produção do roteiro; e, por fim, por meio dos elementos constituintes da linguagem cinematográfica (a câmera, os ângulos, os enquadramentos, as iluminações, os figurinos, os cenários, dentre outros), a transcrição com maleabilidade e precisão não só dos acontecimentos postos no roteiro, mas também dos sentimentos e das ideias.

As considerações trazidas por Loureiro (2008), assim como as dos demais autores citados anteriormente, são muito pertinentes aos que desejam lançar mão do cinema em sala de aula, seja no momento da análise de um filme ou, como em nosso caso, no momento da produção de um, em uma “produção audiovisual”, conforme atesta o autor. Essa reeducação do olhar sugerida por Loureiro (2008) deve ser estabelecida no campo educacional, de modo a utilizarmos o cinema de forma consciente. No momento em que o professor dispuser de todas as ferramentas tecnológicas e pedagógicas, poderá, de posse do texto literário, oportunizar aos alunos a ampliação do conhecimento e estabelecer contato com o referido texto por meio do cinema, a fim de destacar fatos da realidade, oferecendo condições para bem interpretá-lo e/ou produzi-lo.

Como o foco do nosso trabalho está demarcado pela leitura do texto literário, tendo o curta-metragem como tradução, destacamos que há a necessidade de que a nossa proposta interventiva tenha enfoque intencional com o intuito de desmobilizar o padrão ético e estético dominante no campo artístico-cultural. Sendo assim, nossa intenção é a de orientar os estudantes no momento em que acontecem as produções, a fim de que eles tenham cuidado de não reproduzirem em tela todo o

discurso e ideologia da indústria cultural hegemônica. Para que essa ação seja, de fato, concretizada, é preciso que a escola tenha em mente que a sua função está em, como afirma Loureiro (2008, p. 148), “não apenas formar o cultivador e telespectador da obra de arte, mas sim, possibilitá-lo ao acesso dos instrumentos necessários para a sua produção”.

3.6 DESCRIÇÃO DO PROJETO DE LITERATURA: LEITURA, IMAGEM E REPRESENTAÇÃO

O presente registro pretende cumprir com o seguinte objetivo específico: descrever o projeto realizado pela escola campo. Apresentamos, pois, os primeiros passos do projeto e nos baseamos na última edição ocorrida em 2018. Vale ressaltar que, em virtude da pandemia do Novo Coronavírus, os trabalhos realizados pela escola foram suspensos e a previsão para o retorno da atividade relacionada ao projeto de leitura, tendo o curta-metragem como tradução, está datada para fevereiro de 2023.

O exposto se justifica pelo fato de o projeto apresentar em sua prática pedagógica momentos de interação, diálogo, leitura, produção e interpretação acerca do texto literário, proposta que defendemos neste estudo. Com início em fevereiro e término em novembro, o projeto conta com atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, sendo sugeridas atividades de pesquisa, leitura, debate, roda de conversa, elaboração de roteiro, filmagem do curta-metragem e exibição do objeto fílmico no cinema, com a participação de toda a comunidade escolar. As atividades são direcionadas às 10 turmas, constituídas por alunos matriculados na 1^a, 2^a e 3^a série do Ensino Médio, do turno matutino. No entanto, há uma preocupação constante apontada pelos professores da área de linguagens. Segundo o relato desses profissionais, o interesse em promover o projeto parte do princípio de que os alunos possam ter contato com o texto literário e, a partir dele, fazer uma ponte entre a ficção e a realidade. Por esse motivo, vimos a necessidade de que a leitura fosse realizada por um número maior de estudantes, uma vez que foi detectado, após a última edição do projeto, por meio de avaliação dialogada entre os professores, que muitos alunos não realizavam a leitura integral das obras sugeridas.

Ante o exposto, vale destacar que o interesse em potencializar essa prática nos incentivou, enquanto docente, pesquisadora e uma das idealizadoras do projeto, a

buscar uma teoria que pudesse embasar nossa ação pedagógica, além de novas formas de trabalho com o texto literário em sala de aula. Outro fator relevante foi o de que, a partir do momento em que ingressamos no grupo de pesquisa Literatura e Educação, coordenado pelas pesquisadoras e professoras Maria Amélia Dalvi e Arlene Batista da Silva, lotadas na Universidade Federal do Espírito Santo, tivemos a oportunidade de dialogar com as produções acadêmicas no âmbito da literatura em interface com a educação. Desse modo, percebemos que a constituição do aluno como sujeito leitor passa pela experiência ou vivência de leitura do texto literário. Preferencialmente, na educação escolar, deve haver socialização dessas leituras em diferentes contextos e o acesso às obras deve acontecer de forma integral e não a partir de fragmentos. Compreendemos que os textos literários não devem ser vistos como pretextos para o ensino de gramática ou metalinguística; sem contar com o papel do professor, que deve ser um sujeito leitor, com experiência própria de leitura do texto.

Nesse intento, recorreremos aos registros e fotos feitas pelos membros do arquivo pessoal da investigadora, no que diz respeito ao projeto “Literatura: leitura, imagem e representação”, a fim de registrarmos a proposta desenvolvida. De acordo com o documento da escola “[...] por meio da leitura, da análise de imagens, da elaboração de roteiros, trabalhados na produção do audiovisual na escola, o trabalho com essa linguagem contribui para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo”.

Em 2013, a Superintendência Regional da Educação de Vila Velha (setor educacional que gerencia as escolas que ficam sob a jurisdição do referido órgão) sugeriu que as escolas estaduais realizassem o “Dia L de leitura”. A sugestão consistia em propiciar um momento de leitura a todos os estudantes matriculados nas instituições escolares da rede. Para atender à solicitação da superintendência, recorreremos à biblioteca e selecionamos gibis, livros de crônicas, poesias, romances, dentre outros, a fim de cumprirmos o que foi estabelecido. Em um dia marcado, após o recreio, de posse do material escolhido, os alunos fizeram a leitura. No entanto, percebemos que a prática carecia de novas metodologias, a fim de que a promoção da leitura fosse de fato uma atividade significativa na qual os alunos pudessem dialogar, extrair informações e relacionar o texto lido ao seu contexto de vida.

No ano seguinte, 2014²², a escola direcionou os trabalhos com o intuito de promover a leitura de obras canônicas da literatura brasileira. Os títulos foram elencados e distribuídos para os alunos de acordo com as respectivas séries, isto é, para as 10 turmas de 1ª a 3ª série do turno matutino. A sugestão foi a de que, após a leitura, os estudantes criassem um curta-metragem a partir da apropriação do texto lido de até 12 min. Com base no desenvolvimento e na culminância, constatamos que o trabalho agradou a comunidade escolar. Ao que parecia, os alunos haviam lido as obras e participado ativamente da produção do filme.

Tendo em vista a adesão e participação dos alunos no ano anterior, a equipe não hesitou e, em 2015, propôs novamente a atividade. Na ocasião, solicitamos uma abordagem de temas atuais, valorizando a escola como espaço de debate e como mediadora do conhecimento. A produção do curta-metragem nesse ano focou na obra literária interrelacionada a temas do cotidiano, cruzando textos literários com textos não literários. A exibição dos filmes aconteceu no cinema da cidade.

A terceira mostra de curtas-metragens ocorreu em 2016, seguindo a mesma estratégia do ano anterior: leitura de obras literárias e abordagem de temas atuais. Os filmes foram exibidos no cinema. Nesse dia, pais, responsáveis, equipe escolar e alunos assistiram aos filmes.

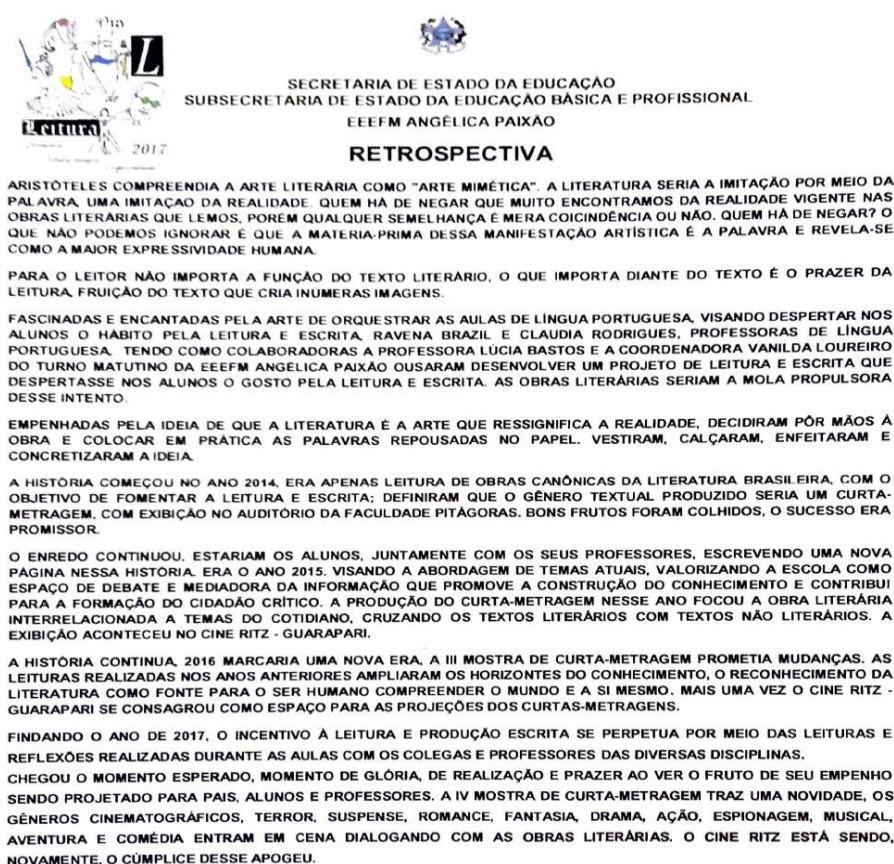
Em 2017, o projeto seguiu a mesma metodologia utilizada nos anos anteriores, iniciando pela seleção de obras, sugestão de leituras e produção de curta-metragem. O tema escolhido versou sobre os gêneros cinematográficos: TERROR, AVENTURA, DRAMA, ROMANCE, AÇÃO, COMÉDIA, SUSPENSE, FANTASIA, ESPIONAGEM E MUSICAL, em diálogo com as obras literárias. Logo abaixo, incorporamos a este trabalho o texto intitulado “Retrospectiva”, que faz uma síntese do trabalho desenvolvido até aquele momento. Convém destacar que há um trecho que relata sobre “a importância do prazer da leitura”, prazer esse que foi questionado e até mesmo criticado por nós ao longo desta dissertação. Não significa dizer que descartamos que a leitura possa ser feita por prazer, mas, conforme dissemos anteriormente, a atividade escolar deve prezar pela transmissão do saber elaborado, e esse pode ser compreendido como o ensino dos clássicos que deve ser intencional, mediado, com vistas a causar – conforme afirma Dalvi (2013) – o mínimo

²² Conforme registro (abaixo) intitulado *Retrospectiva*, 2017.

de desconforto nos alunos. Para a autora e, também, para nós, a leitura é uma “ação política”.

Retomando o trabalho proposto na escola campo, em outras ocasiões, o aluno tem a possibilidade de escolher a melhor leitura e a melhor forma de fazê-la. Reiteramos que nosso posicionamento em relação ao ensino de literatura de forma planejada, sistematizada e pelo viés dos clássicos se mantém alicerçado pelas teorias que ora apresentamos. Pensamos, pois, no ensino dos clássicos como possibilidade de diálogo entre passado e presente, no sentido de convocar a história presente na literatura e assim tentar responder às questões do nosso tempo. Por esse motivo, devemos focar nossa prática educativa de modo que os alunos tenham acesso e tenham condições de se apropriar dessas produções.

Figura 1- Abertura do projeto - Retrospectiva



Por Sueda Toscano

Fonte: Texto lido na abertura do projeto, 2017 - arquivo pessoal da pesquisadora.

A proposta de leitura desenvolvida em 2018 teve como inspiração diversos contos literários de autores clássicos da literatura. Os contos de Machado de Assis, Raquel

de Queiroz, Monteiro Lobato, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Fonseca, Lygia Fagundes Telles, Fernando Sabino, Lia Luft e Millôr Fernandes serviram como fonte de leitura do texto literário e posterior criação do curta-metragem. De acordo com o cronograma, os alunos receberam sugestões dos contos e, ao longo do ano letivo, realizaram as leituras e discussões sobre o texto. O trabalho foi desenvolvido ao longo do ano letivo e contou com uma pauta de atividades, com início em fevereiro e término em novembro do corrente ano. Em cada mês foi proposta uma atividade, desse modo, os alunos foram preparados e munidos de conhecimentos necessários para empreenderem a tarefa.

No momento em que trazemos a lume o projeto desenvolvido, salientamos o empenho dos membros da escola em desenvolver o trabalho com seriedade, cordialidade e buscando envolver alunos, professores e toda a comunidade escolar. Há, por parte da equipe, a intenção de propiciar momentos diferenciados, experiências significativas com o texto literário, de modo a constituir o sujeito leitor como um ser capaz de se deparar com o texto e refletir sobre a realidade que o cerca. Essa retomada, ao que foi desenvolvido até o momento, é fundamental para nos balizarmos em nossa caminhada analítica. Desse modo, estabelecendo um paralelo entre a prática pedagógica e os estudos pelos quais temos nos debruçado, podemos traçar novas metas, novas perspectivas de trabalho com o texto literário em sala de aula.

Desse diálogo entre a prática do passado e a prática do presente, tentamos ampliar o projeto, a fim de mostrar que o sujeito leitor se constrói e reconstrói sua humanidade a partir da leitura sensível da literatura. Essa convicção é a que nos move no sentido de promover uma prática de leitura dialogada, mediada e sistematizada pelo professor. Seguem abaixo o Cartaz do projeto (2018) e os registros sobre dois curtas-metragens produzidos pelos alunos.

Figura 2 - Cartaz do projeto 2018



Fonte: Cartaz alusivo à última edição do projeto, 2018 - arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 3- Curta O Silêncio da Rosa, 2018



Fonte: Curta O silêncio da Rosa, 2018 - arquivo pessoal da pesquisadora.

Link: <https://drive.google.com/file/d/1bV1MdqyhDiZ25PYnlsrtwOSltovKpJx/view?usp=share>.

Figura 4- Curta O silêncio da rosa, 2018



Fonte: Cena do curta O silêncio da Rosa, 2018 - arquivo pessoal da pesquisadora.

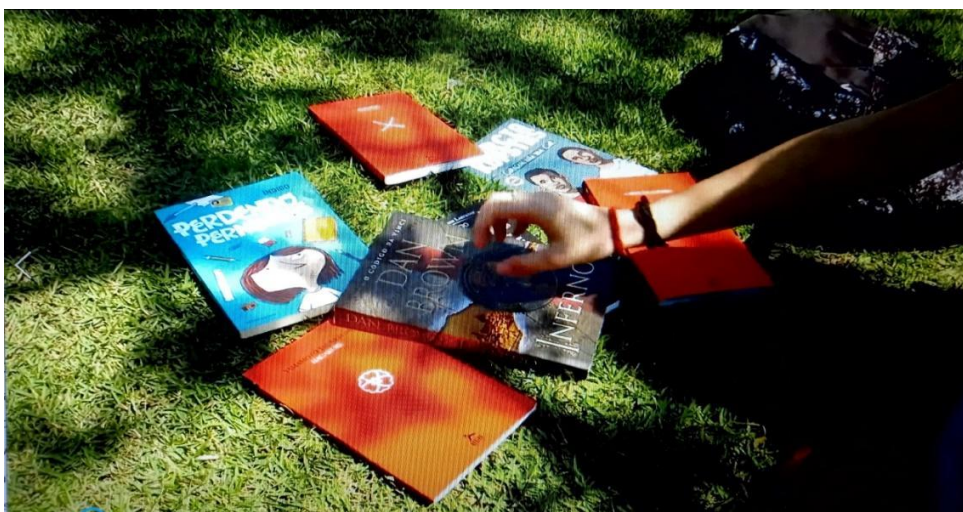
Figura 5- Curta Um Passado de Ilusões, 2018



Fonte: Cena do curta - Um passado de ilusões, 2018 - arquivo pessoal da pesquisadora.

Link: <https://drive.google.com/file/d/1UkzwptpCP-REiMVIGeAw5y8Ey4waw2F/view?usp=share>.

Figura 6- Curta Um Passado de Ilusões, 2018



Fonte: Cena do curta – Um passado de ilusões, 2018 – arquivo pessoal da pesquisadora.

A descrição desse trabalho realizado por nós representa todo o esforço de uma equipe preocupada em promover a leitura do texto literário aos alunos da 1ª à 3ª série do Ensino Médio, de modo que tal atividade possa contribuir com o desenvolvimento e com o olhar crítico do aluno diante de sua realidade.

Com base no exposto, entendemos que a referida prática pedagógica pode ser potencializada a partir das concepções que versam sobre o trabalho com o texto literário de maneira que haja interação entre os sujeitos e que o professor possa ser o mediador da ação, mas não como alguém que apresente uma leitura acabada, e

sim como um viabilizador de práticas que permitam a construção do sentido do texto ao longo do processo de leitura.

4 DESCRIÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Nesta seção, apresentamos a proposta didática utilizada para a realização da atividade interventiva, por meio dos princípios do dialogismo, que concebe “a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, [...] [com a] propriedade de ser dialógica” (FIORIN, 2020, p. 21). Em vista dessa afirmação, compreendemos a sala de aula como o espaço propício para a constituição do diálogo, que não se restringe à comunicação face a face, mas como sendo um fenômeno próprio a todo o discurso. Nosso fazer pedagógico tem como base os postulados da PHC, que “busca compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida como resultado de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 2011, p. 75).

Saviani (2011) propõe alguns momentos para o processo de ensino e aprendizagem, porém, critica que essa prática seja realizada por *passos*, por considerar tal método fechado em si mesmo. Entendemos, com o autor, que a educação se dá por meio da mediação com a prática social, que deve ser tomada como ponto de partida e de chegada da prática educativa. O objetivo do processo de ensino e aprendizagem é a apropriação de instrumentos teóricos e práticos para a aquisição e compreensão dos saberes por parte dos estudantes.

A metodologia proposta por Saviani (2011) deve ser pautada na lógica dialética, em que a prática inicial social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final estabelecem relações recíprocas de determinação. Essas etapas, de acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 143), “[...] transitam e transformam-se uma nas outras e se concretizam na prática pedagógica [...]”. Vale ressaltar que todos os momentos anunciados acima, propostos por Saviani (2011), foram pensados, sistematizados e realizados tendo como base a proposta da PHC. Essas etapas não vão ser nomeadas no momento da descrição das tarefas, pois entendemos que, se assim o fizéssemos, estaríamos indo de encontro ao que está orientado pelo teórico. Reiteramos que a sequência das nossas ações não foi

construída de forma engessada, didatizada, e sim como etapas sendo promovidas e fundamentadas em um processo dialético conforme sugere o teórico.

Aplicada de forma alternada às aulas de língua portuguesa, a proposta interventiva foi realizada²³ com uma turma da 1ª série do Ensino Médio, composta por 40 alunos, durante os meses de agosto e setembro de 2022, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio²⁴, localizada em um bairro da zona urbana na cidade de Guarapari – ES. Nosso objetivo de pesquisa consistiu em investigar, no contexto de uma escola pública estadual, como os alunos da 1ª série do Ensino Médio, após o trabalho com o texto literário em sala de aula, imprimiram suas contrapalavras ao produzirem o curta-metragem.

4.1 PERFIL INSTITUCIONAL DA EEEFM ANGÉLICA PAIXÃO

Como ambiente social mais desenvolvido, cabe à escola em termos de formação humana propor uma educação transformadora, de forma intencional, com vistas a uma prática social na qual o aluno seja capaz de julgar e questionar as contradições da ordem vigente. A partir dessa premissa, Saviani (2011) aponta que o objeto da educação diz respeito,

[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas a atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

Ao que nos parece, em relação ao primeiro aspecto, é necessário identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados para que os indivíduos se tornem humanos. À escola cabe, portanto, evidenciar o que é “essencial e o acidental, o

²³ O retorno às aulas presenciais aconteceu de forma gradual na EEEFM Angélica Paixão. Houve um esforço coletivo por parte da investigadora, dos alunos e da equipe pedagógica no sentido de empreendermos a pesquisa-ação. No momento da realização da atividade, reiteramos que o cenário atual ainda é configurado pela pandemia (as regras sanitárias foram liberadas, mas o momento ainda exige atenção e cuidado). No contexto escolar pandêmico, nos deparamos com alunos que passaram por experiências de luto, alguns com problemas emocionais, sem contar com as perdas acumuladas no que dizem respeito aos conteúdos escolares. Essas questões, em nosso entendimento, influenciam no resultado de todo o processo de ensino-aprendizagem e de interação entre os sujeitos, visto que (após o período de isolamento social) muitos estudantes estão preferindo fazer as atividades sozinhos a socializarem com seus pares. Tivemos que enfrentar mais esse desafio.

²⁴ Vale destacar que a atividade pedagógica desenvolvida e escriturada no capítulo 4 faz parte de uma proposta interventiva vinculada a esta dissertação. De posse das teorias discutidas ao longo desta pesquisa, pensamos na possibilidade de agregá-las ao projeto desenvolvido pela escola campo.

principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2011, p. 13). O segundo aspecto nos remete “à descoberta dos meios para que a transmissão do saber seja efetivada, de modo que as atividades promovidas sejam planejadas tendo este (saber elaborado) referencial como ponto de partida” (MARSIGLIA, 2017, p. 110). Por meio da noção de clássico, o trabalho educativo pode se constituir em um critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico; no caso do ensino de literatura, entendemos que esse critério pode servir de base no momento em que o professor fizer a seleção das obras literárias.

Assim, salientamos que Saviani (2011, p. 16) afirma que “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico”. Em vista disso, pressupõe-se que a instituição escolar “tenha a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2011, p. 17).

Diante dessa constatação, tendo como base o Plano de Desenvolvimento Institucional²⁵ (2021 a 2025) da escola campo, vamos identificar toda a história e os detalhes sobre a criação e o funcionamento da EEEFM Angélica Paixão, bem como enfatizaremos que o projeto de leitura (descrito no item 3.6) está previsto como atividade nuclear, haja vista o trabalho desenvolvido tendo como base as obras clássicas.

De acordo com o documento oficial da instituição, a escola campo foi inaugurada em 30/12/1954 para atender às crianças que não tinham como se locomover até o Centro da cidade de Guarapari, pois apenas no Centro havia um prédio escolar. Com o crescimento gradativo do bairro Muquiçaba, foi necessário pensar na construção de uma escola que pudesse atender às demandas de matrículas, principalmente para contemplar os filhos dos pescadores.

Apesar de não possuir instalações amplas, condizentes com a demanda, convém destacar que, de acordo com o documento (PDI, 2021), o prédio é de propriedade do governo do estado, ocupa uma grande área e consta com a construção de 2 pavimentos. Apresenta-se em bom estado de conservação, no entanto, dispõe apenas de 10 salas pequenas (para a quantidade de alunos), com ar-condicionado,

²⁵ Passaremos a utilizar a abreviatura PDI para nomear o documento Plano de Desenvolvimento Institucional da EEEFM Angélica Paixão (2021 - 2025).

projektor e televisão em quase todas as salas de aula. Os corredores são ventilados, mas com pouca acessibilidade, há sala de idiomas, a escola não possui laboratório de informática e o acesso à internet é limitado. A biblioteca possui um acervo considerável, cerca de cinco mil livros.

A escola possui uma área de 7.342 m², sendo dividida da seguinte forma: área do terreno sem construção: 5.264 m²; área do 1º pavimento: 649 m²; área do 2º pavimento: 649 m²; área da quadra: 780 m²; área total da construção do prédio: 2.078 m². Tais dados nos mostram a extensão de espaço livre para que possam ser construídas novas instalações e disponibilizados locais para serem desenvolvidas práticas de leitura e outros eventos fora do espaço da sala de aula.

De acordo com dados extraídos do Plano de Desenvolvimento Institucional (2021 a 2025) da referida escola, atualmente há cerca de 1007 alunos matriculados. Os estudantes estão distribuídos nos três turnos, sendo 401 alunos no turno matutino (que funciona das 7h às 12h20min), 401 no turno vespertino (com atividades das 13h às 18h20min) e 205 alunos no turno noturno (que funciona das 18h30min às 22h30min), conforme registro no documento oficial (PDI, 2021, p. 15).

Localizada em um ponto de fácil acesso e conhecida por sua tradição em Guarapari, a escola recebe alunos de diversas regiões: Sol Nascente, Aeroporto, Praia do Morro, Itapebussu, Muquiçaba, Camurugi, Samambaia, São José, Adalberto Simão Nader, Lagoa Funda, São Gabriel, Iguape, Jardim Europa, Bela Vista, Santa Rosa, Nossa Senhora da Conceição, Jabaraí, Santa Mônica, Barro Branco, Amarelos, São Judas Tadeu, Olaria, Cachoeirinha, Tartaruga, Guaibura, Perocão, Machina, dentre outros.

A não rotatividade no quadro de professores é um fator que merece destaque, pelo fato de permitir que o docente dê continuidade ao trabalho que foi iniciado e que, por conseguinte, precisa ser retomado em momento posterior. A escola conta com 80% de efetivos no quadro de profissionais. No caso dos mediadores de leitura, das 5 professoras de língua portuguesa (turno matutino), 3 são efetivas.

Um espaço que merece destaque, que nos interessa e, ao mesmo tempo, preocupa, são as instalações da biblioteca. Conforme anunciado anteriormente, a escola possui um acervo de aproximadamente 5000 obras variadas. Ainda que não

disponha de um bibliotecário responsável, os profissionais da escola (pedagogo, secretária e professor de língua portuguesa) se empenham para garantir o acesso dos estudantes ao acervo da escola. Vale ressaltar que, em 2016, a pesquisadora Ravena Brazil Vinter realizou sua pesquisa de Mestrado nessa escola, com o objetivo de investigar as formas de aquisição dos livros, algumas preferências e os principais mediadores de leitura.

Na ocasião, Vinter (2016, p. 190) destacou que, ao questionar os alunos se eles liam por indicação dos professores, “76,10% dos entrevistados, afirmaram que sim”. Isso indica que não somente entre os alunos, mas também nas aulas, vêm ocorrendo mediações de leituras²⁶. Esses números atestam o resultado do trabalho que vem sendo desenvolvido por meio do projeto de leitura tendo o curta-metragem como tradução. Sem contar que, segundo a pesquisadora, “[u]m dado chama nossa atenção para o fato de que o primeiro livro lido por um dos alunos foi indicação da escola” (VINTER, 2016, p. 190), o que constata a importância da influência do professor. Vinter (2016) afirma ainda que, se a escola tivesse um bibliotecário disponível e um espaço amplo e organizado, possivelmente as práticas de leitura poderiam ser ampliadas.

Reconhecemos a importância de a biblioteca ser um dos pontos de contato entre o leitor e o livro; não podemos, contudo, garantir que seja o primeiro ou o único, haja vista que Vinter (2016, p. 189) também identificou que “52,20% desses alunos leem outras leituras – ainda que de forma clandestina – entre os leitores”.

De acordo com os relatos e constatações de Vinter (2016) ao longo de sua pesquisa, a autora concluiu que

[...] há interesse, por parte dos profissionais desta escola, em promover momentos significativos de leitura a partir do texto literário. Ainda que o espaço escolar não ofereça condições físicas para tal, observamos, na prática dos docentes, a intenção de dinamizar e abrir espaço para a leitura e discussão do material literário (VINTER, 2016, p. 190).

²⁶ Apesar de a escola realizar as mediações de leituras entre os alunos, conforme dados colhidos em 2016 pela pesquisadora Vinter (2016), convém ressaltar que voltamos a campo a fim de que, com base na teoria apreendida ao longo do nosso estudo, possamos potencializar o projeto de leitura que já existe e, de posse de uma prática pedagógica consistente, ter a possibilidade de apresentar resultados promissores.

Como podemos observar, há um esforço por parte dos profissionais da referida escola em propiciar aos alunos matriculados na instituição a leitura do texto literário de modo a contribuir com o desenvolvimento dos estudantes. Isso comprova que as aulas de literatura estão sendo realizadas em consonância com os estudos desenvolvidos nessa área do saber. Assim, é possível afirmar que há um esforço coletivo em atestar a leitura “como experiência no curso do tempo, aquilo que nos afeta por meio dos sentidos passados, das sensações do presente, incluindo as que sonhamos em projeções para o futuro [...]” (SILVA, 2013, p. 52). Em outras palavras, quando são proporcionados esses momentos significativos com o texto literário, entendemos que a visão do aluno diante do material estético e, conseqüentemente, diante da realidade que o cerca poderá ser transformada. Os estudantes, possivelmente, terão posturas críticas ante os problemas postos em nossa sociedade.

4.2 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Para delinear o grupo de participantes da pesquisa, selecionamos uma turma da 1ª série do Ensino Médio, composta por 40 alunos cuja faixa etária varia entre 15 e 17 anos. Se tomarmos como base a orientação de Dalvi (2013), entenderemos que os estudantes já chegam ou deveriam ingressar no nível médio com uma bagagem significativa de leituras. Segundo a pesquisadora,

Os estudantes dos anos finais do ensino fundamental deveriam iniciar a inserção nas “altas literaturas” (Perrone-Moisés, 1998), mediante a leitura de poemas com relativo teor de sofisticação linguística (relativizando as formas fixas, privilegiadas até então, e apresentando a poesia “de invenção”, a poesia visual, as apropriações vanguardistas e as tributárias da tradição oral mais provocativa: como certos *raps* e cordéis) e mediante a leitura de textos em prosa mais complexos (os contos, novelas e os romances juvenis ou “de formação”) (DALVI, 2013, p. 73, 74).

Com base na premissa de que ao ingressar no Ensino Médio o estudante já tenha mantido contato com textos variados, entendemos a importância de darmos continuidade ao que foi iniciado na série anterior. Segundo Duarte (2013, p. 629), “a escola deve criar necessidades de apropriação das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia”. Com base nessas premissas e apoiados em Dalvi (2013, p. 74), confirmarmos a nossa defesa de modo que a “Literatura possa

ser promovida com o intuito de incentivar o estudante a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas”.

De acordo com a psicologia histórico-cultural, a fase da vida compreendida como adolescência é um momento adequado para o desenvolvimento do pensamento por conceitos, pela formação da concepção de mundo. De acordo com Elkonin²⁷ (1960, *apud* ANJOS; DUARTE, 2022),

[...] o período escolar médio, ou o período da adolescência, abarca de 11-12 anos até 15 anos. Desse modo, a educação escolar pode contribuir, por meio do ensino do conhecimento sistematizado, para o desenvolvimento dos adolescentes no sentido da superação dos limites dos conceitos cotidianos (ELKONIN, 1960, *apud* ANJOS; DUARTE, 2022, p. 198).

O excerto acima nos permite inferir que, em um contexto histórico-social, o adolescente não é mais considerado criança, muito menos adulto, pois é um ser humano em fase de desenvolvimento, em transição. Para colaborar com o crescimento dos adolescentes na questão da superação dos conceitos cotidianos, faz-se necessário que a educação escolar ofereça o ensino do conhecimento sistematizado, elaborado.

Duarte (2000, p. 84) assevera que “o contato desse adolescente com o adulto é determinante para o desenvolvimento humano”, por este motivo, o adolescente busca um modelo de ser humano. Pode ser que esse modelo seja encontrado no momento em que o adolescente se depara com um personagem das obras literárias nas grandes referências da atualidade ou do passado histórico, assim como nas pessoas que o rodeiam e, nesse caso, podemos destacar a figura do pai, da mãe, do responsável ou dos professores. Em vista disso, o trabalho pedagógico deve pautar-se na mediação do docente, como ser desenvolvido, a fim de que o processo pedagógico, sendo bem-organizado por esse profissional, seja um potencializador para uma educação mais desenvolvida.

No momento em que adotamos uma perspectiva de leitura dialógica em nossa pesquisa, defendemos que é por meio da interação entre o pesquisador e o ser pesquisado que a cena dialógica se estabelece entre ambos. Dessa forma, almejamos por momentos de intensa participação, interação e aprendizagem, a se

²⁷ Juntamente com Vigotski e Leontiev, Elkonin é um dos autores da psicologia histórico-cultural (ANJOS; DUARTE, 2022, p. 198).

desenvolverem por meio da troca de conhecimentos, ideias e opiniões entre os sujeitos.

4.3 DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE DE LEITURA MEDIADA

As aulas referentes às atividades de leitura do texto literário, da produção de roteiro e produção do curta-metragem foram realizadas com periodicidade semanal, ao longo dos meses de agosto e setembro, totalizando 7 encontros presenciais. Esses momentos ocorreram de forma alternada às aulas de língua portuguesa, na sala de aula e em outros espaços da escola. Nossa intenção inicial consistia em promover uma duração maior para os encontros, no entanto, a pesquisa em campo só pôde acontecer após a aprovação do comitê de Ética, que deferiu nosso pedido no final do mês de julho.

A proposta interventiva foi executada tendo por base um planejamento prévio que está disponível no anexo IV. O trabalho foi realizado em 7 encontros, sendo que: a) no primeiro encontro, resgatamos e inserimos novas informações sobre o gênero textual crônica; b) no segundo, apresentamos o cronista Rubem Braga; c) no terceiro, iniciamos a leitura da crônica “Luto da Família Silva”; d) já no quarto encontro, passamos para a discussão do texto lido; e) no quinto, para a elaboração do roteiro; f) no sexto, para a produção dos curtas-metragens; g) no último encontro nós realizamos a aplicação do questionário para a posterior coleta de dados.

4.3.1 Contato inicial com os participantes da pesquisa

Para assegurar a participação dos sujeitos da pesquisa, realizamos primeiramente um contato inicial com os alunos da turma escolhida, a fim de apresentar a nossa proposta de trabalho. O primeiro encontro aconteceu na semana de 01/08 a 04/08/2022. Estavam presentes os 40 alunos matriculados regularmente. Falamos sobre o propósito da nossa pesquisa, bem como entregamos os termos TCLE e TALE para serem assinados pelos pais e/ou responsáveis. Após esse momento, passamos para a exposição do gênero²⁸ textual a ser estudado. Nossa tarefa foi a de relembrar o conteúdo (pelo fato de já ter sido trabalhado em sala de aula), a

²⁸ Convém ressaltar que na produção textual os gêneros têm uma identidade, “apresentam um grau de formalidade ou natureza dos temas. O que, por um lado, impõe restrições e padronizações, mas, por outro lado, é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação” (MARCUSHI, 2008, p. 156).

estrutura da crônica e suas classificações. Para exemplificar, trouxemos um texto de Rubem Braga, a fim de que os alunos pudessem perceber as particularidades da escrita do referido autor. Projetamos a crônica cujo título faz parte da obra, “*As boas coisas da vida*”, na qual Braga (2020, p. 41) recorda as cidades, pessoas e episódios da sua vida. Braga foi um autor capaz de tecer, no momento de criação de suas obras, a visão mais ampla da realidade em que viveu, despertando reflexões em relação aos problemas sociais da época.

Após a leitura, perguntamos sobre as impressões que os alunos tiveram em relação ao texto lido. Alguns alunos perguntaram o significado da palavra “frívola”, que aparece logo no início do texto. Acharam engraçados alguns termos utilizados pelo autor para falar sobre as coisas que fazem a vida valer a pena: “aipim cozido ainda quente, com melado de cana que vem numa garrafa cuja rolha é um sabugo de milho”²⁹, “[...] ser aplaudido pelos serventes de pedreiro”, “[...] voltar para Paris”. Pelo que percebemos, os termos despertaram a atenção dos participantes pelo fato de não fazerem parte do vocabulário deles. Segundo os alunos, outras coisas também fazem a vida deles valer a pena: “tomar açaí”, “ir à boate”, “assistir a séries”, “dormir até mais tarde”, “ficar nas redes sociais”. Após esse bate-papo, perguntamos sobre o propósito da crônica, já que, em aulas anteriores, comentávamos sobre as possíveis reflexões que esse texto pode trazer. Alguns alunos falaram que o texto “tinha um tom pessoal”, que “nos convidava a pensar na vida”, “que tinha coisas nada a ver”, “muitas coisas que não conhecia”.

Nossa ideia inicial, ao propor a leitura do texto citado acima, foi a de preparar, apresentar aos alunos uma crônica de fácil entendimento, que demonstrasse algumas particularidades do cronista, de modo que o leitor pudesse dialogar, se aproximar do conteúdo descrito na narrativa. Posteriormente, mostramos um Braga diferente, com olhar atento para a realidade, alguém que se apropria da linguagem coloquial, próxima do leitor, mas que procura registrar as situações envolvendo

[o] processo de desumanização nas grandes cidades, o preconceito racial, a vida suburbana, a repressão policial, a pobreza, a miséria, a precariedade dos serviços públicos, a situação econômica do país e a exploração da classe operária e do campesinato (GAMA, 2022, p. 10).

²⁹ Os trechos que aparecem entre aspas foram retirados da obra *As boas coisas da vida*, de Rubem Braga (2020).

Ainda nesse dia, projetamos outra crônica para que os alunos pudessem reconhecer o gênero. Lemos de forma coletiva a crônica de Luís Fernando Veríssimo (2002) “Outra de Elevador”. O cronista apresenta um trabalhador realizando uma tarefa desgastante e monótona, na função de ascensorista. O fato é que, mesmo cansado da rotina, o homem preferia trabalhar a ser demitido.

Após a leitura, perguntamos aos alunos o que eles haviam entendido sobre a crônica. A dúvida foi geral: “O que era um ascensorista”. Muitos alunos acharam o texto um pouco difícil de ser entendido, talvez pelo fato de terem muitas frases curtas, remetendo às supostas falas de pessoas que subiam e desciam do elevador. Um aluno relatou que achava desnecessário ter essa profissão. Comentamos que, à época em que a crônica foi escrita, essa profissão estava em alta.

Na oportunidade, comentamos sobre o fato de, na atualidade, as máquinas estarem substituindo funcionários em alguns postos de trabalho. Em nossa localidade, não vemos a necessidade desse profissional, no entanto, nas grandes cidades ainda temos uma pessoa que desempenha tal função. A reflexão provocada nesse texto foi a de percebermos que muitas profissões foram extintas por conta da modernização, e outras, incluídas ao mercado de trabalho. Comentamos ainda sobre as consequências da industrialização, substituição do homem pela máquina.

Destacamos que o viés do cronista se desenvolve por meio do humor, traço peculiar na escrita de Luis Fernando Verissimo. As produções desse cronista partem, segundo a pesquisadora Ramalhete (2012, p. 38), “de fatos corriqueiros, com pretensão de revelar as quedas e imperfeições do ser humano que invariavelmente apresentam uma situação risível”. Ao fazermos o retorno à trajetória da humanidade, pelo viés de Verissimo, o cronista nos ajuda a pensar nos inúmeros momentos que denotam nossas quedas e tropeços, tristezas e tragédias, afinal,

A todo momento, somos bombardeados por reportagens, notícias, vivências que nos ferem, nos causam dor: sofremos. Entretanto em meio a tantas adversidades, uma virtude que nos acompanha (ainda bem!) é o humor, singularidade do comportamento humano que nos auxilia, entretendo-nos, divertindo-nos, eufemizando ou festejando alguns acontecimentos (RAMALHETE, 2012, p. 33).

O humor é perceptível na crônica que serviu de exemplo para destacarmos (no momento da atividade em sala) as peculiaridades dos autores, nesse caso,

Verissimo. Não se trata apenas de um texto que pode provocar o riso; verificamos o olhar crítico do cronista no momento em que expõe, na narrativa “Outra de elevador” (VERISSIMO, 2002), questões relacionadas às atividades laborais em voga na sociedade brasileira.

Nesse primeiro encontro, nossa ideia foi a de passar para os alunos a noção de que cada cronista possui um estilo de escrita, seja pelo fato de optar por um viés mais subjetivo, sério, ou por um tom humorístico. Desse modo, dialogamos com Candido (1981, p. 14) ao afirmar que a literatura, “na sua despreensão, ‘humaniza’ [...]”. O fato é que a crônica, por meio da linguagem literária, retrata o cotidiano em suas variadas vertentes.

Conforme exposto até o momento, falamos sobre a proposta da pesquisa, recapitulamos o gênero a ser estudado e trouxemos exemplos com as crônicas de Rubem Braga e Luis Fernando Veríssimo. Nosso objetivo, ao resgatar esses tópicos elencados anteriormente, se faz necessário pelo fato de identificarmos o conhecimento inicial que o aluno traz de modo a torná-lo saber escolar, conforme preconiza Saviani (2011).

É pertinente elencar que a crônica é uma das formas que constituem o sistema literário, pois, de acordo com Candido (1981, p. 13), ela pertence “a todas as criações de modo poético”. Assim, as classificações estão presentes na categorização da poética, da ficção ou do drama, a partir dos assuntos, da composição, da linguagem e da forma.

4.4 CONHECENDO RUBEM BRAGA

Em nosso segundo encontro, que ocorreu entre 08/08 e 11/08, contamos com a presença de 40 participantes em sala de aula. Iniciamos com uma exposição sobre o autor do texto, Rubem Braga, cronista reconhecido no meio literário, visto por Candido (1981, p. 22) como “[...] um cronista puro [...]”. Por meio da exibição de slides, tivemos a oportunidade de apresentar aos alunos aspectos sobre a vida e obra de Rubem Braga. Na ocasião, destacamos que o cronista é nascido na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, em nosso estado. Desde os treze anos, Rubem Braga chamou a atenção de seus professores em virtude dos resultados e, principalmente,

por seu primeiro texto ter sido publicado no jornal do grêmio. Segundo Vergara (2014, p. 51), “Ao longo da vida, escreveu crônicas exclusivamente para jornais, nesses textos o cronista expressava suas inquietações diante dos primeiros anos de vigência do Estado Novo”. Registrava preocupação com o cenário europeu e com a ameaça constante de um conflito de alcance mundial. Destacamos que as iniciativas de Rubem Braga não se restringiam à colaboração para a imprensa. O escritor publicou a obra *Questão de Ferro*, 1938, sob o pseudônimo de Roberto Miguel Couto. Vergara (2014) salienta que:

A obra combatia a pretensão da Itabira Iron Company, mineradora inglesa, que monopolizou a extração de ferro em Minas Gerais. Braga testemunhou por meio de suas crônicas, as indefinições e incertezas que a década de 1930 representou na trajetória política do país (VERGARA, 2014, p. 50).

O gênero ao qual Rubem Braga dedicou-se durante quase sessenta anos nem sempre foi reconhecido nos círculos e meios literários. Para tratar da situação nacional, a estratégia utilizada pelo cronista foi a de denunciar a condição social, a infraestrutura das cidades, o aumento do custo de vida, a miséria e, principalmente, trouxe à tona a personagem que ele julgava tão esquecida pelo governo, o povo. No dizer de Vergara (2014, p. 53), “[...] Rubem Braga, questionador de seu tempo, era uma constante ameaça aos interesses nacionais e, por esse motivo, o cronista foi perseguido e precisou valer-se de pseudônimos”. No momento em que falamos sobre o autor, não houve perguntas. Alguns alunos permaneceram atentos e outros, de maneira tímida, estiveram mexendo no celular.

Consideramos relevantes os pontos que foram destacados e trabalhados em sala de aula. Esse momento dedicado à apresentação do cronista foi importante para que os alunos obtivessem conhecimento sobre a proposta de escrita do autor, seus objetivos, seu engajamento. Além disso, quando fizemos a seleção do texto literário para a leitura na escola, tivemos a preocupação em pensar na importância do autor e no tema abordado. Essa observação tem como base a orientação sugerida por Dalvi (2013). A referida pesquisadora nos diz que devemos ficar atentos no momento dessa seleção. Temos – nas palavras de Dalvi (2013, p. 84) – que prestar atenção em determinados aspectos no momento da escolha do repertório a ser trabalhado:

O título, o tema ou o(s) autor (es) têm potencialmente, interesse para os leitores, em função dos projetos, ações, atividades que vêm sendo desenvolvidos na escola? É possível realizar um trabalho prévio de “preparação” para o primeiro contato, a fim de “situar” o leitor em relação à obra, texto ou livro proposto? (DALVI, 2013, p. 84).

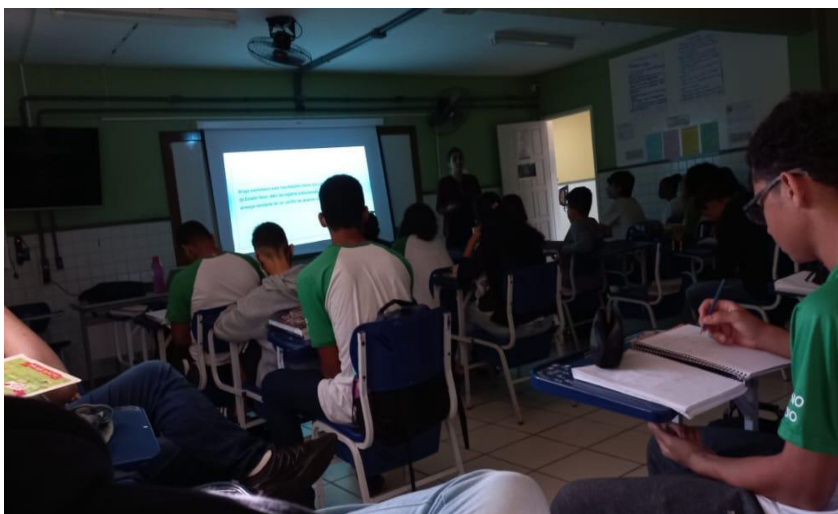
Nessa perspectiva, entendemos que foi imprescindível esse momento dedicado ao estudo sobre o cronista, reconhecido por grandes autores e críticos como “cronista maior”. Reiteramos que, de acordo com Arrigucci Jr. (1987, p. 7), “ao longo dos anos, o leitor brasileiro se habituou a esperar, em certos jornais e revistas, os dois dedos de prosa com que o ‘velho Braga’ o prendia ao seu visgo de impenitente caçador de passarinhos”. Como podemos perceber, Braga foi um narrador dos fatos corriqueiros ao engajamento social. Não há como enveredar em suas histórias sem antes entender a sua trajetória na literatura e na sociedade. Ademais, julgamos importante apresentar os meios necessários para que os alunos não apenas assimilassem os temas apresentados na narrativa, mas apreendessem o processo de sua produção a partir da visão e engajamento do autor, isto é, do cronista. As imagens a seguir foram captadas no decorrer da atividade realizada.

Figura 7- Conversa inicial sobre Rubem Braga



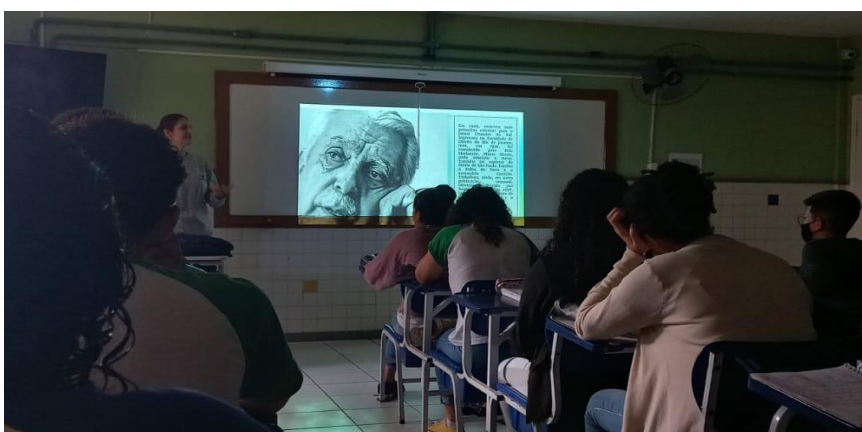
Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 8- Conversa inicial sobre o autor



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 9- Conversa inicial sobre o autor



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora.

4.5 LEITURA DIALOGADA: LUTO DA FAMÍLIA SILVA, RUBEM BRAGA

Em nosso terceiro encontro, que ocorreu entre 15/08 e 18/08, nos dirigimos para uma sala cujas cadeiras estavam dispostas em círculos. Optamos por esse ambiente para que estivéssemos mais perto dos participantes, assim, o espaço nos permitiu uma aproximação com os pares. Para a realização dessa tarefa, pensamos em uma proposta de leitura, tendo em vista a interação entre o discurso do autor e as experiências individuais do leitor, efetuadas por meio dos diálogos que completam os sentidos. Ancoradas no dialogismo, as inferências do leitor são responsáveis pela construção da compreensão. De acordo com Bakhtin (2003, p. 295), “as palavras

dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos”.

Ao entregarmos as folhas xerografadas contendo a crônica, o comportamento de alguns participantes nos chamou a atenção. Notamos o tom de surpresa quando esses se depararam com a logo da Universidade Federal do Espírito Santo, ao passo que um aluno externou: “Nossa! Que chique! É da UFES³⁰”. Perguntamos se ele gostaria de estudar na referida instituição; em resposta, ele disse que “era muito difícil passar nas provas”. Por que esse fato mereceu destaque? Observamos, mediante o ocorrido, que muitos alunos ainda veem a universidade federal como um espaço elitista ou de difícil acesso. Parece-nos que, nesse último ponto, a preocupação dos alunos pode ter fundamento quando nos debruçamos sobre as constatações de muitos estudiosos, sobretudo às de Saviani (2011). Ao falar sobre a especificidade do saber escolar, o autor afirma que

[...] a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. O currículo não deve ser uma soma aleatória de conteúdos, [...] é preciso dosá-los e sequenciá-los, de modo que, ao final da trajetória escolar, os alunos possam passar do não domínio, para o domínio desses conteúdos (SAVIANI, 2011, p. 82).

Baseados na afirmação de Saviani (2011), entendemos que o papel da escola está na socialização do saber sistematizado, o que resultaria em um corpo discente que

³⁰ Achei pertinente explicar o motivo de destacar a fala do aluno e assim abrir um espaço para a reflexão ao trazer uma situação problematizada em sala de aula. Isso tende a acontecer, a nosso ver, no momento em que há a interação entre os sujeitos, mediante a situação comunicativa em uma perspectiva dialógica; nesse caso, surge como uma problematização captada pela mediadora. A expressão dita pelo participante me remeteu ao tempo da minha escolaridade, ensino médio, especificamente. Uma estudante que via a Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes como um lugar “impossível” de ingressar, tal qual a visão do referido aluno. Na época, não tive pessoas que me incentivassem, orientassem. O sonho ficou para trás. Hoje, retorno ao campus, faço a pesquisa em campo e, ao me deparar com essa fala, não só revivi as experiências que não foram olvidadas, mas me senti no dever de orientar o aluno que proferiu uma certa resistência e sentimento de incapacidade. Esse sentimento também se estende aos demais alunos que não demonstraram essa inquietação, porém trazem em seu interior a ideia de que o campo universitário é reduto para os ricos, melhor dizendo, para os filhos de pais que possuem o “sangue-azul”. Aos alunos, filhos da classe trabalhadora, assim como eu, é reservado um lugar na instituição pública. Poderia ser mais acessível do ponto de vista da oferta de vagas, mas infelizmente não é, porque não há interesse dos que estão no poder. Fica explícita na fala desse aluno e dos demais que ora não se pronunciaram, mas que em outros momentos deixam transparecer, a ideia de que a escola pública não oferece base para que o estudante possa disputar as vagas que são pleiteadas pelos filhos da classe mais privilegiada. Não vamos estender a reflexão, pois a resposta é clara, haja vista a proposta do documento oficial regulador do ensino e a perspectiva de trabalho com as habilidades e competências.

tivesse condições, ao final do ciclo escolar, de acesso ao que – na conformação social capitalista – acaba sendo ofertado às elites, as vagas nas universidades federais, por exemplo, uma vez que os filhos da burguesia geralmente têm acesso às escolas particulares que melhor os preparam para concorrer às vagas mais cobiçadas. Nossa constatação é a de que os cursos técnicos são direcionados aos filhos da classe trabalhadora. Para atuarem nas demandas do mercado, os estudantes precisam adquirir as habilidades específicas para exercerem tal cargo, que vai beneficiar a classe dominante, o empresariado. A remuneração é mínima para esse tipo de trabalhador e a jornada de trabalho, a mais escravizadora possível.

Na contramão da proposta de Saviani (2011), que evidencia como central a questão do saber, fica clara a concepção burguesa de currículo que propõe meios de questionar e apagar o papel da educação escolar. De acordo com Marsiglia (2017),

[...] a inserção desse tipo de currículo, promove a hegemonia da classe empresarial acaba fomentando em mais um episódio do esvaziamento da escola, que deveria prezar pela transmissão de conhecimentos sistematizados e referenciados na prática social humana (MARSIGLIA, 2017, p. 109).

Aproveitamos a oportunidade para reforçar aos alunos a necessidade do estudo, de aproveitar o tempo, da importância da organização e para incentivá-los a terem como meta ingressar em uma instituição federal por essa oferecer cursos gratuitos e um ensino comprometido com as demandas da sociedade. Ainda que o cenário atual das universidades não seja o mais atraente para o jovem, em função dos cortes nos recursos (por parte do governo federal) e da consequente inviabilização do funcionamento dessas instituições, entendemos que ainda é o caminho possível para que o estudante possa dar continuidade à sua vida acadêmica. Valorizamos o conhecimento e todo o esforço de cada pesquisador que estuda horas a fio para elaborar e comprovar as teorias tão necessárias para fundamentar a nossa prática.

Falamos, ainda, sobre a quantidade de estudantes que nem tentaram passar pelos processos seletivos, que desistiram e foram para uma faculdade particular, fizeram o financiamento estudantil e hoje estão com uma dívida triplicada, muitos sem condições para pagá-la devido à situação de desemprego. Questionamos se iriam dar continuidade aos estudos e por qual curso optariam. A resposta foi bem preocupante. Dos 40 alunos presentes, em torno de 10 alunos manifestaram

interesse em continuar os estudos. Sobre o curso a ser escolhido, os alunos ainda não tinham definição.

Antes de iniciarmos a leitura, situamos o texto a ser lido, destacando que a crônica “Luto da Família Silva” foi publicada em 1935, na obra *O Conde e o Passarinho & Morro do Isolamento* (BRAGA, 1936), que integra mais 30 crônicas. A preocupação social de Rubem Braga ficou registrada nessas crônicas (inseridas na referida obra), com destaque especial para “Animais sem proteção”; “A empregada do Dr. Heitor”; “Mistura”; “Recife, tome cuidado”; “Morro do isolamento”; “O homem do quarto andar”; “A lira contra o muro”; “Os mortos de Manaus”; “Subúrbios”; “Luto da Família Silva”; entre muitas outras que fazem uma forte crítica às injustiças da sociedade da época.

Dessa maneira, consideramos relevante apresentar a produção literária, o suporte em que foi publicada, bem como destacamos a presença de Braga nesse campo, no qual resulta, na visão de Candido (2004, p. 181), “na expressão subjetiva nos casos em que [...] o autor (nesse caso o escritor) tem convicções e deseja exprimi-las ou parte de certa visão da realidade e a manifesta com tonalidade crítica”.

Em seguida, a pesquisadora leu o título da crônica e perguntou sobre o possível assunto a ser abordado no texto. A resposta foi uníssona: “O texto fala sobre morte!”. De fato, era uma resposta esperada, no entanto, a motivação para o destaque do título foi no intuito de despertar a atenção dos alunos para uma leitura mais atenciosa sobre: Quem havia morrido na família Silva? Qual motivo levou a pessoa ao óbito? A morte poderia ser evitada? Após esses questionamentos, pedimos que os alunos fizessem a leitura silenciosa do texto, destacando trechos de que gostaram e/ou partes que tiveram dificuldades para entender. Julgamos importante o primeiro contato dos alunos com o texto, a fim de que eles pudessem despertar para as possíveis reflexões que o texto carrega em sua essência. Esse momento de socialização foi importante, em nosso entendimento, pelo fato de atestar a teoria presente em nossa proposta. Em seguida, comprovamos e atestamos, conforme a afirmação de Dalvi (2013, p. 83), que recomenda “[...] evitar mutilar os textos e as obras: procurar sempre trabalhar com textos integrais [...]”. O pesquisador Tinoco (2013) concorda com as palavras da pesquisadora ao afirmar que,

Quanto ao texto literário, mais especificamente, não se pode deixar de acentuar a importância de uma leitura efetivada no sentido do texto, isto é, do início até o fim. Ao ignorar tal “via única”, corre-se o risco de desconhecer um elemento básico do fenômeno literário – o fato de que o texto no objeto livro “se desenrola” progressivamente, por meio de uma percepção dinâmica que muda a cada leitura [...] (TINOCO, 2013, p. 142).

Advogamos até aqui, apoiados nas afirmações de Dalvi (2013), Tinoco (2013) e Lourenço (2013), a nossa defesa em relação à leitura integral do texto literário. Não podemos deixar de acentuar a importância dessa prática como forma de garantir que o estudante tenha acesso ao bem-produzido pela humanidade. No contexto escolar, parece que essa tarefa é simples de ser realizada, no entanto, os estudiosos e nossas próprias experiências em sala de aula nos mostram outro cenário. Turmas lotadas com alunos que não têm um histórico de leitura, que preferem uma informação resumida ou escrita via celular, que se deparam com fragmentos de textos literários apresentados no livro didático. De acordo com Ginzburg (2012),

Um ensino de literatura de qualidade, no contexto brasileiro contemporâneo, deveria ser caracterizado por alguns elementos fundamentais. Estudantes poderiam estar sendo preparados para a reflexão crítica, sendo capazes de ler livros dos mais diversos gêneros e realizar atividades de paráfrase, análise e interpretação, incluindo examinar sua contextualização, e também indicar relações intertextuais com outros livros (GINZBURG, 2012, p. 211).

Concordamos com a asseveração do autor quando indica como deveria ser um ensino de literatura de qualidade, ao nosso ver, principalmente no contexto da escola pública, lugar onde se encontra grande parte da população que carece de uma educação que seja capaz de propor mudança diante dessa realidade desigual e excludente. O caminho trilhado por nós, no decorrer da aplicação da atividade interventiva, foi o de preparar os alunos para a reflexão crítica. Para alcançar esse objetivo, buscamos explorar trechos da narrativa, lançando perguntas, questionamentos, afinal, todo enunciado é internamente dialogizado e, segundo a concepção bakhtiniana, é orientado para algo já dito, presumindo uma resposta.

Para conseguir realizar o caminho da interpretação, “o aluno depende de um guia, de um par mais desenvolvido que possa conduzi-lo a suplantar a ordem de baixo para cima e auxiliá-lo a transcender os horizontes da cotidianidade” (LAVOURA, 2020, p. 143). Nessa perspectiva, passamos a questionar os participantes sobre as possíveis leituras que haviam feito; se tiveram dúvida para entender o texto; e quais trechos gostariam de pontuar.

Aos primeiros questionamentos não houve respostas, talvez por vergonha, ou receio de falar algo que não estivesse próximo ao nível de interpretação condizente com as ideias do texto. Ao perceber essa situação, a pesquisadora incentivou a participação, destacando que não precisavam ficar envergonhados, pois não estávamos ali para avaliar se a interpretação estava certa ou errada. Sobre a questão de uma possível validação do entendimento, é importante frisar que não é qualquer leitura de um texto que pode ser considerada legítima. Dalvi (2012, p. 24) pondera que “[...] Uma leitura pode ser dada como errada se não levar em conta todos os elementos que se articulam no texto”. Outro detalhe, segundo a pesquisadora, é saber que o escritor (autor) dá ao texto uma organização interna, sendo assim, pensa o texto “como um todo e não como uma soma de partes isoladas; quem produz sentido a partir de uma parte isolada pode construir uma leitura equivocada” (DALVI, 2012, p. 24).

Nesse momento inicial da ação educativa, ou seja, da leitura do texto, há, segundo Lavoura (2020, p. 120), “uma desigualdade real entre professor e aluno que, pela mediação da educação, objetiva-se torná-la numa igualdade possível”. Essa desigualdade mencionada pelo autor foi aos poucos sendo trabalhada no sentido de que as interpretações não caíssem no espontaneísmo, e sim que fossem tecidas em uma perspectiva dialógica, com objetivo de o aluno apropriar-se do texto literário em seus pormenores. Entendemos, pois, com Bakhtin (2003), que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta (BAKHTIN, 2003, p. 273).

Considerando esse aspecto (enunciado vivo de natureza responsiva), inferimos que todo o enunciado é construído em função de um interlocutor, e este tem um papel ativo em relação à produção de sentido, a ponto de colocarmos autor e leitor em um mesmo grau de importância.

Em continuidade ao trabalho com a obra literária, reiteramos que a palavra luto remete à situação de dor, de tristeza, de perda vivida pela família Silva que, na memória popular brasileira, trata-se de um sobrenome associado às famílias mais humildes. Nesse momento, pedimos que eles percebessem e recobrassem o sobrenome deles. Os alunos puderam estabelecer um paralelo entre o texto e a sua

individualidade composta pelo sobrenome. Por meio desse diálogo, destacamos quais são as palavras empregadas e a possibilidade de trazê-las para o nosso contexto. De acordo com Bakhtin (2003, p. 291), “[...] quando escolhemos as palavras para o enunciado é como se nos guiássemos pelo tom emocional próprio de uma palavra isolada: selecionamos aquelas que correspondem ao nosso enunciado e rejeitamos as outras”. De acordo com o teórico, é possível apreendermos que cada enunciado é particular, único e expressa a individualidade de quem o produz.

Em seguida, passamos a pontuar outros elementos. Fizemos uma nova investigação dialogada no sentido de tentarmos entender o que os alunos haviam compreendido, percebido sobre o texto. Ao questionarmos sobre o início da narrativa ter sido escrita por enunciados curtos, e quais as razões de o cronista ter optado por essa construção, os alunos disseram que não entenderam o motivo. Sendo assim, pontuamos que, no início da narrativa, temos o anúncio da morte de João da Silva, descrita em frases curtas, de modo objetivo, sugerindo um fato rotineiro, que não merece tantos detalhes. É importante observar que o narrador enfatiza que leu o episódio na seção dos “Fatos Diversos” do Diário de Pernambuco (BRAGA, 2008, p. 99), o que nos dá a ideia de que sua morte foi publicada em um espaço destinado a qualquer assunto, que a morte de João da Silva é um dado sem importância. Ao lermos coletivamente e destacarmos os trechos: “Assistência foi chamada. Veio tinindo. Um homem estava morto. O cadáver foi removido para o necrotério. Na seção dos ‘Fatos diversos’ do diário de Pernambuco [...]” (BRAGA, 2008, p. 99), questionamos aos alunos sobre a possibilidade de o jornal, em vez de ter noticiado a morte de uma pessoa comum, anunciar a morte de uma pessoa famosa. De um político? De um artista, cantor ou empresário importante? Como seria essa repercussão? Os alunos responderam que “poderiam ficar dias falando sobre o fato”, “passaria em todos os jornais”, “seria colocado em um lugar de destaque”, “falariam de todos os detalhes sobre a morte”.

Nesse momento, um aluno participante questionou sobre o significado da palavra hemoptise, ao passo que foi uma dúvida quase geral, com exceção de alguns alunos que já haviam pesquisado (via celular) o termo pelo site de pesquisa. Aproveitamos esse questionamento para explicar o significado da referida palavra e destacar que se entende a *causa mortis*, hemoptise, como sendo: “expectoração de sangue,

comum na tuberculose pulmonar” (HOUAISS, 2011, p. 495). Como podemos observar, trata-se de um termo específico da área médica e distante do leitor comum. Aproveitando a curiosidade apresentada e a temática abordada no texto, aproveitamos para mostrar alguns dados sobre a enfermidade. Na década de 30, essa doença era conhecida popularmente como Tuberculose e já foi um dos maiores temores da humanidade, sobretudo nessa época.

A partir da leitura do texto, fomos incitados a buscar mais informações sobre o tema. Temos, então, a literatura em sua função formadora e a sua natureza contraditória, mas humanizadora. Ao que nos parece, não foi por acaso que Braga trouxe essa temática para a sua produção. Tratava-se de um problema de saúde pública. A atualização desse dado é preocupante, pelo fato de acharmos que tal doença tenha sido erradicada, no entanto, segundo os dados da Universidade Federal de Minas Gerais (2021), “a enfermidade continua presente e até março de 2020 era considerada a doença infecciosa com maior número de mortes diárias em todo mundo, sendo sobreposta pela covid-19” (UFMG – 23 de fevereiro de 2021 – Covid-19, saúde com ciência, tuberculose)³¹.

Ao nomear a causa da morte do personagem por conta da tuberculose, possivelmente, Rubem Braga despertou a atenção para esse fato no leitor da época, e para nós, hoje, atualizando a narrativa, não foi diferente. A referida doença continua levando “à vala comum” inúmeros “Joões da Silva”, moradores ou não “da Rua da Alegria”. Em contrapartida, em 2019, fomos assolados por uma pandemia mundial (Coronavírus), que ceifou a vida de 700³²mil brasileiros, e percebemos que, infelizmente, os “Silva” da nossa atualidade continuam sendo enterrados à vala comum, por causa do descaso em relação às ações que deveriam ter sido tomadas no início e durante os períodos mais críticos da disseminação do vírus, na intenção de dirimir a extensão dessa barbárie.

A partir da quarta linha, o nome do morto foi anunciado “*João da Silva*, morador da Rua da Alegria”. A partir desses trechos, questionamos sobre o sobrenome Silva

³¹ Disponível em: < <https://www.medicina.ufmg.br/tuberculose-epidemia-que-atravesa-os-seculos-pode-fazer-ainda-mais-vitimas>>. Acesso atualizado em: 13 de maio de 2022.

³² Foram registrados, segundo dados do governo, cerca de quase 700 mil óbitos em decorrência da Covid 19. Disponível em <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em 13 de maio de 2022.

como uma possível metáfora que engloba os pobres, os trabalhadores e todas as pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social. Destacamos também a ironia presente no termo “Rua da Alegria” para designar as pessoas que moram na rua, que não possuem residência fixa. Questionamos aos alunos se eles se sentiam pertencentes à família Silva, ao passo que eles pararam, pensaram e muitos disseram que “não pertenciam”. Nesse momento, perguntamos se todos os que não se sentiam pertencentes eram nascidos “em berço esplêndido”. Muitos riram dessa expressão, porém, a partir dessa reflexão, alguns pararam novamente, refletiram e, aos poucos, disseram: “Ah! Sim. Também sou da família Silva”. O momento foi bastante oportuno para considerarmos a importância da mediação, preconizada por Saviani (2011), ao afirmar que o aluno depende de um guia, um par que precisa conduzi-lo. Dalvi (2012, p. 23) dialoga com o autor, ao afirmar que é por esse motivo que estudamos literatura na escola, com o intuito de “incrementar o repertório do aluno, auxiliados por um guia experiente – o professor”.

Seguindo nossa atividade, quando apresentamos o personagem João da Silva, aproveitamos para trazer à discussão o poema de Manuel Bandeira intitulado “Poema tirado de uma notícia de jornal” (1930), a fim de mostrarmos o diálogo entre as obras. Por se tratar de um texto, poema curto, julgamos relevante propor a intertextualidade naquele momento, para não perder o gancho da leitura. Começamos a destacar pelo nome e sobrenome. João, o protagonista do texto de Manuel Bandeira, não possui sobrenome, sendo apelidado de “João Gostoso” (1º verso), morador do morro da Babilônia, residente em um barracão sem número. A narrativa de Bandeira, assim como a da crônica de Braga, pode ser considerada como um patrimônio humanizador, produto histórico delimitado pela materialidade com capacidade de refletir as contradições da vida humana. Foi interessante perceber que, em uma primeira leitura, o sobrenome do personagem do poema, João Gostoso, causou uma certa graça, estranhamento aos participantes, e, por esse motivo, despertou a atenção deles. À medida que fomos destacando elementos do texto que se assemelhavam à crônica de Braga, eles conseguiram fazer a associação entre uma obra e outra.

Sobre essa possibilidade de retomar marcas que foram deixadas em textos anteriores podemos inferir que, em uma perspectiva bakhtiniana de leitura, o autor do texto tende a propiciar um diálogo com esses textos e com as leituras que estão

sendo construídas no momento da enunciação e da interação entre os sujeitos.

Dalvi (2012, p. 23) parece dialogar com Bakhtin, pois afirma que “os sentidos são sempre construídos por cada leitor e cada leitura é que a experiência de leitura é individual (embora social, histórica e culturalmente ancorada) e irrepetível”. Ainda que contemos sobre um livro que lemos, nosso contar, segundo Dalvi (2012, p. 23), “não substitui a sua própria leitura, por isso, um mesmo texto é recebido de diferentes maneiras”.

Na sequência, destacamos que o morto foi enterrado “à vala comum”, assim, questionamos sobre o significado dessa expressão. Vários alunos disseram que a vala comum “era um lugar sem condições de vida”, “que lá eram enterrados corpos sem identificação”, “junto com restos de animais mortos”, “lugar de miséria”. Será que em nossa sociedade há pessoas sendo enterradas dessa maneira? Os participantes disseram que “sim”, principalmente “no início da pandemia”. “Isso mostra o quanto o pobre é excluído, humilhado”, relatou outro participante.

Nessa fase, tivemos a oportunidade de perceber a leitura feita pelos alunos, na qual puderam descobrir a realidade que se esconde no texto. Por essa razão, a mediação tende a ser uma das ações mais importantes nas etapas de leitura, pois se o estudante não se sentir estimulado a entrar no texto, a leitura pode se transformar em algo enfadonho e desinteressante.

A partir da quinta linha do texto, a narração passa a ser feita na primeira pessoa do plural: “[...] nós, seus amigos e seus irmãos, vimos lhe prestar esta homenagem”. Questionamos sobre o possível motivo de o narrador utilizar essa pessoa do discurso. Poucos alunos responderam, não haviam notado esse detalhe. Após essas observações, notamos que, para ler adequadamente um texto, é necessário ter conhecimento sobre conteúdos escolares; disso resulta nossa defesa em favor da transmissão dos conhecimentos elaborados. Ao utilizar o pronome “nós”, o autor se inclui na história e sugere sua inserção na família Silva. Na família pobre, excluída, sem voz e sem vez na sociedade.

Outro dado para o qual chamamos a atenção dos alunos foi em relação ao fato de o cronista destacar que “os Silva” sempre se fizeram presentes, ajudando na constituição do país; esses são nomeados desde “[...] quando o Brasil foi

colonizado”, nessa época “nós éramos os degredados. Depois fomos os índios. Depois fomos os negros. Depois fomos imigrantes, mestiços” (BRAGA, 2008, p. 99). Indagamos se os alunos já ouviram, conheciam os termos “colonizado, índios, negros, imigrantes, mestiços” e o que essas palavras sugeriam a partir da percepção deles. Alguns alunos fizeram alusão aos fatos históricos representativos da constituição de nossa nação. Ao período compreendido pelo descobrimento do Brasil, aos primeiros habitantes, ao sistema escravocrata e ao fato de que o Brasil foi formado a partir da mistura de diferentes povos. Importante destacar o diálogo desse trecho com a nossa história e a confirmação de que a leitura se constitui na produção de sentidos em um contexto concreto, a partir do material que é oferecido, nesse caso, o material literário fornecido por Braga. Dalvi (2012, p. 22) nos mobiliza a perceber que “as leituras que construímos dão a ver nosso modo de ser, sentir, pensar e estar no mundo. Leitura não é uma experiência solitária, mas solidária”. É importante perceber como o ato de ler pode ter relações com a subjetividade do indivíduo e o contexto externo, isto é, apresentar uma proximidade com a própria vida no ato dialógico de ler, no encontro com o autor, texto e leitor.

Além dessas observações pontuadas até aqui, solicitamos aos alunos que dissessem os próprios sobrenomes, e pedimos que informassem se sabiam sobre a origem. Ao obtermos as respostas, percebemos que muitos desconheciam a origem e que dois participantes tinham, literalmente, o sobrenome Silva. Destacamos, desse diálogo, que o cronista evidencia que Silva não é sobrenome que tenha tradição. Os Silva não eram nascidos das famílias que tinham o “sangue-azul”, como as famílias representativas das altas classes burguesas: “Crespi, Matarazzo, Guinle, Rocha Miranda, Pereira Carneiro eram [famílias] consideradas socialmente privilegiadas, detentoras dos bens de produção. Essas famílias são sustentadas pela nossa família” (BRAGA, 2008, p. 99); podemos inferir que essas estão bem distantes, estranhas aos sofrimentos e às lidas do dia a dia vividos por seus empregados, os brasileiros da Silva.

Ao longo dos questionamentos sobre a crônica escolhida, buscamos fomentar um diálogo entre a crônica e a realidade do aluno, pois entendemos, a partir da teoria bakhtiniana, que “a obra, como a réplica do diálogo está disposta para a resposta do outro (outros), para a sua ativa compreensão responsiva [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 279). Assim sendo, entendemos a leitura do texto literário como atribuição de

sentidos a enunciados de modo a ver o leitor como um sujeito ativo da comunicação discursiva.

As possibilidades de reflexão que esse texto propõe são infinitas. Aproveitamos o momento para problematizar a seguinte questão: se as famílias de sangue-azul, mencionadas pelo narrador no texto lido, são poucas e se os trabalhadores são a maioria, por que esses nobres, representados hoje pelos grandes empresários, pela classe burguesa, continuam sendo os que detêm o poder e o povo continua sendo massificado, oprimido e alheio aos bens essenciais para a sua sobrevivência? A resposta a esse questionamento não foi imediata. Os alunos não quiseram responder, talvez por vergonha ou por não terem despertado para essa questão. Três alunos se manifestaram dizendo que “o povo é acomodado, não sabe a força que tem”, “no Brasil só os ricos mandam e o pobre obedece”, “a situação é assim, precisamos do trabalho”.

A narrativa nos oferece ainda a oportunidade de refletir sobre a lida diária do trabalhador. Dessa feita, por meio do relato do narrador, ao anunciar as funções que os “Silva” exerciam, podemos propor um despertar para a triste realidade dos postos de emprego e da atual situação de um trabalhador. O rol de profissões descritas pelo narrador está na simplicidade dos cargos e na dependência do trabalhador com seu empregador, que em muitas situações não é reconhecido, visto, valorizado:

A gente de nossa família trabalha nas plantações de mate, nos pastos, nas fazendas, nas usinas, nas praias, nas fábricas, nas minas, nos balcões, no mato, nas cozinhas, em todo lugar onde se trabalha. Nossa família quebra pedra, faz telhas de barro, laça os bois, levanta os prédios, conduz os bondes, enrola os tapetes do circo, enche os porões dos navios, conta o dinheiro nos Bancos, faz os jornais, serve no Exército e na Marinha. Nossa família é feito Maria Polaca: faz tudo (BRAGA, 2008, p. 100).

De posse dessas informações extraídas do texto, tivemos a oportunidade de indagar os participantes sobre as profissões exercidas pelos pais e/ou responsáveis, bem como de se ter uma ideia a respeito das projeções futuras dos alunos. De acordo com os relatos deles, a realidade que os cerca em casa é a de trabalhadores no ramo da faxina, do comércio, da mecânica, diaristas, autônomos, havendo, ainda, desempregados, dentre outras atividades laborativas.

No questionamento proposto, tendo em vista o relato das profissões apresentadas no texto, pensamos na possibilidade de o(a) aluno(a) manter o olhar sobre esses trabalhos exercidos pelos “Joões da Silva” ao longo do tempo e sobre os que são realizados atualmente pelos seus entes ou por pessoas conhecidas. Indagamos sobre qual ramo, profissão o aluno pretende seguir, se a mesma profissão dos pais ou se tem outras perspectivas. Para nossa surpresa, muitos alunos não sabem o que querem fazer.

Ao destacarmos esse trecho, pensamos na contribuição do material literário para a percepção e para a superação da sociedade de classes, ao pensar principalmente sobre a necessidade do estudo e da apropriação do saber elaborado, a fim de conquistarem novas oportunidades. É fato que defendemos uma pedagogia cujas ações nos remetem ao trabalho educativo de forma que temos consciência de que o trabalho docente deve valorizar o ensino do saber sistematizado, o que implica em não apresentar aos alunos meros fragmentos literários totalmente descontextualizados, visto que a grande intenção da educação deve ser a de que os alunos possam desenvolver-se integralmente. A referida PHC é contrária às pedagogias hegemônicas que trazem em seu bojo uma concepção de currículo que tem por objetivo preparar indivíduos para o mercado de trabalho.

O problema é que essa ideia implementada nos documentos oficiais está se convertendo em uma regra ou em uma normalidade. Temos muitos estudantes que ocupam cargos de menor aprendiz. Em um país em que o desemprego assola tantas famílias, a renda desse jovem pode ser a que complementa a receita familiar ou até mesmo pode ser aquela necessária para custear as despesas básicas da casa. Então, alguns estudantes se veem em uma situação em que não podem abandonar de vez a escola, pois perderão o “emprego” e, se continuam, não conseguem se dedicar integralmente, já que no período em que poderiam buscar outras formas para complementar os estudos iniciados no espaço escolar, os alunos precisam estar nas empresas.

Esse ciclo se repete infinitamente, sobretudo quando tratamos dos filhos da classe trabalhadora. Sabemos que, em uma sociedade dividida em classes antagônicas, onde uns são dominados por outros, necessitando vender sua própria força de trabalho em troca do mínimo necessário para a sua subsistência, a educação não

dará conta de resolver as desigualdades sociais, mas ela pode ser um meio que propicie o desenvolvimento do aluno, a criação de consciência de classe com vistas à organização dos sujeitos para uma possível transformação da própria sociedade. Por isso, a pedagogia histórico-crítica e nós – que aqui nos apropriamos dela – defendemos a escola como espaço privilegiado para a transmissão do saber elaborado, sistematicamente produzido pelo conjunto de homens ao longo da história. Saber esse que – uma vez apropriado – pode propiciar o desenvolvimento do sujeito, chegando ao nível do pensamento por conceitos (de acordo com a psicologia histórico-cultural), de modo que ele perceba as forças opressoras que o cercam, a realidade em suas múltiplas determinações, e lute para essa possível mudança.

Retomando nossa questão de pesquisa, percebemos que, a partir da leitura da crônica, tivemos a oportunidade de falar sobre essas questões discutidas no parágrafo anterior. As profissões que os Silva exercem estão arraigadas no papel subalterno daqueles que não comandam, não dirigem, não ordenam, não lideram ou não governam. Pelo contrário, fazem tudo, não possuem bens, empresas e são, em sua maioria, reféns das famílias que detêm o poder.

Aproveitamos ainda para mostrar aos participantes como está a jornada atual de um trabalhador assalariado. A propósito, os alunos ficaram surpresos com a explanação. Grande parte desconhecia ou não havia parado para refletir sobre o dia a dia como empregado. Para esse fim, apresentamos informações sobre: jornada de 44 horas semanais, valor do salário-mínimo, idade para se ter direito à aposentadoria, tempo de contribuição.

Após a explicação desses dados acima, passamos para o parágrafo final do texto. Destacamos que um sentimento de esperança envolve o narrador quanto ao possível avanço da classe trabalhadora, como podemos observar na última frase da crônica: “Porque nossa família um dia há de subir na política...”. A presente expressão nos permite afirmar que essa mensagem final se materializa na ideia de que para sair do lugar comum, da exclusão e alcançar ascensão social é fundamental atuar de forma coletiva.

Sobre esse fato, convocamos Sodré (1978, p. 226), quando afirma que o povo “é o

numeroso campesinato que acorda para a defesa de seus direitos, é o semiproletariado e, principalmente, o proletariado, que se organiza amplamente e comanda as ações políticas. É este o povo que vai realizar a Revolução Brasileira³³. Um povo que começa a acordar em busca dos seus direitos, em meados do século XX. Em nossa atualidade, há de se ter essa clareza, a fim de lutarmos contra os grandes empresários, as forças que estão no poder e demais formas que oprimem o povo.

Vale ressaltar que um dos alunos mencionou o termo “imperialismo” como sistema manipulador. Indagamos se a turma conhecia a expressão. Nenhum dos participantes havia lido ou tinha conhecimento. Comentamos com breves palavras a vertente do imperialismo americano³⁴.

Nas linhas finais do texto, destacamos ainda que o narrador nos faz pertencentes aos Silva, ao cunhar a expressão “nossa família”. Desse modo, a família Silva somos nós todos, os marginalizados, injustiçados, insignificantes, invisíveis perante a sociedade. Braga nos convida a sair do inconformismo perante o *status quo*, sugerindo uma reflexão crítica sobre sua própria realidade. Essa ideia se faz presente pelo fato de que a mudança não ocorre na narrativa, já que a situação não se confirma. Nesse cargo, há uma sugestão de que essa mudança pode estar nas mãos do leitor.

Com base nos relatos, concluímos nosso registro da aula de leitura mediada. Nossa pretensão foi a de mostrar aos alunos da primeira série do Ensino Médio que, apesar da crônica ter sido escrita em uma determinada época, ela pode servir de instrumento desvelador da nossa realidade.

A leitura e a discussão promovidas em sala de aula trouxeram à tona questões sociais, tais como: a miséria, a situação dos trabalhadores, das pessoas que não são vistas em nossa sociedade, ou seja, são excluídas.

³³ Expressão cunhada por Sodré para designar “Quem é o povo, hoje, no Brasil”, ou seja, em 1978.

³⁴ O imperialismo americano tem como princípio norteador administrativo a generalização da política do tipo Portas Abertas, esse outro nome provável para o anarcoliberalismo, do qual tratou Michel Foucault em o Nascimento da biopolítica. Essa tática de dominação é indissociável das guerras e das crises, sendo por essa razão que biopolítica e política são categorias indiscerníveis e podem igualmente ser pensadas como “portas giratórias”. Para melhor aprofundamento, sugerimos que o leitor conheça: *Sete ensaios sobre os imperialismos / literatura e biopolítica* (SOARES, 2020).

A partir dessa experiência de leitura, foi possível compreender na prática a afirmação de Bakhtin (2003), quando fala sobre a linguagem em constante diálogo. É impossível analisar a realidade longe de suas relações dialéticas com a história, a sociedade e com o próprio ser. Nesse contato do aluno com o texto e, em seguida, diante das suas respostas, observamos que a “obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro. Desse modo, as respostas surgiram verbalizadas pela fala, por um gesto de cabeça, pelo silêncio, pela indiferença, pela crítica, dentre outras formas [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 279). A participação conjunta e ativa perpassou a simples troca de opiniões entre os sujeitos. Concebemos esse momento de interação e de diálogo como sendo uma oportunidade para o contraditório. As imagens abaixo ilustram os momentos da atividade.

Figura 10- Leitura da crônica



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 11- Leitura da crônica



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 12- Leitura da crônica



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora.

4.8 A PRODUÇÃO DOS ROTEIROS E DOS CURTAS-METRAGENS

No quinto encontro ocorrido entre 22/08 e 01/09/2022, orientamos os participantes quanto à elaboração da narrativa, que serviu de base para a composição do objeto fílmico. Essa criação segue os passos sugeridos por Field (2001). O referido teórico afirma que

O roteiro é como um substantivo — é sobre uma pessoa, ou pessoas, num lugar, ou lugares, vivendo sua "coisa". Todos os roteiros cumprem essa premissa básica. A pessoa é o personagem, e viver sua coisa é a ação. Se o roteiro é uma história contada em imagens, então o que todas as histórias têm em comum? Um início, um meio e um fim, ainda que nem sempre nessa ordem (FIELD, 2001, p. 11).

Para a construção do roteiro, enfatizamos que os alunos não teriam que criar uma história inédita, sendo orientados a produzir uma adaptação da narrativa contida na crônica em estudo. De acordo com Field (2001, p. 174), “adaptar uma novela, livro, peça de teatro ou artigo de jornal ou revista para roteiro é a mesma coisa que escrever um roteiro original”. Com base nessas proposições, podemos definir a adaptação como “[...] uma transposição de um meio para outro. Adaptar um livro para um roteiro significa mudar um (o livro); para outro (o roteiro), e não superpor um ao outro” (FIELD, 2001, p. 174).

Sobre o processo de adaptação, Stam (2008) não considera a possibilidade de traduzir a história de forma literal, pois, segundo o autor,

[...] há a possibilidade de um meio unicamente verbal se converter em um meio multifacetado como o filme, que pode jogar não somente com palavras (escritas e faladas), mas ainda com música, efeitos sonoros e imagens fotográficas animadas (STAM, 2008, p.20).

Para Xavier (2003, p. 62), “escritor e cineasta, não têm exatamente a mesma sensibilidade e perspectiva, sendo, portanto, de esperar que a adaptação dialogue não só com o texto de origem, mas com o seu próprio contexto, inclusive atualizando a pauta do livro”. Embora o autor referencie a sua fala com base no filme já elaborado, podemos entender que para chegar ao filme foi necessário, antes, produzir o roteiro. Dessa forma, Xavier (2003) nos permite afirmar sobre a importância do diálogo que deve acontecer entre o roteiro e a obra original. Essa observação deve ser levada em conta, pois, no momento em que passamos a discutir sobre o processo da adaptação, trouxemos à cena o lema dito pelo referido autor, “ao cineasta o que é do cineasta, ao escritor o que é do escritor” ou, ainda nas palavras do autor, “ao roteiro o que é do roteiro, ao escritor o que é do escritor” (XAVIER, 2003, p. 62).

Levando em consideração as diversas concepções sobre a produção do roteiro, nossa sugestão (aos participantes) para esse momento da atividade foi a de que eles se reunissem em cinco grupos com 7 a 8 participantes. Nossa ideia teve como objetivo propiciar uma maior interação entre os membros, pois percebemos que em grupo os alunos ficavam mais à vontade para falar, sugerir, criar. A elaboração do roteiro, a nosso ver, foi um momento importante para sabermos quais leituras foram feitas a partir do trabalho com o texto literário. Nossa sugestão indicou que os grupos elaborassem um roteiro tendo como inspiração a crônica lida. Contudo, os alunos poderiam acrescentar dados novos à história.

Para essa etapa não apresentamos sugestões sobre como o roteiro deveria ser escrito ou sobre os elementos que poderiam ser inseridos. Como queríamos saber sobre as possíveis leituras realizadas pelos participantes, nossa postura nessa etapa foi a de escuta. Esse momento aconteceu no refeitório da escola, pois nesse ambiente houve a possibilidade de os alunos ficarem mais próximos. Percorrendo os grupos, pudemos perceber a participação de alguns membros. Nem todos participaram efetivamente. Em cada grupo, dois ou três alunos falavam, alguns

concordavam e outros seguiam desatentos. O prazo para a elaboração da história foi de uma semana.

Figura 13- Orientação sobre a elaboração do roteiro



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 14- Orientação sobre a elaboração do roteiro



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 15- Orientação sobre a elaboração do roteiro



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora.

No dia da entrega, cada grupo teve a oportunidade de ler o material finalizado. Vale destacar que, no primeiro dia em que os alunos se reuniram para a elaboração do roteiro, eles colocaram no papel as ideias que cada membro foi comentando. Em seguida, dois participantes do grupo ficaram responsáveis pela montagem do roteiro.

Os grupos optaram por trabalhar dessa maneira, pois acharam difícil escrever a história na escola e com muitos alunos juntos, uma vez que acabavam perdendo tempo e se dispersando. Acatamos a ideia dos participantes; assim, o roteiro foi elaborado fora do ambiente escolar. A nossa orientação foi a de que entregassem em um formato segundo modelo sugerido pela investigadora, a fim de facilitar a escrita e a organização para o momento das filmagens, no entanto, caso não conseguissem redigir o texto no formato sugerido, poderiam entregar do jeito que achassem melhor. O prazo para a entrega foi de uma semana. No decorrer das aulas, aproveitamos a oportunidade para perguntar aos responsáveis como estava a produção.

A elaboração do roteiro não foi tarefa fácil para todos os grupos, visto que, além dessa atividade, os estudantes contavam com outras demandas, tais como avaliação institucional e tarefas de outros professores. Por esse motivo, tivemos que estender o prazo para a entrega. O roteiro é uma peça fundamental para a elaboração do curta-metragem; Xavier (2003, p. 62) afirma que “[...] para chegar ao filme, foi necessário antes, produzir o roteiro”.

Figura 16- Orientação aos grupos – roteiro



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 17- Orientação aos grupos – roteiro



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora.

Achamos pertinente inserir as sínteses dos roteiros elaborados dentro deste capítulo pelo fato de eles serem curtos e porque a sua leitura prévia nos ajuda na compreensão dos comentários dos participantes e na análise dos curtas-metragens. Os roteiros em sua forma integral encontram-se no apêndice G.

ROTEIRO 1 – Iremos subir na política

O grupo narra a história de Anastacia, 31 anos, mãe solteira, viúva, gari, moradora

da periferia, que conquistou um lugar na presidência da República. Sua promessa de governo é dar voz aos que sofreram negligência por parte dos governantes. De acordo com a narrativa, a referida personagem estava em seu dia de trabalho, quando recebeu uma ligação de um membro da firma em que seu esposo, João, trabalhava. Júnior, funcionário da empresa, avisou que João havia morrido por ocasião de um acidente de trabalho. O mundo de Anastacia desabou. Sem condições emocionais para continuar no trabalho, pede para ir embora. Em casa, encontra sua mãe, que tenta consolá-la. Após 1 mês do ocorrido, a protagonista vai ao posto de saúde, pega seu exame e descobre que está no segundo mês de gravidez. A notícia causa um grande impacto na jovem. Desorientada com a notícia, ela vai ao banheiro e presencia uma discussão entre uma funcionária do posto e um paciente. O motivo do bate-boca foi a falta de um medicamento controlado. O cidadão assistido pela unidade de saúde não podia ficar sem o remédio. Em outra ocasião, Anastacia acompanha uma colega que estava internada em um hospital, cujas instalações estavam precárias. Ao ver todos esses acontecimentos, a jovem senhora pensa que uma das formas de mudar esse quadro pode ser por meio do seu ingresso na política.

Comentários do grupo sobre a produção do roteiro de acordo com o relato³⁵ dos participantes:

Dois alunos escreveram o roteiro por completo, mas adicionaram ideias dos demais participantes do grupo. As dificuldades encontradas não foram muitas, mas por falta de atenção e responsabilidade encontramos algumas. Acreditamos que o roteiro não ficou profissional. A história dá para ser entendida. Queríamos que todos entendessem que quanto maior for a luta, maior será a vitória, e que somos fortes o suficiente para vencer. (Membros do grupo³⁶, 2022).

ROTEIRO 2 – Família Silva, presente!

A história se passa na sala da família. Em forma de documentário, alguns membros e amigos de João da Silva revelaram o que esse homem representou em suas vidas. Esther, 40 anos, mãe solteira, secretária em um consultório de

³⁵ Os comentários do grupo sobre a experiência adquirida no momento da produção do roteiro foram registrados pelos participantes e transcritos pela investigadora.

oftalmologia, irmã da vítima. Amália, 34 anos, viúva, sem filhos, prima de terceiro grau do falecido. Mirely, 38 anos, casada, sem filhos, trabalha em uma mecânica do pai, irmão de João. Chico da Silva, 64 anos, desempregado, irmão do falecido João. Anderson Henrique da Silva, 84 anos, divorciado, dono de uma padaria, sogro de João. Catarina Silva, 18 anos, estudante do ensino médio, sobrinha do Silva. Todos os personagens manifestaram sentimentos de dor e sofrimento em relação à morte do falecido João da Silva. A união desses membros se deu pelo fato de não concordarem com o descaso da empresa em não fornecer os equipamentos necessários para a segurança dos funcionários. Eles se uniram na intenção de abrir um processo contra a firma, a fim de que essa situação não volte a acontecer com futuros trabalhadores.

Comentários do grupo:

Foi interessante produzir um roteiro pela primeira vez. Devido a alguns imprevistos, o roteiro foi feito um pouco mais corrido do que deveria, mas mesmo assim ficamos satisfeitos com o resultado. Foi uma ótima experiência do início ao fim. O grupo ajudou em um primeiro momento, falando as ideias, depois eu assumi a escrita. A principal dificuldade foi a falta de tempo. Enquanto o preparo do roteiro e a filmagem estavam sendo feitas, houve vários trabalhos e provas de outras disciplinas escolares, por causa disso, o tempo foi se encurtando. A partir do momento em que o roteiro foi disponibilizado para os integrantes do grupo, todo gostaram da história. Mas, no meu caso, acredito que o roteiro poderia ser mais trabalhado. Mas devido algumas considerações, foi decidido que estava bom daquele jeito. A história e a mensagem ficaram claras. (Opinião do grupo e registro de uma participante, 2022).

ROTEIRO 3 – A luta da família Silva

Júlio, atual presidente do Brasil, narra a sua trajetória de vida e explica como foi parar na política. Na história, o narrador-personagem conta sua infância sofrida, ao lado de sua mãe e de sua irmã mais nova. Seu pai havia fugido com outra mulher. Enquanto a mãe trabalhava, Júlio ia vender doces a fim de ajudar na renda. Segundo a mãe, a forma de eles melhorarem de vida seria por intermédio da política. A irmã do jovem, vítima de uma doença grave, não pôde receber os cuidados e o devido tratamento e, infelizmente, veio a óbito. Esse acontecimento foi marcante na vida do protagonista, que decidiu estudar, trabalhar e buscar a possibilidade de se engajar na política. Decidiu mudar para outro estado. Lá, encontrou membros de um partido político, que viram um grande potencial em

Júlio e sugeriram que ele se candidatasse para o próximo pleito de presidente. Não deu outra! Júlio venceu as eleições. Voltou a sua cidade natal, conforme havia prometido, a fim de buscar sua mãe. Ao chegar no local, se depara com a mãe caída no chão. Ela tirou a própria vida. Junto ao corpo, uma carta dela pedindo perdão pelo ocorrido. Júlio continuou firme na política. Decidiu ajudar as famílias pobres e cuidar da população.

Comentários do grupo:

O grupo comentou sobre a experiência positiva que tiveram ao produzir um filme. Os membros ajudaram na medida do possível, mas na hora da filmagem e edição tivemos mais dificuldades, pois não dominamos muito essa parte. (Relato dos componentes do grupo, 2022).

ROTEIRO 4 – Era só mais um Silva?

A narrativa conta a história de um jovem que ficou intrigado ao acompanhar no telejornal a notícia da morte de um homem. Na matéria, não são dadas informações mais claras sobre a vítima. Ao chegar na escola, o jovem pergunta ao colega se ele havia acompanhado a notícia. O colega menciona que o morto era um Zé ninguém, que queria roubar uma loja. O jovem Ramon decide ir em busca de informações sobre o caso. Por coincidência, recebe um áudio de um policial que foi atender uma ocorrência em uma farmácia. O policial se depara com um homem negro, que saíra de madrugada para ir ao local comprar remédio. Achando que o homem estava em atitude suspeita, o militar sacou a arma e disparou 4 tiros contra ele. A verdade foi descoberta, pois um conhecido do homem assassinado conta o que aconteceu naquela noite. Era só mais um Silva, um homem negro, que acabou sendo confundido com um bandido.

ROTEIRO 5 – O quinto grupo chegou a se reunir e coletar as ideias de cada membro. Um aluno ficou responsável por redigir o roteiro, no entanto, em virtude das dificuldades na elaboração e demais atividades de outras disciplinas, os alunos não conseguiram realizar a tarefa prevista.

Comentários do grupo:

O grupo relatou que chegou a se reunir para ouvir a opinião de cada um. Em seguida, elegeram um membro para escrever o roteiro. De posse de todos os comentários do grupo, o líder começou a escrever. Em cada encontro, a investigadora o interrogava para saber como estava indo a produção. O mesmo dizia que estava escrevendo. No dia do prazo estabelecido pela responsável, os membros não entregaram o roteiro. Faltou organização e diálogo entre o líder e os participantes. (Relato dos componentes do grupo, 2022).

Nessa etapa da atividade, antecipamos algumas conclusões: o momento de interação entre os alunos foi de grande relevância, ainda que alguns participantes não tenham se manifestado de maneira direta, opinando, sugerindo. Contudo, o fato de estarem presentes nos grupos foi importante, pois, de certa forma, estavam escutando, presenciando o que o outro tinha a dizer. De acordo com Bakhtin (2003, p. 301), “todo enunciado tem sempre um destinatário, cuja compreensão responsiva o autor do discurso procura e antecipa”. Podemos considerar que os participantes estiveram inseridos em um processo de diálogo desde o instante da leitura mediada, perpassando pela etapa do roteiro e finalizando com a produção dos curtas. Na elaboração do roteiro, especificamente, aguardamos uma conduta responsiva dos alunos. Essa aconteceu quando alguns se manifestaram oralmente, pela escrita, e até pôde ser efetuada por meio do silêncio, pois concebemos que o interlocutor não é um ser passivo, e sim um sujeito ativo-responsivo no processo de compreensão que, por sua vez, é um processo ativo.

Sugerimos que os alunos fizessem uma avaliação após a etapa da produção do roteiro. Na ocasião, os membros deveriam registrar as dificuldades que tiveram para realizar a tarefa, se a crônica serviu como inspiração e se houve a participação de todos os membros. Comentaremos, a seguir, os relatos feitos pelos participantes.

No registro feito pelo grupo 1, temos a seguinte fala:

G 1 - “Achamos que o roteiro não ficou profissional”.

O comentário dos membros evidencia uma preocupação com a natureza composicional do gênero. A esse respeito, cumpre destacar o que Bakhtin (2003) afirma sobre o conhecimento do gênero a ser utilizado:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

A preocupação externada pelos alunos vai ao encontro da orientação do teórico russo, quando ele fala sobre a necessidade de se conhecer o gênero envolvido na comunicação. Vale destacar que não houve uma imposição da nossa parte, no sentido de exigir que os estudantes produzissem um roteiro profissional. É claro que, no momento da elaboração, nós pedimos que os participantes fizessem uma busca em sites de pesquisa, a fim de verificar como o roteiro poderia ser escrito. Em seguida, levamos para a sala de aula um exemplo do texto. Enquanto espaço destinado à transmissão do saber elaborado, achamos pertinente, necessário mostrar esse “conteúdo”, porém, em virtude do tempo, como estavam vendo o roteiro pela primeira vez, deixamos a estrutura da elaboração a cargo do grupo. Independente do padrão ou não, o roteiro constitui-se em um fator primordial para a etapa que antecede as filmagens. Por meio dessa elaboração, os participantes dispõem de um recurso cuja história já fica evidente desde a primeira página. De acordo com Field (2001),

O roteiro é uma história contada em imagens, diálogos e descrições, localizada no contexto da estrutura dramática. O roteiro é como um substantivo — é sobre uma pessoa, ou pessoas, num lugar, ou lugares, vivendo sua "coisa". Todos os roteiros cumprem essa premissa básica. A pessoa é o personagem, e viver sua coisa é a ação. O roteiro é uma história contada em imagens. O estilo, a forma com que as palavras são escritas na página, o jeito que a história é estabelecida, o controle da situação dramática, a apresentação do personagem principal, a premissa básica ou problema do roteiro — tudo se estabelece nas primeiras páginas do roteiro (FIELD, 2001, p. 9-11).

Como podemos depreender, o roteiro consiste em um elemento primordial para a produção do curta-metragem. Por meio da narrativa estruturada no roteiro, temos a possibilidade de contar uma história em imagens, conforme nos aponta o pesquisador. Dessa feita, percebemos, no ato da leitura dos roteiros, que os estudantes foram capazes de articular ao texto fonte, isto é, à crônica de Rubem Braga as discussões estabelecidas em sala de aula. Conseqüentemente, os alunos puderam imprimir suas contrapalavras no momento da elaboração do objeto fílmico.

Após a etapa da escrita, o pesquisador Field (2001) questiona e apresenta algumas dicas para avaliar o roteiro produzido:

O que fazer com o seu roteiro depois de terminado? Primeiro, você tem que saber se ele “funciona” ou não; se você deve gravá-lo em pedra ou usá-lo como papel de parede. Você precisa de algum tipo de retorno para ver se escreveu o que pretendia (FIELD, 2001, p. 205).

Em consonância com as dicas de Field (2001) para testarmos se o roteiro “funciona ou não”, a primeira ação que fizemos foi a de cada membro do grupo realizar uma leitura atenta e criteriosa do material entregue. Após as considerações e/ou acertos, os grupos deram início às filmagens. Pelo esforço e trabalho hercúleo dos participantes, podemos destacar que as produções cumpriram com o objetivo estabelecido, isto é, o de os alunos imprimirem o entendimento a partir da narrativa lida. Para a efetivação do registro, os membros dos grupos se reuniram e escreveram as intenções deles ao proporem a narrativa do roteiro. Transcrevemos a seguir as respostas dos participantes.

G 1 - “A história dá para ser entendida. Queríamos que todos entendessem que quanto maior for a luta, maior será a vitória, e que somos fortes o suficiente para vencer”.

Essa afirmação nos permite inferir que o texto literário representa uma forma peculiar pela qual os participantes refletiram sobre a realidade. Não há uma visão romantizada no sentido de que “todos os problemas serão resolvidos se tivermos fé”; segundo os alunos, “temos a luta”, isso significa que eles entendem que os problemas fazem parte do nosso cotidiano e que precisam ser vencidos para que aconteça a vitória. No entanto, percebemos também a influência e o discurso da ideologia neoliberal e a sua reprodução no cotidiano. Essa ideologia tende a invadir as esferas da vida humana, tais como a social, a individual e a espiritual. Quando utilizada pelas esferas do poder, essa vertente constitutiva do capitalismo contemporâneo tende a camuflar os problemas. De acordo com a pesquisadora Damboriarena (2016),

o neoliberalismo se tornou a ideologia dominante, com uma ampla e poderosa influência sobre os modos de pensamento e ação, modificando as maneiras cotidianas dos indivíduos interpretarem, viverem e compreenderem a sociedade. [...] O efeito disso em muitas partes do mundo

foi vê-lo cada vez mais como uma maneira necessária e até completamente natural de regular a ordem social (DAMBORIARENA, 2016, p. 68).

Com base nesse excerto, notamos que em muitos registros os alunos empregaram essa e outras expressões (de cunho neoliberal/ideológicas), enfatizando que ao indivíduo, ao pobre, ao trabalhador cabe, após a luta e o sofrimento, a reconhecida vitória. Enquanto par mais desenvolvido, achamos relevante questioná-los: Por que em nossa sociedade temos o discurso de que é necessário sofrer para chegar à vitória? Por que um trabalhador ou um professor precisa fazer greve para conseguir aumento ou condições melhores se há verbas e essas precisam ser direcionadas? Por que muitos políticos não são julgados e condenados? Essas reflexões não foram aprofundadas no momento dessa etapa. As perguntas foram trazidas de forma retórica para que pudessem pensar na situação. Achamos conveniente propiciar esse momento, haja vista que Fontes (2020) assevera que,

Por meio da reprodução pensativa da realidade, os indivíduos são capacitados a vivenciar o conhecimento e o autoconhecimento em relação às práticas sociais, possibilitando sua formação, pois ao esclarecer o que está naturalizado no cotidiano, o homem alcança maior compreensão das práticas comuns, e assim, de forma consciente, pode optar por perpetuá-las ou modificá-las (FONTES, 2020, p. 3).

O relato do grupo 2 nos permitiu destacar as seguintes falas:

G 2 - “Foi interessante produzir um roteiro pela primeira vez. Devido a alguns imprevistos, o roteiro foi feito um pouco mais corrido do que deveria, mas mesmo assim ficamos satisfeitos com o resultado. Foi uma ótima experiência do início ao fim. O grupo ajudou em um primeiro momento, falando as ideias, depois eu assumi a escrita”.

A leitura do registro dos alunos nos permite afirmar que houve a participação do grupo em um primeiro momento. Essa interação é importante, pois os sentidos da produção que se deseja, no caso o roteiro, não são impostos, são construídos por meio da organização das ideias, a seleção do vocabulário na produção dos enunciados e a intenção de quem escreve/reescreve. De acordo com Bakhtin (2003, p. 272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”.

No registro do grupo 3, há menção de que:

G 3 - “O grupo teve dificuldade no momento da elaboração do roteiro, pois nem todos queriam colaborar. Mesmo assim, colhemos as ideias dos participantes e um aluno ficou responsável por escrever”.

G 3 - “Nossa mensagem foi que você pode conseguir tudo o que quiser, basta se esforçar e não desistir. A vida é feita de altos e baixos. A mensagem nos ensina a valorizar a família”.

A primeira fala dos componentes do grupo nos convida a retomar sobre tudo o que estamos discorrendo até o momento, ou seja, da especificidade da educação, da atuação do professor enquanto mediador, da necessidade de um par desenvolvido. Os alunos apresentaram dificuldades diante da tarefa a ser realizada. Nesse caso, é importante que o processo educativo tenha continuidade; conforme preceitua Saviani (2011, p. 107), “[...] o trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se aprende sejam assimilados pelos alunos”.

Ante essas afirmações entendemos a necessidade da continuidade do processo, no entanto, como houve demora para a aprovação do nosso projeto pelo comitê de ética, tivemos que reduzir os prazos para a aplicação e entrega do material. De antemão, já fazemos uma avaliação mostrando que, de fato, temos que respeitar esse tempo de aprendizagem do aluno, caso contrário, o resultado fica comprometido. Mesmo assim, o grupo conseguiu concluir o roteiro. Outro dado que nos chamou a atenção foi: *“pois nem todos queriam colaborar”*. A partir dessa fala, já vamos adiantar nossa avaliação, pois o grupo 5 não realizou o trabalho e outras equipes tiveram dificuldades devido aos alunos que não quiseram participar efetivamente de todo o processo.

Quando o professor propõe uma atividade que, em sua percepção, tem tudo para agradar e servir como forma de incentivo, de cumprir com os objetivos estipulados, mas que, ao final, não teve o resultado esperado, há de se levantar alguns pontos. O primeiro levantamento deriva da pedagogia que estamos defendendo, na qual o próprio Saviani (2011) postula que

É possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzidos historicamente; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2011, p. 8-9).

Todos os elementos (currículo, professor, aluno) elencados pelo teórico são, em nossa visão, imprescindíveis para que o processo ensino-aprendizagem obtenha resultado satisfatório. Há também de se destacar que se a recepção do aluno diante do que foi solicitado for negativa, conforme vemos no registro dos alunos afirmando que *“nem todos queriam colaborar”*, não podemos cometer o equívoco de atribuir todo o insucesso ao professor, que carrega em sua jornada uma sobrecarga de demandas que vão desde o trabalho laborativo desempenhado, muitas vezes, sem as mínimas condições, à falta de recursos, à baixa remuneração, à dupla jornada e à cobrança do sistema por resultados que não prezam pela qualidade do ensino.

Em continuidade à leitura do relato, observamos outras expressões, tais como: “esforçar e não desistir”, “altos e baixos”. Essas expressões parecem nos remeter ao que Bakhtin (2003, p. 297) chama de “enunciados plenos de ecos e ressonância com outros enunciados com os quais estão ligados pela identidade da esfera da comunicação discursiva”. Nota-se um comportamento ideológico sugerindo que se os indivíduos tiverem essas forças (listadas anteriormente) vão conseguir resolver todos os problemas até alcançarem a vitória. As expressões nos remetem a falas pré-concebidas sob uma ideologia elitista baseada no pensamento neoliberal que ouvimos a partir de discursos de muitas pessoas, muitas instituições, seguimentos de várias instâncias inseridas em nossa sociedade. Há também as falas que compõem os grupos dos alunos ou que estão escritas em livros de autoajuda, nas quais, pela linguagem simples e motivadora, o público jovem tende a ler e se identificar.

De fato, existe a necessidade de o ser humano acreditar em seu potencial, por outro lado, temos muitas forças que dificultam esse percurso. A hegemonia dominante, a falta de oportunidades, a exclusão da classe trabalhadora para cargos ansiados pelos filhos da burguesia, o pouco acesso à cultura. Será que força e persistência bastam? Entendemos que, para ter acesso a esses bens produzidos pela

humanidade e que precisam ser oferecidos a todos, será necessário muito mais do que força.

Diante do exposto, defendemos que esse aluno, cidadão, indivíduo tenha conhecimento sobre o mundo que o cerca, tenha opinião e exerça com equilíbrio as suas contrapalavras, isto é, tenha consciência do que está sendo posto para, assim, agir criticamente, sem ser ludibriado por discursos vazios, inconsistentes. Desse modo, teremos a possibilidade de vislumbrar uma mudança. Nesse ínterim, dialogamos com Fontes (2020, p. 19) quando discorre sobre a necessidade de que “o aluno conheça o patrimônio literário do mais alto grau de elaboração humana. Esta é uma responsabilidade da qual uma educação emancipatória não pode ser evitada”.

Por meio do relato do grupo 4, temos:

G 4 - “Para criar o roteiro usamos a crônica que estudamos, notícias sobre morte de homens pobres e negros. A música Era só mais um Silva também serviu de base”.

G 4 - “Os integrantes dos grupos participaram opinando e 3 participantes elaboraram o roteiro”.

Nesse momento que antecede a produção do curta, vemos que os pilares do dialogismo, da elaboração de enunciados e a resposta por meio das contrapalavras estão presentes, principalmente na expressão dialógica dos enunciados dos alunos. Quando relatam que se “basearam na crônica estudada, outras notícias e a letra de uma canção”, temos o seguinte elemento no texto, sobre o qual Bakhtin (2003, p. 308) afirma que “Todo texto tem um sujeito, um autor (o que fala, ou quem escreve)”, e que “Por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido” (BAKHTIN, 2003, p. 310).

No momento em que o grupo dialoga com as notícias relacionadas ao preconceito racial, à intolerância, à divisão de classes, “homens pobres e negros”, temos o que é repetido e reproduzido, tal qual aponta o teórico. Os componentes do grupo vão além do texto literário. O Silva no texto, que não tem suas características e outras descrições reveladas, passa a ser, para os membros do grupo, um Silva pobre e

negro, dois elementos que demonstram e desvelaram o que está em evidência em nossa sociedade. A segregação racial, a vida sofrida dos negros que ajudaram a compor a identidade do nosso país, reveladas na crônica por Braga (2008, p. 99): “Quando o Brasil foi colonizado, nós éramos os degredados. [...] Depois fomos os negros [...]”.

Temos anunciado, por meio do registro dos alunos, o grande potencial da crônica, do texto literário, que representa de forma subjetiva o que os alunos refletem sobre a realidade. Dessa maneira, podemos compreender que a arte literária parece ter possibilitado a catarse estética em alguns sujeitos participantes da pesquisa, momento de “elevação da consciência para um nível superior de compreensão da prática social” (FONTES, 2020, p. 1).

A partir da leitura dos roteiros elaborados pelos participantes, percebemos que a leitura do texto literário contribuiu no processo de identificação do olhar de cada aluno perante o texto e de como eles relacionam o conteúdo ao seu contexto particular e ao mundo de forma mais ampla. Nesse sentido, a leitura literária é percebida como instrumento que, segundo Candido (2004), humaniza; a humanização que passa pela experimentação estética e pela experiência vivenciada no próprio ato de ler, acentuando o quanto essa leitura permite e possibilita compreender melhor os comportamentos sociais.

No sexto encontro ocorrido entre 04/09 e 08/09/2022, passamos para a produção do curta-metragem. Embora tenha sido gravado no contraturno, optamos por, em alguns momentos, destinar aulas para que os alunos pudessem gravar as cenas no espaço da escola, a fim de que pudéssemos acompanhar a realização da atividade. Sem contar que, dessa maneira, evitaria de o aluno ter um gasto a mais com passagem, alimentação, e evitaria também a quebra da rotina de trabalho, de estudo e de outros afazeres.

A linguagem cinematográfica pode ser situada como parte integrante da riqueza e diversidade de gêneros, conforme estabelece Mikhail Bakhtin (2003):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua (BAKHTIN, 2003, p. 260).

Nessa perspectiva, vemos a possibilidade de reproduzir em um espaço criativo a realidade circulante. Entendemos, pois, que o filme pode servir como um veículo formador, com possibilidade de despertar a autorreflexão no ser humano. Isso sem contar que, por meio do objeto fílmico, podemos perceber os enunciados produzidos pelos alunos. De acordo com Bakhtin (2003), o enunciado

[...] é pleno de totalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Por que a nossa ideia – seja filosófica, científica, artística, nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2003, p. 298).

Após a entrega do roteiro e, em seguida, a distribuição das tarefas, chegou o momento da gravação, que aconteceu no mês de setembro dentro e fora do ambiente escolar. Reiteramos que nossa escolha pela tradução do texto via curta-metragem se deu pelo fato de a escola incorporar em seu projeto pedagógico o objeto fílmico como forma de tradução da leitura do texto literário. Como afirma Moletta (2009, p. 18), “por ser uma narrativa breve, podemos estabelecer um paralelo entre o curta-metragem e a crônica na literatura. Sendo assim, um conflito que poderia se estender por vários anos, pode ser traduzido em poucos minutos de vídeo”. Em concordância com o autor, essas duas linguagens, fílmica e literária, foram tecidas pela mediação da professora pesquisadora, que conduziu os participantes a darem voz à leitura da crônica através da produção do filme.

Nossa ideia inicial consistia em dividir dois grupos, dessa forma teríamos dois filmes. No entanto, quando orientávamos os alunos para a produção do roteiro, eles sugeriram que tivéssemos mais grupos, a fim de dividir as tarefas, pois, segundo eles, a socialização ficaria melhor. Seguimos essa proposta. Realmente, fomos acompanhando a conversa dos grupos, as sugestões externadas por eles, e percebemos a participação, logo, a constituição das equipes ficou em 5 grupos com 7 a 8 participantes. Por não dispormos de tempo hábil para a produção dos curtas, a proposta foi a de produzir um filme com até 10 minutos, haja vista que a gravação de cenas toma muito tempo, sem contar o processo de edição.

A organização do filme permitiu que os grupos se dividissem para ver quais alunos atuariam como personagens, figurinistas ou responsáveis pelo cenário, gravação e edição dos vídeos. A investigadora esteve presente nas etapas cujas cenas foram gravadas no ambiente escolar. Para as gravações externas, não tivemos como acompanhá-los pelo fato de eles terem escolhido a casa de alunos e outros espaços, o que tornou difícil o nosso acesso.

No que diz respeito à produção do objeto fílmico em sala de aula, devemos levar em consideração alguns pontos balizares: o professor não é um especialista na área cinematográfica, logo, não tem todo o aparato de um profissional que domina todas as técnicas de filmagens. Sabemos, pois, que o uso adequado dos recursos e das técnicas confere aos enunciados audiovisuais uma dimensão profissional, com ricas possibilidades discursivas. No entanto, o que produzimos em sala de aula são trabalhos que representam o saber advindo das parcerias entre professores e alunos, das (não) experiências em tecnologia, do conhecimento de mundo, da curiosidade. Esses elementos são aliados ao desejo de propiciar novos momentos, novas leituras, seja por intermédio da linguagem visual, seja por meio dos livros, entendidas por Silva (2013, p. 52) como “experiências que não conseguem ser olvidadas”.

Para a produção do curta-metragem, foi preciso percorrer todas as etapas anteriores, desde os procedimentos de leitura até o contato com a linguagem cinematográfica. O objeto fílmico reflete o resultado da interpretação, o produto de várias leituras que, coletivamente, foram construídas ao longo da atividade interventiva. Nosso propósito nessa etapa não foi o de escolher a melhor obra em termos de imagem, som ou interpretação. É claro que esses elementos corroboram para uma boa leitura e para a recepção da obra criada. No entanto, nosso foco consistiu em verificar quais leituras foram feitas e traduzidas para a linguagem cinematográfica após o trabalho com o texto literário sob a vertente dialógica de acordo com a teoria bakhtiniana.

Para que os alunos tivessem contato com um curta-metragem, exibimos (para a turma contemplada na prática pedagógica), no mês de julho, os curtas-metragens que foram produzidos pelas turmas participantes da última edição do projeto, ocorrida em 2018. Por que antevemos essa etapa? Ao encaminharmos a versão do

projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa³⁷, no mês de maio, percebemos que se tratava de um processo moroso. Por esse motivo, achamos conveniente realizar a seção de curtas para que não viesse a prejudicar o andamento deste projeto. Convém destacar alguns pontos que foram predominantes no decorrer da exibição desse material: os alunos gostaram de assistir às produções e se sentiram motivados a produzi-las, no entanto, a avaliação inicial deles foi remetida apenas ao aspecto cinematográfico: imagens, som e atuação. Foram percebidas falas como: “Nossa! Aquela aluna interpretou bem”, “Que lugar bonito!”, “Essa cena foi nada a ver”, “Não gostei do final”, “Ah! Música show”.

Aproveitamos a ocasião para falar aos presentes que, para a produção daquele material, os alunos passaram por momentos gratificantes e de intensas dificuldades, que iam desde a criação do roteiro (infelizmente, não tivemos como apresentar os roteiros produzidos na época devido a problemas no arquivo de armazenamento) até as filmagens e edição. Destacamos que todas as etapas para a elaboração do objeto fílmico são importantes. Não havia ali atores e atrizes consagrados, portanto, tínhamos consciência de que devíamos respeitar o trabalho que estava sendo exibido. Após essas intervenções, pedimos que volvessem o olhar para a história e para a mensagem que estavam sendo transmitidas. Terminada a exibição, tiramos as dúvidas que foram surgindo ao longo dessa ação. De maneira geral, percebemos que os alunos ficaram surpresos e motivados a produzirem um curta-metragem.

Como dissemos anteriormente, nossa ideia inicial seria a de criar um curta. Entretanto, como houve interesse dos alunos, optamos pela formação de cinco grupos, o que resultou na entrega de quatro roteiros. No prazo estipulado, um grupo não fez a entrega do objeto fílmico. De posse do material literário, passamos a assistir às produções feitas pelos alunos.

Os registros que seguem dizem respeito ao conteúdo dos filmes, acrescidos das nossas observações e da avaliação da produção feita pelos olhares atentos dos membros dos grupos. Outros detalhes ficarão para a seção *Análise dos dados coletados*, momento em que responderemos a uma das perguntas de pesquisa: Que tipos de leituras críticas a partir do trabalho com o texto literário são observadas nos curtas-metragens produzidos pelos alunos?

³⁷ Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

Grupo 1 – Curta: Iremos subir na política

Duração: 3'54 s

<https://www.youtube.com/watch?v=8dowPSKLB5M>

Considerações da investigadora:

Ao assistirmos à produção, verificamos que o título criado pelo grupo – *Iremos subir na política* – é bastante expressivo. Essa expressão nos remete à crônica lida, na qual o narrador relata na última linha do texto “Porque nossa família um dia há de subir na política...”.

Nesse sentido, percebemos a figura do leitor inserido, como diz Dalvi (2012, p. 22), “[...] no caudaloso rio da múltipla e instável experiência humana, humanizando-se: toda palavra exige contrapalavras”. Não se trata de resolver as questões ou os problemas como se fosse um passe de mágica, no qual vou ingressar na política e tudo vai ser resolvido. Os membros do grupo parecem ter utilizado essa impressão, assim como o narrador em Braga, sugerindo a leitura de que uma das vias de mudança se dá por intermédio da política.

Na primeira cena aparece uma jovem chamada Anastacia, sentada em uma sala com mesa, cadeira, quadro, em um espaço da biblioteca, concedendo o seu primeiro discurso aos eleitores após vencer as eleições. No momento em que fala ao povo, aparece na tela o seu discurso legendado. A cena é cortada e a narrativa volta há 15 meses. Na cena, Anastacia está fazendo o seu serviço de gari, quando passa uma mulher e joga de propósito o seu lixo no chão, em direção à protagonista, que fala em tom educado: “Bom dia, senhora Crispi”. Na cena seguinte, ela está saindo do serviço, celular na mão. Na tela, a legenda: celular tocando. Anastacia atende e a fala é descrita na tela: - Alô? disse ela. Júnior, conhecido de João, aparece conversando no celular com Anastacia. A conversa é exibida nas imagens. Júnior diz que um equipamento quebrou, caiu em cima de João e ele não resistiu. A câmera registra o momento de desespero dela. Na imagem seguinte, aparece a frase: 1 mês depois. Uma personagem séria, usando

óculos e jaleco branco, entra em uma sala e cumprimenta Anastacia. Na ocasião, pergunta: “Como anda o pré-natal?”. Com o exame na mão, Anastacia não acredita na notícia. Neste momento, a cena mostra um homem indo em direção à farmácia do hospital. Esse discute com a funcionária, pois ela fala que o remédio dele estava em falta. A cena corta para Anastacia, que presencia o fato e diz que os políticos deveriam ser presos. Ela sai do local, como se estivesse indo para casa. Na rua, encontra uma amiga. As duas conversam e Anastacia diz que o hospital é um caos e tudo na cidade estava um caos. A cena termina com a amiga dizendo: “Você deveria se candidatar, precisamos de um dos nossos lá em cima”.

Ao analisarmos as cenas, identificamos a escolha de cenários onde ocorreram quase todas as gravações: a biblioteca, o pátio e a rua lateral da escola. Entendemos que esses espaços deram voz à narrativa, pois foram transpostos para ambientes públicos que representavam, no olhar dos alunos, o que, para eles, há de mais decadente: a saúde pública. A personagem vai construindo as cenas na história. Não há som de música, de fala, o filme é descrito por meio das ações e os diálogos aparecem legendados. Nessa produção, não podemos ignorar a natureza dialógica presente na linguagem literária e na linguagem cinematográfica. Possivelmente, os produtores, bem como o leitor-receptor, vão compreendendo as informações, isto é, a mensagem, na medida em que foram combinando todos os elementos que constituem o objeto fílmico.

Comentários dos membros do grupo: Como foi produzir o curta-metragem? O grupo relatou que sentiram dificuldades pelo fato de não terem preparo, por desconhecerem as técnicas de gravação e não possuírem um aparelho celular que tivesse muitos recursos. No entanto, por ter sido o primeiro trabalho, o grupo ficou satisfeito. Também destacaram suas dificuldades no momento da edição do vídeo.

Grupo 2 – Curta: O Luto da família Silva. Título atual: Família Silva, presente!

Duração: 10min

<https://www.youtube.com/watch?v=oU2oPVfVBRI>

Considerações da investigadora:

A abertura do filme traz uma contagem regressiva de cinco segundos, recurso utilizado em cinema. Em seguida, é projetado um texto bíblico com letras brancas e fundo preto, disposto como se fosse uma lápide:

João Silva

(1966-2022)

*“Ele julgará os de coração humilde com justiça,
E dará repreensão com retidão em benefício dos mansos da Terra”.*

Isaías 11,4.

As cenas seguintes mostram cinco familiares de João Silva. Com uma voz ao fundo, um entrevistador pergunta como era a relação do falecido e o que ele representava para cada um deles. A fala dos familiares é uníssona: “querem justiça, pelo fato de a empresa não disponibilizar equipamentos de segurança necessários à proteção do funcionário”. Os entrevistados não querem que o episódio volte a se repetir e desejam que esse fato não venha a ocasionar em outras mortes. Podemos notar o diálogo existente entre a crônica lida, em que um trabalhador, de nome João, sobrenome Silva, simplesmente é “enterrado à vala comum”, no entanto, essa família não fica calada, quer fazer valer seus direitos, tenta mudar o rumo da história. O grupo também dialoga com um texto trabalhado em sala de aula no início do mês de julho, quando previamente fomos inserindo a crônica. Na ocasião, lemos o texto “Morreram mais três operários? Sem problema. É só repor”³⁸. O fato que motivou a escrita dessa crônica foi a morte de três operários nas obras da construção da usina hidrelétrica de Belo Monte.

Podemos observar, na produção fílmica, a inserção desses elementos trabalhados anteriormente; dessa feita, parece-nos, em perspectiva bakhtiniana, que os alunos retomaram marcas que foram deixadas em textos anteriores e construíram as cenas em diálogo com esses textos, ocasionando uma nova obra. De acordo com

³⁸ Crônica de SAKAMOTO, Leonardo (2015). Publicada em 30 de maio de 2015. Disponível em: <blogosfera.uol.com.br>. Acesso em: 20 de julho de 2022.

Fiorin (2008),

Bakhtin opera com a noção de intertextualidade, porque considera que o diálogo é a única esfera possível da vida da linguagem. Por isso, ele vê a escritura como leitura do *corpus* literário anterior e o texto como absorção e réplica a um outro texto (FIORIN, 2008, p. 163).

Na construção da narrativa em questão, os membros do grupo puderam trazer a obra atualizada de modo a conduzir o leitor na reflexão dos problemas existentes em nossa sociedade.

Comentários dos membros do grupo: Apesar de alguns membros do grupo dominarem técnica de filmagem, o grupo relatou como dificuldade a edição do vídeo. Uma vez que o roteiro estava bem estruturado, os participantes destacaram esse traço como ponto importante para a execução do trabalho.

Grupo 3 – Curta: A luta da família Silva

Duração: 2'43 s

<https://www.youtube.com/watch?v=MaY38krdjZk>

Considerações da investigadora:

A abertura desse filme nos remete ao cenário de um telejornal. Em seguida, aparecem três pessoas. O cenário escolhido foi uma sala disposta de mesa (lembrando uma bancada) e dois notebooks. Na cena, temos dois mediadores e o presidente eleito. O entrevistador afirma que 67% dos eleitores votaram no candidato X ao passo que o entrevistado responde que “a corrupção tomou conta desse país”. Observamos a questão política abordada nessa produção e o diálogo estabelecido entre a crônica “Luto da Família Silva”; feito a partir de sugestão da crônica, esse e os demais trabalhos contam com essa temática.

Em continuação à cena, o candidato fala sobre a sua infância sofrida e o desejo de mudar essa realidade. Segundo ele, “as pessoas não o levaram a sério”.

Questionado sobre o percurso que o fez vencedor, o candidato diz que foi por intermédio da persistência e do estudo. Pela fala do personagem, destacamos um ponto importante. Ainda que os estudantes nessa etapa desconsiderem o valor da escola e a sua função na transmissão do saber elaborado, encontramos presente no diálogo do personagem a ideia de que o estudo é um dos caminhos para se conquistar os objetivos. Esse detalhe levantado pelo grupo, por meio da fala do personagem, é de extrema importância. Aprendemos com Duarte (2000) que o adolescente busca um modelo de ser humano, que pode ser encontrado por meio de um personagem, de referências históricas ou de pessoas que o rodeiam. Nesse contexto, destacamos a figura do professor como mediador do trabalho pedagógico. Mesmo não sendo a fala que representa todo o corpo docente da escola e do próprio sistema, defendemos a ideia de que o conhecimento se constitui em um elemento imprescindível, que o indivíduo necessita assimilar para que o torne humano.

A cena final traz outros pontos que merecem destaque: o anúncio do presidente, isto é, do personagem Jair Silva, e a fala atribuída a ele: “Deus salve a nação!”. Inferimos que o enunciado sugerido pelo grupo traz o discurso do presidente do Brasil em exercício em 2022, representante do povo, que se diz cristão, mas que muitas vezes conduziu sua gestão com comportamentos anticristãos, tais como a incitação de violência, descaso com a população, sobretudo no período da pandemia do novo Coronavírus. Esse enunciado nos permite avaliar que esses alunos conseguem enxergar para além do texto literário. É claro que a adesão ou não a certo candidato fica a critério de cada pessoa, de cada eleitor, de cada cidadão.

Comentários dos membros do grupo: Tivemos muita dificuldade em seguir o roteiro, pois alguns componentes do grupo não levaram o trabalho a sério. A hora da gravação não foi muito fácil, pois não dominavam bem a técnica da filmagem e da edição.

Grupo 4 – Curta: Era só mais um Silva?

Duração: 4'03 s

<https://www.youtube.com/watch?v=ff40IOGD0vw>

Considerações da investigadora:

A capacidade de compreensão crítica do mundo tende a ficar mais aguçada no momento em que os alunos lançam novos olhares em direção à produção do objeto estético. A prova disso está no título desse curta. O título sugere uma resposta do leitor.

A abertura do filme nos direciona a uma palavra que precisa ter seu significado esclarecido. O grupo se intitula como “despreocupados”, expressão que foi questionada pela investigadora. Comentamos sobre a importância de se analisar todos os detalhes: o cuidado que devemos ter com certas palavras, expressões, imagens e um conjunto de elementos que podem transmitir nossa ideologia. Se a história narra o desconforto causado pela morte de um inocente, como o grupo pode ser “despreocupado”? O grupo concordou com a observação, no entanto, em virtude do tempo limitado e da dificuldade em reeditar o trabalho, o nome permaneceu. O cenário escolhido nos remete à casa de um aluno. O personagem come algo enquanto mexe no computador. Em seguida, aparece na tela a seguinte frase: “Uma notícia intriga o jovem”. Ele continua no computador. A cena vai para o ambiente escolar. Na sala de aula, esse jovem pergunta ao colega se havia acompanhado o jornal do dia anterior. Foi então que falaram sobre o assassinato de um “cara”. Nessa notícia, nenhuma informação adicional foi passada sobre o falecido. Na cena, podemos observar o diálogo existente com a crônica, na qual o falecimento do morto foi publicado na “seção dos Fatos Diversos”. Denotamos o descaso sobre a morte desse homem.

Na cena seguinte, em casa, o jovem protagonista ouve o barulho do celular. Na tela, aparece a legenda: “o celular vibra”. A mensagem é um áudio vazado de um policial relatando que, em sua ronda, foi chamado para atender uma ocorrência em uma farmácia. Chegando ao local, encontrou um homem negro de atitude suspeita que o levou a sacar a arma e atirar contra o suposto meliante. Foram quatro tiros.

Na cena seguinte, a tela anuncia que o jovem protagonista “não vai deixar barato” e vai à procura da verdade. Em um site de denúncia, ele lê um relato que diz saber detalhes do ocorrido. Ramon procura a pessoa. O homem é encontrado e

narra o que realmente aconteceu. As imagens cortam para o início do curta, onde aparece o jovem chegando em uma casa, com sua bicicleta. O homem que já o esperava conta tudo o que viu e ouviu. O falecido era jovem, negro e foi à farmácia de madrugada para comprar remédio na intenção de aliviar uma dor crônica, mas infelizmente foi confundido com um ladrão. O filme termina com a exibição de algumas manchetes que mostram operações policiais que abordam negros, mortos inocentemente.

Além do diálogo da produção fílmica com o material literário, também há de se destacar a presença da letra da canção *Era só mais um Silva*, de Mc Bob Rum, lançada em 1996. A partir das composições citadas, foi possível observar que os diálogos complementam os sentidos por meio das inferências do leitor. Esse enriquecimento ocorre pela apropriação de outros textos e pelo fato de que os enunciados produzidos são construídos e reconstruídos a partir das interações com os sujeitos.

Comentários dos membros do grupo: O grupo relata que os componentes tiveram facilidade em utilizar os recursos digitais. Eles registraram uma certa facilidade no momento da gravação e edição do vídeo, sem contar que o roteiro foi elaborado de forma clara e precisa, dessa maneira, facilitou muito o andamento do trabalho.

Grupo 5 – Não gravaram o curta

Comentários dos membros do grupo: O principal motivo que levou o grupo a não entregar o curta, segundo o relato dos componentes, foi o descompromisso, embora tenham relatado que o trabalho estava sendo feito e, ao se aproximar do prazo da entrega, o líder disse que ia terminar. No entanto, não conseguiram cumprir com a tarefa proposta. Mesmo diante do ocorrido, o grupo foi convidado a participar, assistindo e acompanhando os demais trabalhos.

Como falamos anteriormente, a análise em relação às leituras realizadas pelos alunos a partir do curta-metragem será feita posteriormente, no entanto, mediante os comentários dos participantes, vale ressaltar alguns pontos que nos remetem à

defesa desta pesquisa. O primeiro diz respeito aos postulados da pedagogia histórico-crítica, nos quais Saviani (2011, p. 7) afirma que, “Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”. Concordamos com a afirmação do autor e entendemos que na prática desenvolvida existe a necessidade da apropriação, por parte dos alunos, de conhecimentos básicos (filmagem e edição) que antecedem o momento da filmagem.

O projeto desenvolvido pela escola, em sua fase inicial, previa que todas as etapas da filmagem fossem realizadas pelos alunos, tal qual propusemos nesta pesquisa. Contudo, a prática foi evoluindo, e, pelo fato de os filmes serem exibidos no cinema para um público externo, houve a necessidade de se contratar um profissional da área, a fim de auxiliá-los no momento da filmagem e edição dos curtas. Na proposta atual, optamos por deixar os participantes responsáveis pela execução e entrega final do trabalho.

O trabalho desenvolvido por meio do texto literário possibilitou o autoconhecimento dos participantes como parte da humanidade, levando-os a um questionamento do mundo. Ao se depararem com a referida produção literária, foram capazes de refletir e ampliar o olhar crítico sobre os problemas existentes em nossa sociedade. Percebemos a literatura como enunciado produzido, o que comprova o elemento dialógico da língua. Nesse caso, a literatura ultrapassa o status de fruição ou de entretenimento e se configura como elemento capaz de produzir em nós, segundo Candido (2004), “a quota de humanidade”. É nessa perspectiva dialógica que os leitores já estavam conscientes, com isso voltam para o seu cotidiano mais atentos de sua inteira realidade.

4.8.1 Aplicação do questionário investigativo

Em nosso último encontro ocorrido entre 12/09 e 15/09, passamos ao preenchimento do questionário investigativo, elaborado de modo a atender nossas perguntas de pesquisa.

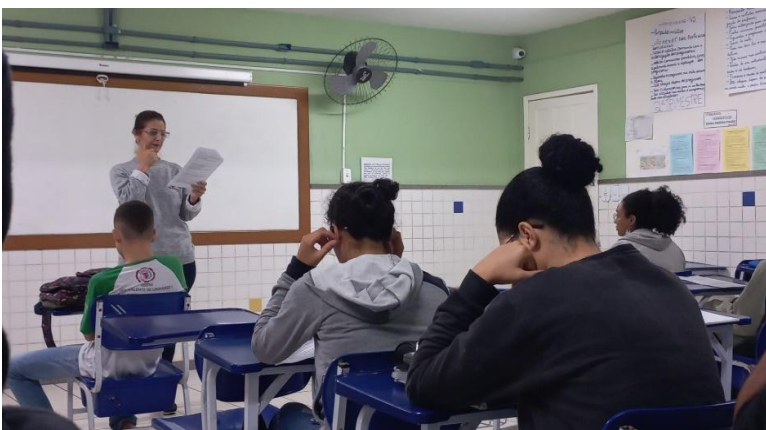
Ao chegarmos à sala de aula, saudamos os participantes, entregamos as folhas e passamos para as informações necessárias ao preenchimento do questionário. Ressaltamos a importância de cada aluno preencher as questões e solicitamos que

as respondessem com sinceridade. Como mencionamos anteriormente, iniciamos nosso trabalho em campo com 40 participantes; já nessa última etapa do preenchimento do questionário, estiveram presentes 30 alunos. A ausência se justifica pelo fato de estarmos passando – à época da pesquisa – por um tempo muito frio e chuvoso, o que acarreta o não comparecimento do estudante à escola. Outro fator que corroborou a ausência dos alunos foi o fato de o fechamento do trimestre coincidir com o dia da aplicação desse documento. Notamos que, devido às atividades realizadas ao longo do trimestre (de apresentação, de pesquisa individual, de provas, dentre outras formas de avaliação), os alunos não demonstraram tanto interesse em responder ao questionário. Primeiro, pelo fato de não ser atribuída nota à atividade. Segundo, porque o questionário foi aplicado de forma presencial, pois a internet operava de forma instável.

Para a análise dos dados relacionados às leituras traduzidas pelos participantes a partir dos curtas-metragens, isto é, às contrapalavras externadas por eles, utilizamos as respostas coletadas nas questões 9, 11, 12, 13 e 14 do questionário investigativo. Essas perguntas remetem: à experiência individual e coletiva envolvendo o curta-metragem; como a leitura da crônica Luto da Família Silva, de Rubem Braga, contribuiu para a produção do objeto fílmico; e, por fim, à leitura que o grupo fez do audiovisual. As demais questões foram suprimidas pelo fato de entendermos que os dados colhidos após a produção do roteiro – registradas pelos membros do grupo³⁹ – e a análise dos curtas-metragens realizadas pela investigadora foram suficientes para respondermos aos questionamentos de pesquisa. Reiteramos que as indagações propostas, tendo como base as questões que compuseram o instrumento investigativo, serviram de apoio para compreendermos a relevância do tema que estamos abordando neste trabalho. Contudo, ao longo do processo, optamos por elencar para fins da análise as respostas das questões informadas acima.

³⁹ As respostas dos alunos foram colhidas por meio de uma autoavaliação aplicada após a entrega oficial dos roteiros. Esses registros foram transcritos e assinalados nesta dissertação, no item 4.8, que trata sobre a produção dos roteiros e dos curtas-metragens (p. 175).

Figura 18- Orientação para o preenchimento do questionário investigativo



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 19- Orientação para o preenchimento do questionário investigativo



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 20- Orientação para o preenchimento do questionário investigativo



Fonte: Dados da aplicação da proposta, arquivo pessoal da pesquisadora.

4.8.2 Análise dos curtas-metragens

Ao analisarmos uma narrativa, nesse caso, as leituras realizadas pelos alunos a partir da leitura da crônica “Luto da família Silva” traduzidas para o curta-metragem, podemos perceber a riqueza de elementos próprios da interação humana, que nos fazem aproximar o texto fílmico e seus mecanismos. Nas palavras de Loureiro (2008), isso implica em

[...] situar a produção fílmica não apenas como manifestação do tornar-se humano, mas também como elemento fomentador de uma prática social ampla que se dilui em vários momentos da vida social, os filmes fazem parte da vida do ser humano e podem se constituir em um instrumento educacional, pois seu conteúdo pode auxiliar na formação de opiniões, na observação da realidade (LOUREIRO, 2008, p. 135).

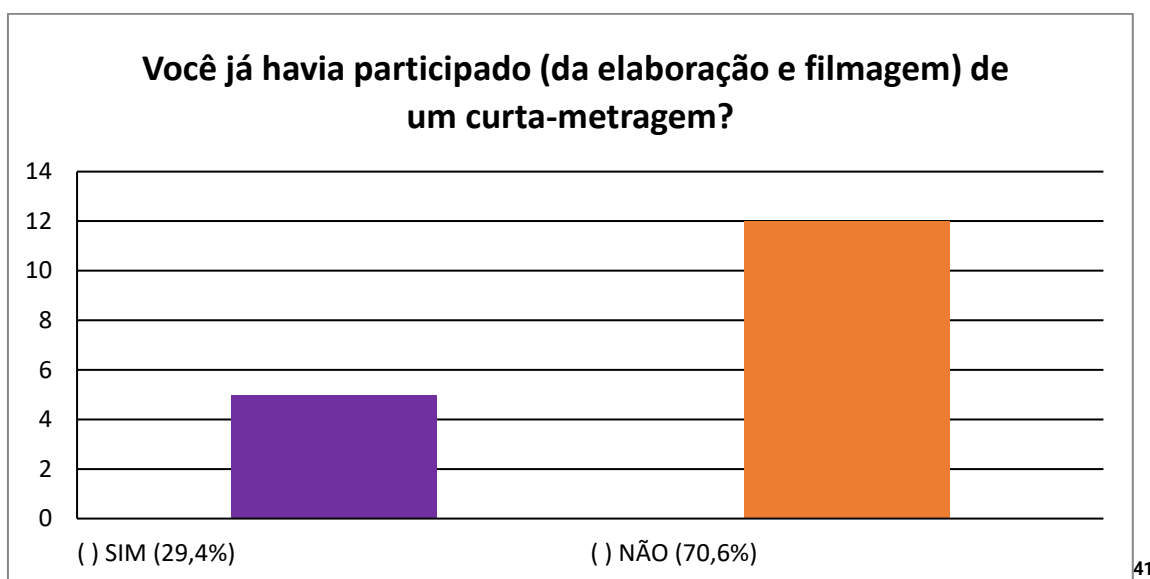
Concordamos com o autor quando afirma que os filmes fazem parte da vida dos indivíduos e podem ser apropriados como instrumento educacional, visto que seu conteúdo pode ser utilizado como elemento auxiliar na formação de opiniões e no despertar crítico diante de nossa realidade. Embora reconheçamos a natureza e o valor artístico do curta-metragem, consideraremos, para esta investigação, as leituras realizadas pelos alunos a partir do trabalho realizado em sala de aula tendo como base o texto literário. Normalmente, após a leitura de um texto no contexto escolar, o docente se apropria de várias estratégias para que o aluno exponha seu entendimento sobre a narrativa lida. Entretanto, em algumas ocasiões essas ações são permeadas por atividades feitas a partir de trechos selecionados, pela produção de resumos, encenações, cópias, dentre outras. Não significa dizer que essas formas devem ser excluídas, mas o processo de leitura deve ser conduzido de forma consciente, elaborada, sistematizada.

Nesse contexto, nossa intenção foi a de seguir um rumo diferente; optamos pela leitura produtivamente dialógica com vistas à ampliação da conscientização social dos sujeitos, uma leitura efetivada no sentido do texto, isto é, integral, sendo mediada pela investigadora com a colaboração dos participantes. A forma utilizada para registrar as impressões dos alunos ante o texto lido foi o curta-metragem, um recurso acessível e que desperta o interesse dos alunos, conforme vimos nos dados coletados. Ao recorrermos a essa ferramenta, é válido dizer que não tivemos a

pretensão de fazer uma análise fílmica técnica com rigor metodológico, uma vez que não era esse nosso objetivo.

Não obstante a concordância da ideia geral, não é obrigatório ser um especialista em cinema para ler, aproveitar o máximo do potencial didático-pedagógico do texto fílmico. Em síntese, as técnicas utilizadas para a elaboração de um curta são valiosas, fazem parte da natureza do gênero, contudo, não são fundamentais para o que pretendemos: analisar as possíveis leituras feitas pelos alunos a partir do trabalho com o texto literário. Vale ressaltar que o silêncio também pode ser uma contrapalavra poderosa, pois pode denotar aceitação, omissão, ausência de manifestação de vontade, dentre outros. Isso posto, passamos à análise dos dados obtidos por meio do questionário investigativo. Os primeiros resultados captados nos mostraram o curta-metragem como um profícuo recurso didático-pedagógico. Vejamos:

Gráfico 1- Participação na elaboração ou na filmagem do curta-metragem⁴⁰



Fonte: Questionário investigativo, 2022.

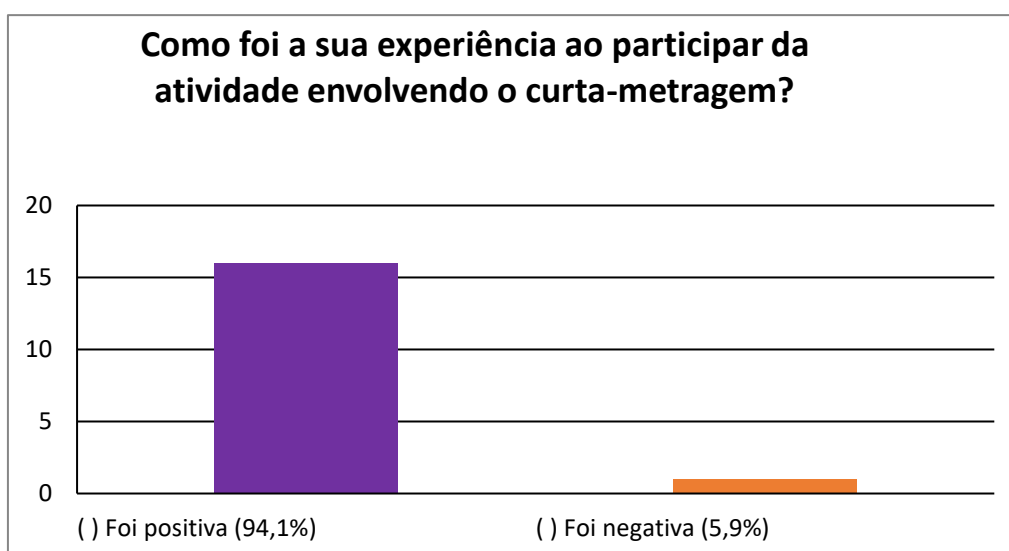
Observamos, pelos resultados do gráfico acima, que 70,6% dos alunos não possuíam experiência com o trabalho de elaboração e filmagem de um curta-metragem. Coube a nós a transmissão dos saberes necessários para que, no momento da produção, os alunos pudessem realizar a atividade proposta.

⁴⁰ Conforme dados obtidos na questão 9 do questionário investigativo.

⁴¹ Conforme dados obtidos na questão 11 do questionário investigativo.

No que tange à motivação, podemos perceber claramente que os alunos se direcionaram a uma atividade compatível com a sua aptidão. Essa constatação consiste em um fator imprescindível perante a possibilidade de o aluno se dedicar a uma área da produção que tenha mais conhecimento e facilidade em desenvolver o trabalho solicitado. Grande parte dos alunos participaram de alguma etapa destinada à produção do objeto fílmico, logo, esse instrumento despontou como um suporte técnico capaz de potencializar os conteúdos trabalhados; em nosso caso, mostrou-se como aliado ao texto literário nas aulas de leitura.

Gráfico 2- Experiência ao participar da elaboração do curta-metragem



Fonte: Questionário investigativo.

Ao serem questionados sobre a experiência em participar da elaboração do curta-metragem, tivemos a participação positiva de 94,1% dos alunos. Isso significa que os participantes gostaram de explorar o curta-metragem, o que nos leva a entender que, se houvesse uma nova proposta de trabalho, eles aceitariam participar, o que nos leva a admitir que os curtas tendem a ser ferramentas motivadoras para a aprendizagem. No entanto, o pesquisador Alcântara (2014, p. 33) nos adverte para uma situação: “[...] Usar o curta-metragem excessivamente sem critério, seja qual tipo de obra cinematográfica, pode levar também à perda de interesse”.

O excerto acima nos remete à questão do curta-metragem já elaborado ou de um longa propriamente dito. Em nosso caso, falamos do processo de produção, o que nos dá margem para afirmar que utilizar esse recurso didático-pedagógico

indiscriminadamente também pode incorrer em um risco de o aluno ou de o professor achar que vai ser uma estratégia apenas para preencher o tempo. Entendemos que, ao inserir o curta no ambiente escolar, o docente deve conduzir a ação educativa de modo que os alunos sejam produtores conscientes e sujeitos que interpretam ativamente, que negociam dialogicamente os sentidos dos enunciados audiovisuais.

Situamos, pois, a linguagem cinematográfica como parte integrante da riqueza e diversidade de gêneros, conforme preceitua Bakhtin (2003):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua (BAKHTIN, 2003, p. 260).

Nessa perspectiva, vemos a possibilidade de reproduzir a realidade circulante em um espaço criativo, entendendo que o filme pode servir como um veículo formador, pois pode proporcionar o desenvolvimento cultural com o intuito de despertar a autorreflexão no ser humano.

Até o momento, apresentamos dados sobre a participação e a experiência dos alunos em relação ao curta-metragem. Os resultados foram extraídos da questão número 11. Achamos relevante entender como foi a recepção do aluno em relação ao curta-metragem, pois assim compreendemos a importância dessa ferramenta no momento em que solicitamos a tradução da crônica.

No item 4.8 desta dissertação, fizemos uma síntese das narrativas apresentadas nos curtas-metragens, seguidas do comentário da investigadora e das observações feitas pelos membros dos grupos. Ao fazermos esse resgate, começávamos uma pré-avaliação para que, a partir dessa análise, entendêssemos quais leituras foram feitas pelos alunos. Dessa forma, conduzimos nossa análise de modo a embasá-las com nosso aporte teórico, isto é, em uma perspectiva bakhtiniana que trata sobre o dialogismo e sobre as contrapalavras que foram impressas pelos alunos em cada produção do objeto fílmico.

Com base na questão 12, questionamos sobre a leitura que o grupo fez da narrativa exibida nas imagens. Os membros dos grupos registraram:

G1 “O curta-metragem aborda um tema do qual ninguém é muito chegado... que é a realidade de uma pessoa sem muita experiência, mas com muita determinação em mudar o mundo”.

G2 “O curta produzido teve a intenção de mostrar como os “Silva” da nossa sociedade sofrem injustiças, e que mesmo sendo “Silvas” temos os direitos de um cidadão e que é necessário buscar esses direitos. Família Silva, presente”.

G3 “O grupo tentou transmitir a realidade de um jovem que passou por problemas familiares, dificuldades financeiras, mas que viu no estudo e trabalho a possibilidade de se engajar na política. Ao ingressar nesse ramo, o jovem político pode ajudar as pessoas que mais precisavam”.

G4 “Era só mais um Silva quis passar a realidade do negro no Brasil. Um cidadão que sofre injustiça, discriminação e traz consigo uma história de lutas e resistência”.

Em relação à função humanizadora que o texto literário possui, podemos observar, por meio das falas acima, que a crônica propiciou novas leituras de modo a permitir que os alunos se encontrassem como sujeitos no mundo. De acordo com Candido (2004, p. 180), a “literatura atua e desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, os semelhantes”. Ao que nos parece, a intenção dos grupos foi a de mostrar as injustiças sofridas pelos Silva da sociedade atual. A crônica oportunizou aos leitores uma visão crítica, um olhar diferente sobre a realidade, mediado pelo texto literário. Os alunos tiveram a possibilidade de criar um novo enunciado, que os ajudou a interpretar e questionar o que está posto em nossa sociedade.

É perceptível que a participação ativa do leitor no processo de leitura foi profícua pelo fato de confirmar que os alunos não atuaram como meros receptores da mensagem sugerida pela crônica, mas, ao contrário, eles atuaram na produção de novos enunciados, novas leituras e de contrapalavras a partir da interação entre os sujeitos, pela mediação da investigadora. Segundo o teórico russo,

[...] em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas, ou semiocultas e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Outro dado que levantamos diz respeito à expressão “temos os direitos de um cidadão, e que é necessário buscar esses direitos”. Vemos que a leitura do texto suscitou ao leitor um posicionamento crítico, isto é, o de se reconhecer como um cidadão com seus plenos direitos e deveres. Há, nessa fala, alguns aspectos fundamentais relativos às experiências com a leitura literária. A resposta atesta elementos da crônica que ajudaram a atualizar o texto. A metonímia dos Silva, tão bem delineada por Braga, foi captada pelos alunos fazendo com que eles também se sentissem pertencentes à família Silva. Não podemos nos esquecer, além disso, que, no contexto em que a crônica foi escrita, ela serviu para demarcar, criticar as desigualdades da época e, quando foi atualizada, a narrativa sugere novos olhares e um posicionamento diante do que está sendo dito.

Temos consciência de que a resolução dos problemas sociais não cabe à literatura. No entanto, enquanto produção artística, a literatura pode ser um instrumento que, a depender da mediação, pode mexer com a razão e a sensibilidade humanas. Segundo a pesquisadora Lourenço (2021),

o texto literário combina elementos das mais variadas culturas, carregadas de seus próprios discursos, e um efeito possível das trocas simbólicas que ocorrem durante a leitura é a percepção, por parte do leitor, de que o seu mundo não é o único e que o Outro é também sujeito em diálogo (LOURENÇO, 2021, p. 65).

Nesse sentido, o depoimento dos participantes nos mostrou uma interpretação consciente no sentido de que eles apresentaram seus próprios discursos enriquecidos pela interação como sujeitos que ocupam lugares sociais e se comunicam. Através da interação com o outro, o conhecimento de mundo foi ampliado. Vale dizer que os estudantes já têm um conhecimento de mundo, a partir das vivências deles. Caso contrário, não teriam estabelecido intertextualidade com vários discursos conforme vimos nos curtas.

Ao registrarem “Meu grupo e eu queríamos mostrar o lado da família de João da Silva”, trazemos a afirmação de Geraldi (2002, p. 5), quando diz que “[...] o leitor precisa vir carregado de palavras para o diálogo com o texto”. Entendemos, pois, que o diálogo tende a acontecer a partir de um trabalho elaborado e sistematizado de leitura, de mediação e discussão sobre o texto literário. Podemos inferir, com base no registro dos alunos, o olhar atento que eles empregaram em suas contrapalavras. Os Joões da Silva relatados pelos alunos, por meio dos roteiros e dos curtas, são cidadãos comuns, trabalhadores negros, pobres e excluídos, tal qual observamos na crônica de Braga. Aliás, a crônica atualizada nos convida à leitura de um Silva cuja família se une para buscar seus direitos indenizatórios, um Silva negro, morto injustamente, um Silva que diante do sistema excludente chega à política a fim de propor mudança. Vemos, pois, o texto literário sendo perpassado à época em que foi produzido. Dessa forma, esse material parece cumprir com o propósito da literatura em seu aspecto humanizador, isto é, o de confirmar no homem, segundo Candido (2004, p. 180), “a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

Nesse sentido, reiteramos que os alunos, de certa forma, já possuem um conhecimento de mundo, suas experiências pessoais, sociais e culturais, contudo, essas vão sendo ampliadas na medida em que se estabelece o diálogo com dizeres anteriores ou posteriores. No texto de Braga, o narrador relata a vida sofrida do Silva e de todos os seus descendentes. No curta “Família Silva, presente!”, o grupo optou por dar voz à família do protagonista João da Silva, um operário que foi vítima de um trágico acidente de trabalho. Os familiares de João vão à justiça, não só em busca dos direitos do falecido, mas também como forma de evitar que essa situação de descaso no trato do patrão ao empregado continue. Assim, observamos os próprios discursos dos alunos sendo enriquecidos pelo encontro com o texto literário e pela interação com os demais sujeitos envolvidos nesse evento de relação dialógica. Assim, os participantes tiveram a oportunidade de registrarem suas respostas na tela, ampliando o sentido do texto lido. Uma vez (re)nascido, “um texto passa a ter histórias que não são apenas a reprodução de sentidos sempre idênticos a si mesmos” (GERALDI, 2002, p. 5). Levando a efeito esse raciocínio, interessa-nos destacar que os enunciados nunca são expressão de

uma consciência individual, e sim de uma experiência coletiva, de uma atividade dinâmica entre Eu e Outro, isto é, entre o locutor e o interlocutor em espaço de interlocução socialmente organizado em interação. Ao responderem ao dizer do outro, os sujeitos estão utilizando as formas de resposta ao meio social.

Ao questionarmos os participantes sobre a contribuição do texto literário para a produção do curta-metragem (questão 13), nossa intenção foi a de constatar ou não a influência do objeto estético como meio capaz de propiciar a humanização do sujeito. Para prosseguirmos com a análise, interpretamos os relatos a seguir:

G1 “Nós nos inspiramos totalmente nessa crônica. Retratamos os problemas da família Silva e mudamos a situação deles”.

G2 “Contribuiu mostrando o descaso que a população vive se humilhando pelo mínimo que merecemos”.

G3 “Serviu como guia para uma visão da diferença nas classes sociais”.

G4 “Nos baseamos na morte do João e o fato da família Silva querer entrar para a política. Mostrou um pouco da realidade do novo mundo”.

Ao lermos os depoimentos dos participantes, percebemos que o texto literário serviu de ponte entre o texto de Braga e a realidade. Por meio do trabalho do escritor, os alunos puderam imprimir em suas contrapalavras os elementos sociais que foram sendo desvelados no momento do diálogo do leitor com o texto, do leitor com a interação dos sujeitos e do leitor com a figura do mediador. Os alunos retrataram questões presentes em nosso meio, tais como a situação desprezível e miserável de muitas famílias. Ao “*mudar a situação deles*”, como vemos no relato, percebemos claramente o desejo de mudança externado pelos enunciadores. A leitura que fazemos dos registros nos aponta que o trabalho desenvolvido possibilitou a formação de um leitor autônomo que construiu sentido para o que leu. Sob esse prisma, Dalvi (2012, p. 23) parece confirmar a nossa percepção, ao afirmar que “cada leitor inscreve nos textos suas marcas, que passam, elas também, a fazer parte do texto que será lido pelos próximos leitores: quanto mais ricos os textos, mais marcas a serem consideradas”.

Outro dado obtido nas respostas dos participantes que nos chamou a atenção foi: “*Nos baseamos na morte do João e o fato da família Silva querer entrar para a*

política". Na crônica de Braga, não temos essa mensagem escrita de forma explícita. Em nossa interpretação, na última linha do texto, o narrador sugere uma possível mudança de atitude do leitor ao relatar *"Porque nossa família um dia há de subir na política"* (BRAGA, 2008, p. 100). De fato, os alunos produziram sentido a partir do trecho da crônica. Como podemos notar, na crônica de Braga, o narrador apresenta um fato hipotético. O entendimento dos alunos, isto é, as contrapalavras remeteram ao contexto social deles. Notamos sujeitos que estão inseridos em uma sociedade e conseguem enxergar os rumos que podem levar à mudança, que pode acontecer por meio da intervenção, do trabalho dos candidatos que elegemos para nos representar enquanto estiverem a serviço do povo. Essa leitura foi possível a partir da crônica, por isso, inferimos que a literatura não é uma experiência inofensiva, ela pode suscitar novos olhares para a realidade, provocar reflexão e até mudança, pois é grande o seu poder humanizador.

Com base na última pergunta (questão 14), solicitamos que os participantes escolhessem em meio às produções elaboradas um curta que mais chamou a atenção. Transcrevemos, a seguir, o registro dos grupos.

G1 *"'Mais um Silva', foi um curta muito legal de assistir e interessante de se ver cada segundo e a desigualdade social sendo assim uma realidade constante"*.

G2 *"No curta produzido por nossos colegas, Mais um Silva reproduz em forma de curta, a realidade de muitos negros no Brasil. Demonstra que o pré-julgamento da classe social de uma pessoa pode causar danos"*.

G3 *"Cada história mostrou uma realidade diferente, só que Era só mais um Silva nos chamou a atenção porque os negros são humilhados a cada dia"*.

G4 *"Era só mais um Silva? Conta a história de uma pessoa que era negro e foi morto injustamente"*.

Podemos observar, a partir das respostas acima, que o curta que mais chamou a atenção dos alunos foi "Era só mais um Silva". Nossa intenção, ao propormos essa questão, não foi a de promover uma espécie de ranking para definir a melhor obra, e sim para termos conhecimento da produção que mais despertou a atenção dos

participantes e tentamos entender o motivo. O curta em questão narrou a história de um jovem negro, morador da favela, morto injustamente por um policial.

O objeto fílmico foi desenvolvido tendo como parâmetro a crônica de Braga e o diálogo com a letra da canção “Rap do Silva”, Mc Bob Rum (1996), que também serviu como instrumento de observação da realidade. A música é um meio que toca o coração do ser humano, seja pela composição, seja pela musicalidade ou sonoridade. Assim como o texto literário tem a capacidade de humanizar o indivíduo, por nossa experiência adquirida nesta atividade, podemos afirmar que o diálogo entre as duas esferas artísticas (música e literatura) foi primordial para os alunos chegarem ao entendimento e à produção das suas contrapalavras presentes no filme. O diálogo entre os textos foi teorizado por Bakhtin como intertextualidade, haja vista que o discurso literário, segundo o filósofo, “não é um ponto (um sentido fixo), mas um entrecruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras” (BAKHTIN, 2003, p. 199). Para Fiorin (2008, p. 163), que parece concordar com o filósofo russo, “Todo texto constrói-se, assim, como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. Nesse sentido, observamos que os textos emergem nas condições de um convívio social, na interação entre os sujeitos, e podem ser enriquecidos com outros textos.

A crônica “Luto da Família Silva”, de Rubem Braga, narra a vida do personagem João da Silva, homem que teve a morte anunciada em uma seção frívola de um jornal. Sujeito pobre, trabalhador, que foi enterrado à vala comum da miséria. No curta em destaque, a leitura realizada pelo grupo foi a de um Silva negro, morto injustamente, por uma inconsequente ação policial. Para Bakhtin (2003),

o sentido de uma obra é de índole responsiva. A natureza dialógica consiste em o leitor poder criar sentidos para o que lê ou para o que produz. Nesse sentido, o leitor apreende novos conhecimentos que não foram previstos à época da criação da obra, que o texto não é um objeto acabado e sim passível de novas leituras, interpretações à luz do tempo e da cultura do leitor (BAKHTIN, 2003, p. 287).

Nesse ínterim, o grupo utilizou-se de suas contrapalavras para retratar no filme uma situação que assola não só o Brasil, mas também outros lugares do mundo: a discriminação racial. O Silva da crônica passou a ser retratado pelos participantes em um contexto atual, representando a população negra que sofre, que luta, que morre.

4.9 SÍNTESE DAS DISCUSSÕES E FINALIZAÇÃO DO CAPÍTULO

Conforme podemos verificar pela apresentação e análise dos resultados, o curta-metragem mostrou-se como um instrumento educacional capaz de auxiliar na formação de opiniões, no despertar crítico de nossa realidade, capaz de potencializar e motivar os alunos à produção do audiovisual em sala de aula.

Ao lançarmos mão do curta-metragem como recurso pedagógico, é importante sistematizar a proposta de atividade que antecede a produção fílmica para não incorreremos ao erro de oferecer tal instrumento simplesmente como forma de preencher o tempo. Isso pode gerar no aluno o desinteresse pela leitura e pelo recurso, que se configura como potencializador de formação e de informação. O curta facilita o diálogo e a compreensão do que está sendo posto em tela, servindo de suporte para a tradução da leitura do texto literário.

Como parte integrante da riqueza e diversidade dos gêneros, a linguagem cinematográfica pôde ser situada como possibilidade de reproduzir a realidade circulante em um espaço criativo, de modo que o aluno teve a possibilidade de pensar sobre si e sobre a realidade que o cerca.

Quanto à utilização do texto literário, no caso, a crônica que serviu de base para a adaptação, afirmamos que o referido texto oportunizou a participação dos alunos de modo a despertá-los para a reflexão e a necessidade de um olhar crítico ante os problemas, possibilitando-lhes a criação de enunciados que resultaram em suas próprias interpretações.

Constatamos, a partir das análises, que os alunos não foram meros receptores do texto literário, pelo contrário. Primeiramente, entendemos que as relações dialógicas constituídas no momento do trabalho com o texto literário contribuíram para: em primeiro lugar, uma produção consciente de modo a retratar o entendimento, a leitura feita por eles; e, em segundo lugar, para a participação dos sujeitos no momento da discussão que foi de extrema importância, pois, ainda que o aluno não externasse o seu entendimento em voz alta, vimos que o fato de estar presente no ambiente dialógico contribuiu para a sua recepção e assimilação sobre os pontos que foram sendo destacados.

A partir do momento em que a crônica deixou de ser vista no contexto de sua produção, em 1935, e foi atualizada, a narrativa propiciou novos olhares e suscitou um posicionamento crítico por parte do aluno. Convém ressaltar que não estamos querendo afirmar que à literatura cabe a resolução de todos os problemas, contudo, diante dessa produção estética, ante a necessidade que o ser humano possui de ter contato com a arte e o material literário, a crônica em questão mostrou-se um instrumento profícuo, pois carrega em seu bojo elementos das mais variadas culturas, carregados de discursos próprios, fornecendo meios que podem ajudar os alunos a pensar dialeticamente sobre os problemas.

Afirmamos, por meio da prática efetivada, que a leitura em uma perspectiva dialógica e mediada pelo professor não constitui tarefa fácil de ser realizada. Impulsionados pelas leituras rápidas e sintetizadas via meios sociais e digitais, ao se depararem com um texto mais elaborado que vai exigir mais atenção para ser compreendido, os alunos apresentaram, em uma abordagem inicial, desinteresse à leitura da crônica. No entanto, coube-nos a tarefa de desenvolver a atividade que apresentamos ao longo deste trabalho. Uma prática voltada para a leitura da crônica em uma perspectiva dialógica, levando em consideração as vozes dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo e a mediação feita pela professora pesquisadora por meio de todas as etapas da atividade interventiva.

Reafirmamos que a literatura em seu papel humanizador, dependendo da natureza da mediação, pode permitir que os alunos leiam criticamente o texto literário e tenham uma visão crítica da realidade que os cerca, de modo que não naturalizem a barbárie posta em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Anunciamos na introdução desta dissertação que nossa pesquisa objetivou investigar, no contexto de uma escola pública estadual, como os alunos da 1ª série do Ensino Médio, após o trabalho com o texto literário em sala de aula, imprimiram suas contrapalavras ao produzirem o curta-metragem. Para efeito, estruturamos este estudo em quatro partes que se complementaram. Dessa feita, em um primeiro momento apresentamos o percurso da investigadora, as experiências de leitura que não puderam ser olvidadas e o motivo de propormos este trabalho.

Na sequência, com a parte introdutória, apresentamos o caminho teórico-metodológico, destacando as etapas de nossa pesquisa, sendo a primeira de cunho bibliográfico-documental e a segunda caracterizada por uma pesquisa-ação, que culminou em uma atividade interventiva. Nossa prática foi inspirada nas proposições da PHC, e nos postulados da teoria bakhtiniana de linguagem que versou sobre o dialogismo e as contrapalavras apreendidas pelos alunos após o trabalho com o texto literário.

Constatamos que as dissertações e tese elencadas para servirem de base para a nossa pesquisa apresentaram pontos de convergências e divergências nas questões relacionadas à necessidade de adequação da metodologia de ensino de literatura, importância do professor como mediador e ao papel da escola na transmissão do saber elaborado. Dessa forma, avançamos no sentido de agregarmos a crônica e o curta-metragem no manejo da leitura do texto literário em sala de aula.

Ainda com base nesses estudos, evidenciamos elementos que também vão ao encontro das nossas intenções. Como resultado da nossa investigação, partimos da definição e da enumeração das características do curta-metragem para, em seguida, delinear-mos de que forma esse produto poderia ser usado em interface com o trabalho de educação literária. O pesquisador Alcântara (2014) chegou à conclusão sobre a natureza didática desse recurso, ao tratar da interatividade e da necessidade da habilidade do professor em todas as etapas de uso. Os alunos, por sua vez, segundo o pesquisador Alcântara (2014), aderiram sem reservas às atividades propostas. Em nosso caso, após o trabalho efetivo com essa ferramenta pedagógica e a partir dos dados coletados, constatamos que grande parte dos alunos

participaram de alguma etapa destinada à produção do objeto fílmico, ratificando que o referido instrumento despontou como um suporte técnico capaz de potencializar os conteúdos trabalhados e, em nosso caso, mostrou-se como aliado ao trabalho com o texto literário nas aulas de leitura.

Vale ressaltar que, em se tratando do processo de produção, esse recurso deve ser utilizado de forma consciente, pois sabemos do potencial formador do curta-metragem. Se não houver uma atividade planejada, a ação pode incorrer em um risco de servir como passatempo. Se todo enunciado irá produzir contrapalavras, segundo a perspectiva bakhtiniana, significa que, ao assistir ou produzir um filme, os alunos irão reagir a ele e desenvolver suas contrapalavras. Sendo assim, deve-se aproveitar o momento da comunicação dialógica.

Nossa proposta incluiu um trabalho sistemático na qual partimos da prática inicial, isto é, elencamos um texto que trouxe questões que se aproximavam da realidade dos alunos, por meio de aulas devidamente planejadas e alinhadas ao referencial teórico da pesquisa, e fomos conduzindo o processo de leitura, de modo que o aluno pôde verificar algumas nuances apresentadas na narrativa.

No projeto interventivo, optamos por dar destaque ao trabalho de leitura e análise sistemática com a crônica “Luto da família Silva” de Rubem Braga, de modo que o curta se tornasse o objeto de materialização das contrapalavras produzidas, a partir da experiência de leitura literária. Mediante os resultados obtidos, percebemos um avanço significativo no nível de criticidade dos alunos. Essas impressões puderam ser traduzidas através das produções fílmicas.

Por meio da mediação, conduzimos a atividade prática por um caminho a partir do qual os alunos puderam ultrapassar a consciência do senso comum, pois concebemos que a tarefa do mediador consistiu em poder despertar o interesse dos jovens para a cultura elaborada e para a leitura crítica sobre a realidade que os cerca.

Ancorados nos pressupostos elencados pela PHC, ao prezar pela transmissão dos conhecimentos escolares, fundamentamos nossa práxis educativa e elencamos os momentos mencionados por Saviani (2011) da seguinte maneira: problematizamos a prática social, a partir dos temas suscitados na crônica escolhida, pois essa se

colocou, a nosso ver, a serviço dos interesses das camadas mais populares. Sendo a escola um espaço em que se problematiza a prática social, instrumentalizamos os participantes para lidarem com esses problemas, de modo que eles se apropriassem de ferramentas, nesse caso, de conhecimentos, para que pudessem entender o sentido do texto e, assim, à luz dos novos instrumentos, desdobrados pelos conteúdos escolares necessários para a compreensão do texto, pudessem desenvolver um olhar mais atento para a realidade que os cerca. Destacamos as figuras de linguagem que compõem a tessitura do texto, os aspectos linguísticos, textuais, interpretativos e reflexivos.

Esse trabalho inicial com o texto literário foi fundamental para que as outras etapas da pesquisa-ação fossem efetivadas. Partimos do princípio de que a literatura, a exemplo de *Candido* (2004), possui a função humanizadora, mas que só será reconhecida a partir do momento em que, no cerne da prática educativa, for trabalhada de modo planejado. Não é qualquer texto que vai proporcionar um diálogo entre passado e presente, a fim de que o leitor perceba que essa obra ainda pode nos dizer algo sobre o hoje. Logo, a crônica que serviu de base para o nosso trabalho foi intencionalmente escolhida pelo fato de termos o engajamento do cronista no seio da prática social, ao abordar temas, como a luta de classes, a desigualdade social e econômica, a luta diária de trabalhadores e de pessoas que são enterradas à vala comum.

Não é qualquer mediação que vai conseguir chegar a esse intento. Ao mediador não compete a transmissão e/ou interpretação única, institucionalizada. Não é por meio de fragmentos do texto que o leitor vai compreender as entrelinhas e o tema central sugerido pelo autor. É preciso que os alunos tenham acesso aos textos integrais. Não é simplesmente entregar ao aluno uma folha com perguntas e respostas sobre o texto. Se assim o tivéssemos feito, muitos participantes não teriam conhecimento sobre a referida obra. Vale dizer que a elevação da consciência por meio da catarse que se materializou nos curtas ~~é que~~ foi diretamente influenciada pela mediação com o texto literário.

Reiteramos que a nossa intenção, ao elaborar esta pesquisa, foi a de buscarmos, na práxis, a teoria que pudesse respaldar a nossa ação, afinal, “se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da

teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer” (SAVIANI, 2011, p. 120). Afirmamos que a forma como o trabalho foi desenvolvido resultou em uma prática mais consistente no sentido de que a teoria nos proporcionou o respaldo necessário para as respostas aos nossos questionamentos de pesquisa.

Diante dessa constatação, encontramos respaldo na teoria de Mikhail Bakhtin, ao construirmos um caminho de leitura que proporcionou o dialogismo, pois compreendemos que, em uma situação comunicativa, o nosso discurso tende a ser construído por meio do texto, pelo contexto do evento enunciativo e pela interação do discurso de outra pessoa. Quando o aluno fala, ele profere um discurso que é dele e do outro, porque sempre temos resquícios de outras vozes em nossas falas.

Enquanto falantes não somos, assim como os alunos, “[...] um Adão mítico só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 300). Em contato com o outro e com o próprio objeto do seu discurso, “se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos” (BAKHTIN, 2003, p. 300). Partindo dessas concepções basilares, entendemos que essa corrente teórica nos proporcionou resultados profícuos. No momento em que propusemos a leitura inicial do texto, poderíamos ter sugerido que os participantes lessem silenciosamente a crônica e depois fizessem o registro no caderno.

Sabemos que o registro no caderno, o curta-metragem e as respostas aos questionamentos da professora pesquisadora também são contrapalavras, enunciados dialógicos, que se realizam em resposta à leitura da crônica. O diálogo bakhtiniano não é sinônimo de discussão, conversa, bate-papo. No entanto, ao criticarmos de certa forma o “registro no caderno”, queremos destacar que apenas essa prática pode ser desmotivadora para o aluno imprimir seu entendimento sobre o texto. Por se tratar de uma postura cômoda (aos alunos e professores), não causaria tumultos, nem momentos de diálogos em sala de aula. No entanto, Bakhtin (2003) nos apresenta a natureza social dos enunciados como resultado da interação entre os indivíduos. Assim, compreendemos que os alunos poderiam ter lido o texto individualmente, mas preferimos seguir as sugestões citadas ao longo deste trabalho, por meio dos teóricos e pesquisadores. Assim, optamos pelo planejamento, pela leitura mediada por debates, confronto, questionamento e intervenção. Dessa

maneira, o entendimento desses enunciados aconteceu no momento da enunciação, sendo necessário aos sujeitos um posicionamento, uma atitude que se oponha à palavra do outro por meio de sua contrapalavra. A resposta dos alunos ocorreu quando interrogaram, ouviram, concordaram ou discordaram, imprimiram suas interpretações no objeto fílmico, trazendo para o diálogo, além das suas experiências, as suas concepções de mundo.

Nas proposições de Candido, discutimos que a principal função da literatura não é a de estar ligada à complexidade da sua natureza, e sim de explicar o papel contraditório, mas humanizador que a literatura possui. Se não tivéssemos essa visão sobre o nosso objeto de trabalho (a literatura), talvez os curtas produzidos pelos estudantes poderiam ter tido outro direcionamento ou resultado. Quem sabe teríamos filmes produzidos sob a ótica da indústria cultural. Personagens perfeitos, com situação econômica privilegiada, famílias desestruturadas, porém, convivendo cada um em uma espécie de salve-se quem puder. Jovens desequilibrados, mimados, sem perspectiva de vida, que não buscam o conhecimento, pois são bancados pelos pais burgueses. E o desfecho das narrativas beirariam ao felizes ou quase felizes para sempre.

Na verdade, não foi esse o trabalho que buscamos desenvolver ao longo da pesquisa e da atividade interventiva. Pensamos em uma proposta, conforme explicitamos anteriormente, na qual a literatura fosse concebida como fenômeno social porque utiliza e apresenta convenções e normas que surgem na sociedade. Compreendemos que as produções literárias podem contribuir para a formação do leitor e a sua capacidade crítica ante a realidade. O leitor não deve ser visto como um mero espectador do texto literário ou como alguém desprovido de discurso. Sob essa ótica, a leitura do texto literário passa a se configurar como bem incompreensível, ou seja, essencial à vida, que não pode ser excluído da formação do ser humano.

Assimilamos a partir dos ensinamentos de Candido (2004) que a função maior da literatura é tocar o ser humano. Não se deve ler um texto literário buscando apenas identificar a sua estrutura, nem os aspectos gramaticais, ou realizar uma leitura superficial da obra. Agindo assim, implicaria na fruição do texto e incorreríamos ao enfoque para o conhecimento espontâneo, cotidiano, fragmentado, desarticulado.

Atitudes que não corroboram com a perspectiva de educação escolar defendida pela PHC que considera o ensino como a espécie mais desenvolvida de formação alcançada pelo processo de desenvolvimento do ser humano, com necessidade do conhecimento sistematizado, científico e metódico.

Assim, defender tal referencial é poder direcionar nossas ações para uma prática educativa efetiva e, assim, poder embasar a nossa defesa pela transmissão dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, com a ideia de que é necessário criar nos alunos a percepção de que eles precisam se apropriar das produções humanas.

O método pedagógico proposto por Saviani (2011), sustentado pelo materialismo histórico-dialético, pressupõe movimento, historicidade, contradição e totalidade. Desse modo, a prática educativa não pode ser “didatizada em passos estanques, que se submetem à lógica formal e assim perdem a essência, a dinâmica dessa teoria pedagógica, transformando-a em algo esvaziado” (LAVOURA, 2015, p. 348).

Para que a prática educativa seja possível, “é fundamental que se promova o maior número pensável de leitura literária para que a memória do leitor de literatura efetivamente se constitua” (DALVI, 2013, p. 82). Contudo, compreendemos que essa prática não pode ser efetivada de qualquer maneira. É preciso que esse processo seja realizado de forma a evidenciar “o saber metódico, sistemático, científico, elaborado” (SAVIANI, 2011, p. 8).

Nesse sentido, evidenciamos em nosso estudo a perspectiva sugerida por Lourenço (2021), no que diz respeito aos princípios teóricos e orientações metodológicas sobre o assunto em tela. Concordamos e validamos que, por meio da mediação da leitura literária, podemos oportunizar a apropriação do conjunto dos conhecimentos mais sofisticados produzidos historicamente pela humanidade, considerados por Saviani (2011) como sendo essenciais para que os alunos tenham condições necessárias ao desenvolvimento de novas aptidões.

Diante disso, propiciamos uma atividade prática que privilegiou a leitura do texto de forma integral, tal qual preconiza Dalvi (2013), Tinoco (2013) e Guinzburg (2012). Ao falarmos da leitura integral, a essa altura das nossas indagações pode surgir a

afirmação: mas isso é óbvio. Exatamente, é o óbvio. E como diz Saviani (2011, p. 115), “como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção”. Em nossa concepção, não podemos ver esse processo (leitura integral) como algo simplório ou óbvio, haja vista as maneiras como temos estudado e pesquisado sobre o modo em que a literatura, o texto literário vem sendo realizado.

Evidenciamos, pelas falas dos teóricos e pesquisadores, que o trabalho com o texto literário em sala de aula ainda pende para a leitura de fragmentos, com a utilização de textos como pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística; procuramos, pois, desenvolver, como mencionamos, a leitura mediada e dialogada. Não foi tarefa fácil de ser realizada. A recepção, desde o momento em que lemos o título da crônica, não foi a mais acolhedora, mesmo assim, tendo por base a nossa defesa (sala de aula como espaço propício para a leitura em uma perspectiva dialógica por meio da literatura em seu papel humanizador, com vistas à transmissão dos conhecimentos escolares), fomos, aos poucos, trazendo os nossos participantes, leitores, para a compreensão do texto e, conseqüentemente, para uma atitude responsiva perante o que foi lido. O trabalho educativo, conforme explicita Saviani (2011, p. 107), “tem que se desenvolver num tempo suficiente [...] ‘isso exige tempo’ [...] a continuidade é, pois, uma característica própria da educação”.

No espaço da sala de aula, conduzimos os participantes para práticas de leitura com vistas à formação do leitor crítico. Se a atividade tivesse sido conduzida pela leitura de fragmentos não teríamos chegado às contrapalavras externadas no objeto fílmico e nas respostas aos questionamentos no momento da mediação. Imaginemos como seria danoso ler a crônica de forma fragmentada. “Assistência foi chamada. Veio tinindo. Um homem estava morto”. Imaginemos que, após os fragmentos, teríamos questões como: sublinhe o verbo e classifique as orações em sindética ou assindética. Pelos enunciados propostos (comuns em alguns livros didáticos) percebemos quanta discussão perderíamos. Os leitores precisam perceber o discurso literário como uma produção humana e cultural, constituinte de um contexto social, que os convidou à responsividade e ao posicionamento crítico.

Com base nas respostas obtidas na coleta de dados, afirmamos que a atividade proposta não se manteve guiada pela periodização ou por questões que abordassem o ensino da gramática normativa, bem como não objetivou destacar elementos constituintes da narrativa, práticas essas criticadas pelos pesquisadores sobre os quais ora nos debruçamos. Apostamos em nossa proposta metodológica, privilegiando o contato do aluno com a crônica “Luto da família Silva”, de Rubem Braga, com a consciência de que, a partir dessa narrativa, a obra foi enriquecida com os novos sentidos que os alunos atribuíram, superando, assim, o que foi mostrado na época da sua criação. Apesar disso, o dialogismo encaminhou-se para a participação conjunta e ativa dos sujeitos participantes, de modo que perpassou a simples troca de opiniões entre eles. Isso se deve às intervenções e ao olhar mediador da investigadora a destacar a importância da leitura literária em sala de aula.

As respostas dos estudantes nos revelaram ainda que a leitura do gênero crônica foi bem recebida por eles. Ao propormos o referido texto, não significa que excluimos outros gêneros textuais, pelo contrário. Pode ser que, ao ter contato com textos de diferentes estilos, a curiosidade, o interesse e o despertar para a leitura de outras narrativas tendam a vir à tona. Destacamos esse tipo de leitura pelo fato de conseguirmos em poucas aulas realizar todo o trabalho que foi descrito anteriormente. Nossas conclusões sobre a proposta prática em muito convergem com o resultado da pesquisa de mestrado de Azevedo (2018). Na ocasião, a pesquisadora evidenciou a capacidade de: a crônica poder dialogar com outros gêneros textuais e poder contribuir para a formação de um leitor crítico; a mediação do professor é fator preponderante para o sucesso da ação; e a discussão do texto entre os alunos é fator importante a ser observado. Por esse motivo, não descartamos outras possibilidades de trabalho com outros gêneros literários, doravante, um ponto de chegada dá início a novas problematizações e, por isso, outras possibilidades são bem-vindas.

Os dados obtidos apontaram que o diálogo e a mediação devem ser o caminho percorrido antes, durante e após a atividade de leitura do texto literário, pois trata-se de um fator indispensável para a compreensão do objeto. Os registros ainda nos mostraram que a interpretação dos alunos fugiu àquela ideia inicial da leitura superficial do texto, ou às expressões que nos remetem ao senso comum. As

leituras que os alunos fizeram e mostraram nas imagens dos 4 curtas como contrapalavras à crônica de Braga trazem *João da Silva* como um personagem trabalhador, explorado pela empresa, homem de bem, humilde, constituído de uma família que vai à luta para que a justiça seja feita e os patrões façam o devido ressarcimento; há também o Silva negro que foi confundido com um bandido e tem a vida ceifada por um policial. Um Silva que nasceu no seio de uma família pobre, luta e consegue chegar à presidência da república.

Constatamos, com base em todo o processo, que as leituras realizadas pelos alunos, a partir do trabalho com o texto literário, vêm reafirmar a nossa hipótese de que o processo de leitura pressupõe a participação ativa do leitor, pois percebemos que o entendimento do texto e as possíveis conclusões vão sendo construídas no momento da interação entre o leitor, texto e autor, bem como na interação entre os sujeitos; ademais, os alunos não precisam, obrigatoriamente, participar das discussões externando sua opinião em voz alta, mas o fato de estarem presentes, ouvindo, concordando ou discordando, é uma forma de participação. Sabemos que o aluno tem acesso a outras leituras fora do ambiente escolar, no entanto, o contato com as produções clássicas acontece na escola, pois talvez seja esse o único espaço em que os estudantes terão acesso às obras mais elaboradas. Como afirma Dalvi (2013, p. 74), “em processo de escolarização, quanto maior for a experiência de leitura, tanto maior serão seus benefícios para o sujeito”.

Convém ressaltar que somado a tudo o que foi exposto anteriormente, em relação à leitura do texto literário, advogamos a importância de uma leitura efetivada, no sentido do texto, do início até o fim. Essa sugestão não se aplica apenas à crônica, mas também a outros textos literários, outros gêneros textuais. Dessa maneira, o aluno vai se apropriando da leitura e da proposta, e quando o professor for sugerir uma obra/romance mais extenso, o aluno estará mais habituado a ler toda a narrativa. É importante que o professor vise à qualidade da leitura e não apenas à quantidade de obras lidas.

Após as reflexões sobre o processo interventivo com os estudantes, as proposições de Saviani (2011) tornam-se esclarecedoras para compreendermos que

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato

de produzir/ direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (SAVIANI, 2011, p. 6).

Balizados pelas concepções expostas ao longo do presente trabalho, encontramos na prática as potencialidades da teoria, na intenção de instrumentalizar o corpo docente da EEEFM Angélica Paixão, apontando elementos que pudessem embasar todo o processo desenvolvido ao longo do projeto de leitura. Além disso, registramos todas as etapas realizadas, destacando os sucessos e as fragilidades de tais ações. Ressaltamos que não se trata de uma proposta que deve ser seguida “ao pé da letra”, mas sim adaptada conforme a realidade de cada turma na intenção de corroborar com a prática efetivada, de modo que os alunos tenham acesso ao texto literário de forma integral, promovido em uma perspectiva dialógica.

A partir desta pesquisa, afirmamos que a nossa proposta não é inédita, haja vista que o trabalho com o texto literário já vem sendo desenvolvido pela escola investigada, mas entendemos que a ~~nessa~~ base teórica adotada norteou todo o processo, de modo a provocar mudanças nessa prática. Destacamos que a proposta de leitura (realizada pela escola) permanece a mesma, isto é, tem-se a leitura do texto literário como objeto de reflexão para a produção de curta-metragem. Entretanto, esta pesquisa avançou no sentido de apresentar novas contribuições teóricas e práticas, que tendem a nortear a prática educativa no sentido de esclarecer o que se deve ler em sala de aula, como ler e para que ler o texto literário. Nesse sentido, reiteramos que não basta ler um texto para produzir um curta-metragem. É preciso, pois, por meio da mediação do material literário, instrumentalizar os alunos, de modo que possam desvelar a realidade e, conseqüentemente, essa possa ser transformada. Dessa feita, podemos compreender a função humanizadora que o texto literário possui.

Encerramos a escrita desta dissertação de mestrado, nutrindo o sentimento de esperança por novos tempos. Iniciamos nosso estudo em um momento em que fomos surpreendidos por uma doença viral denominada oficialmente pela Organização Mundial de Saúde (OMS) de Sars – Co V-2. Uma síndrome respiratória aguda grave que ficou conhecida como Coronavírus. Uma doença que ceifou (segundo os dados do site oficial do governo até 31/10/2022) a vida de 688,715 brasileiros, e que, infelizmente, ainda perdura. Encontramos inúmeros desafios ao

longo do percurso. Em um primeiro plano, enquanto mestrande e investigadora que perpassou pela suspensão das aulas no campus, cumpriu as disciplinas em modo remoto, respeitando o distanciamento e isolamento social. Enquanto profissional da educação, regente de classe, precisou se adequar à nova demanda, buscando se inteirar e utilizar as tecnologias de informação a fim de oferecer suporte e a devida mediação aos estudantes.

Deparamo-nos com o discurso do presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, quando afirmou que a questão do Coronavírus não era “isso tudo e que se tratava muito mais de fantasia”, postura que demonstrou tamanho despreparo, não só no gerenciamento da pandemia, mas também na elaboração de um plano de ação viável para a Educação no âmbito federal, estadual e municipal. Testemunhamos recentemente o final de um governo que tanto atacou as políticas públicas para o campo do audiovisual/cinema. Não temos a pretensão de encerrar nosso estudo, até mesmo porque esse partiu de uma realidade específica, dessa maneira, a proposta apresentada carece de adaptação ao contexto escolar em que for inserida.

Por ora, finalizamos e trazemos como o mais precioso registro as linhas finais da crônica que serviu de base para a nossa atividade interventiva. Hipoteticamente, falamos de uma possível “profecia” escrita por Braga, que em tempo real, no dia 30/10/2022 (2º turno da eleição em nosso país), veio a se concretizar nas urnas, a partir da vitória de Luiz Inácio Lula da Silva. Eis o trecho: “[...] João da Silva [...], nossa família um dia há de subir na política” (BRAGA, 2008, p. 100, grifo nosso).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. **Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2014.

ANDRADE, Carlos Drummond de *et al.* **Para gostar de ler: crônicas**. São Paulo: Ática, 1979. v. 2.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. A educação escolar de adolescentes e a formação dos conceitos científicos. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 7, 2017. DOI: 10.26673/tes.v7i0.9556. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9556>. Acesso em: 27 jul. 2022.

ARRIGUCCI JUNIOR, Davi. **Enigma e Comentário: Ensaio Sobre Literatura e Experiência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ARRIGUCCI JUNIOR, David (org.). **Melhores Contos Rubem Braga**. São Paulo: Global Editora, 1985.

AZEVEDO, Alcione Aparecida de. **A crônica na sala de aula: caminhos para a formação de leitores críticos no ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Profletras, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp: Hucitec, 1993.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BANDEIRA FILHO, Manuel Carneiro de Sousa. **Libertinagem & estrela da manhã**. 16. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 82-98.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Rubem. **As boas coisas da vida**. 12ª ed. São Paulo: Editora: Global, 2020.

BRAGA, Rubem. **O conde e o passarinho e Morro do Isolamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. **Enunciado/ Enunciado concreto/ enunciação**. Bakhtin: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 63 - 67.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 11 mai. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 9 jul. 2022.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta ao rei D. Manuel. Versão moderna de Rubem Braga**. Rio de Janeiro, BestBolso, 2015.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond *et al.* **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática, 1981. v. 5. p.13-22.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, 2012. DOI: 10.20396/remate.v0i0.8635992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 17 set. 2022.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 57.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**. 5 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000

CORRÊA, Ana Laura dos Reis; HESS, Bernard Hermann; ROSA, Daniele dos Santos (org.). **Caderno de Literatura: um percurso de formação em literatura na educação do campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

COSTA, Amanda Silva Falcão da. **Ensino de leitura literária: um estudo comparativo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

COUTINHO, Eduardo de Faria. A crônica de Rubem Braga: os trópicos em palimpsesto. **Signótica**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 43-57, jan./jun. 2006.

DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura: algumas contribuições. *In*: UYENO, Elzira; PUZZO, Mirian; RENDA, Vera (org.). **Linguística aplicada, Linguística e Literatura: intersecções profícuas**. Campinas: Pontes, 2012. p. 15-42.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de Literatura na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Revista Desenredo**, [s. l.], v. 15, n. 2, 8 set. 2019.

DALVI, Maria Amélia. Um clássico sobre educação literária: “o direito à literatura”, de Antonio Candido. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 35, p. 221-234, jul. 2019. DOI: 10.11606/va.v0i35.154687. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/154687>. Acesso em: 19 jul. 2022.

DALVI, Maria Amélia. Politização da educação pela direita e extrema direita: elementos para uma reflexão coletiva sobre ensino de literatura na educação básica. *In*: COENGA, Rosemar Eurico; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COSTA, Anna Maria Ribeiro da. (org.). **Literatura Infantil e Juvenil**: em tempos de reflexão e isolamento. 1. ed. Cuiabá: Entrelinhas Editora, 2021. v. 1, p. 185-216.

DAMBORIARENA, Luiza. Neoliberalismo como ideologia: uma reflexão sobre a sua reprodução na vida cotidiana a partir de Henri Lefebvre. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v.3. n.1, p. 63-76, jun/ 2015, Doi 10.21583/2447-4851.rbeo.2016.v3n1.72

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 18, p. 35-41, set./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em: 07 fev. 2021.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**: Polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUBIELA, Ana Karla. **A traição pelas elegantes pelos pobres homens ricos**: uma leitura de crítica social em Rubem Braga. Vitória: Edufes, 2007.

FIELD, Syd. **Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FIORIN, José Luiz de. *In*. BRAIT, Beth (org). **Bakhtin**: Outros conceitos-chave. 2008. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 161-193.

FIORIN, José Luiz de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

GAMA, Jackeline Lima. **A crônica Luto da Família Silva como estímulo à leitura na EJA Ensino Médio**. 2022. Artigo (Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras Portugêses) - Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória, Vitória, 2022.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Leitura: uma oferta de contrapalavras**. Educar, Curitiba, nº 20, p. 77-85, Editora UFPR.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORA, Dinair. Leal. da; CORRÊA, Izete. Magno.; OLIVEIRA, Ney. Cristina. Monteiro. de. Os reflexos da pandemia no cotidiano escolar paraense. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 38, n. 00, 2023. DOI: 10.21573/vol38n12022.111575. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/111575>. Acesso em: 3 mar. 2023.

HOUAISS, A.; V., M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. São Paulo: Moderna, 2011.

IKEDA, Marcelo. As políticas públicas para o audiovisual: impasses da gestão da Ancine no governo Bolsonaro. **Eptic**, 2022. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/epitic/article/view/15558/12735>. Acesso em: 10 ago. 2022.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

LAVOURA, Tiago Nicola. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015.

LIMA, Luis Costa. Machado: Mestre de Capoeira. *In*: LIMA, Luis Costa. **Intervenções**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. p. 327-337.

LOUREIRO, Robson. Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6691>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LOURENÇO, Suéllen Pereira Miotto. **Leitura Literária Temática no Ensino Médio: Princípios e Orientações Metodológicas**. 2021. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 151-166.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [s.

l.], v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. DOI: 10.9771/gmed. v9i1.21835. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 6 ago. 2022.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In*: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no Ensino Médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 83-102.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. M. O papel da educação escolar na formação de conceitos. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: AutoresAssociados, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

METZ, Christian. **A significação do cinema**. Tradução e posfácio: Jean-Claude Bernard. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital**. Tradução: Tenconprint e Ediouro. São Paulo: Summus, 2009.

MOREIRA, Rachel Curto Machado. **Experiências literárias**: diálogos com uma escola da rede municipal de Vila Velha. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

MOTTA, Luiz Eduardo. **A Favor de Althusser**: revolução e ruptura na Teoria Marxista. Rio de Janeiro: Gramma: Faperj, 2014.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado-questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

POLEGATTO, Perce. **Bandeira** – Poema tirado de uma notícia de jornal. Disponível em: <http://www.percepolegatto.com.br/2020/04/19/bandeira-poema-tirado-de-uma-noticia-de-jornal/>. Acesso em: 09 jan. 2022.

RAMALHETE, Mariana Passos. Portas fechadas, medo, status e segregação: uma análise da crônica Segurança, de Luis Fernando Verissimo. **Fólio – Revista de Letras**, [s. l.], v. 4. n. 2, p. 29-52, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3394>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007 (tradução de Rosaura Eichenberg), p. 27-163; 273-437.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001). *In*: SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 423-440.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SERAFIM, Sheila Cristina Elias. **A leitura literária em sala de aula: um diálogo possível entre a crônica e o contexto dos estudantes**. 2016. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Profletras, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Márcia Cabral da. A leitura literária como experiência. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de Literatura na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SILVEIRA, Ederson Luís.; SANTANA, Wilder Kléber Fernandes de. Pelas v(e)ias de Antonio Candido: a literatura como fenômeno humanizador e fonte de transformação social. **Jangada**, [s. l.], v. 1, n. 13, p. 74–85, 2019. DOI: 10.35921/jangada.v1i13.220. Disponível em: <https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/220>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SOARES, Luis Eustáquio. Sete ensaios sobre os imperialismo literatura e biopolítica. **Edufes**, Disponível em <https://edufes.ufes.br/items/show/519>. Acesso em: mar. 2022.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-36.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à revolução brasileira**. 4. ed. São Paulo: Editora Ciências Humanas Ltda, 1978.

STAM, Robert. **A Literatura Através do Cinema: Realismo, magia e arte da adaptação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

STAM, Robert. **Introdução à Teoria do Cinema**. Campinas: Papirus, 2009.

RODRIGUES, Tchiago Inague. **Rubem Braga: a simbiose jornalística e literária**. 2012. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

VERGARA, Anelize. **Rubem Braga: crônica e censura no Estado Novo (1938-1939)**. 2014. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. COLE, Michael. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VINTER, Ravena Brazil. **(Não) leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de O Cortiço, de Aluísio Azevedo**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. *In*: PELLEGRINI, Tânia *et al.* **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac: Instituto Itaú Cultural, 2003.

ANEXO 1 – CRÔNICA LUTO DA FAMÍLIA SILVA ⁴², DE RUBEM BRAGA

A assistência foi chamada. Veio tinindo. Um homem estava deitado na calçada. Uma poça de sangue. A Assistência voltou vazia. O homem estava morto. O cadáver foi removido para o necrotério. Na seção dos "Fatos Diversos" do *Diário de Pernambuco*, leio o nome do sujeito: João da Silva. Morava na Rua da Alegria. Morreu de hemoptise.

João da Silva – Neste momento em que seu corpo vai baixar à vala comum, nós, seus amigos e seus irmãos, vimos lhe prestar esta homenagem. Nós somos os joões da silva. Nós somos os populares joões da silva. Moramos em várias casas e em várias cidades. Moramos principalmente na rua. Nós pertencemos, como você, à família Silva. Não é uma família ilustre; nós não temos avós na história. Muitos de nós usamos outros nomes, para disfarce. No fundo, somos os Silva. Quando o Brasil foi colonizado, nós éramos os degredados. Depois fomos os índios. Depois fomos os negros. Depois fomos imigrantes, mestiços. Somos os Silva. Algumas pessoas importantes usaram e usam nosso nome. É por engano. Os Silva somos nós. Não temos a mínima importância. Trabalhamos, andamos pelas ruas e morremos. Saímos da vala comum da vida para o mesmo local da morte. Às vezes, por modéstia, não usamos nosso nome de família. Usamos o sobrenome "de Tal". A família Silva e a família "de Tal" são a mesma família. E, para falar a verdade, uma família que não pode ser considerada boa família. Até as mulheres que não são de família pertencem à família Silva.

João da Silva — Nunca nenhum de nós esquecerá seu nome. Você não possuía sangue azul. O sangue que saía de sua boca era vermelho — vermelhinho da silva. Sangue de nossa família. Nossa família, João, vai mal em política. Sempre por baixo. Nossa família, entretanto, é que trabalha para os homens importantes. A família Crespi, a família Matarazzo, a família Guinle, a família Rocha Miranda, a família Pereira Carneiro, todas essas famílias assim são sustentadas pela nossa família. Nós auxiliamos várias famílias importantes na América do Norte, na Inglaterra, na França, no Japão. A gente de nossa família trabalha nas plantações de mate, nos pastos, nas fazendas, nas usinas, nas praias, nas fábricas, nas minas, nos balcões, no mato, nas cozinhas, em todo lugar onde se trabalha. Nossa família

⁴² BRAGA, Rubem. **O Conde e o passarinho e Morro do Isolamento**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2008, p. 98-100.

quebra pedra, faz telhas de barro, laça os bois, levanta os prédios, conduz os bondes, enrola o tapete do circo, enche os porões dos navios, conta o dinheiro dos Bancos, faz os jornais, serve no Exército e na Marinha. Nossa família é feito Maria Polaca: faz tudo.

Apesar disso, João da Silva, nós temos de enterrar você é mesmo na vala comum. Na vala comum da miséria. Na vala comum da glória, João da Silva. Porque nossa família um dia há de subir na política...

Recife, junho, 1935.

**ANEXO 2 - POEMA TIRADO DE UMA NOTÍCIA DE JORNAL, DE MANUEL
BANDEIRA**

POEMA TIRADO DE UMA NOTÍCIA DE JORNAL

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da
Babilônia num barracão sem número
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
Bebeu
Cantou
Dançou
Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

BANDEIRA, Manuel. **Libertinagem & Estrela da Manhã**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000,
p.16.

ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PRÉVIA



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PRÉVIA

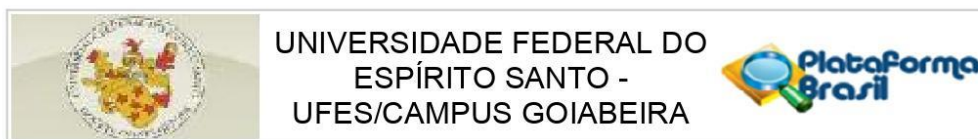
Eu, **VITOR AMORIM DE ANGELO**, na qualidade de responsável pela **SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO – SEDU/ES**, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**Do texto à tela: pesquisa-ação sobre leitura literária tendo o curta-metragem como tradução**”, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Cláudia Rodrigues de Santana**, sendo orientada pela professora **Arlene Batista da Silva**. Declaro, ainda, que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa.

Vitória, 10 de outubro de 2022.

VITOR AMORIM DE ANGELO
Secretário de Estado da Educação

ANEXO 4 – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



Continuação do Parecer: 5.566.889

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

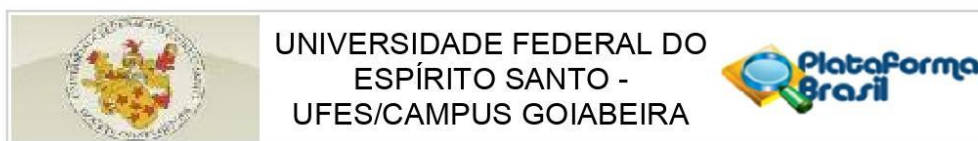
Sobre os riscos, a pesquisadora afirma que os participantes poderão se sentir constrangidos por não querer responder ao questionário e/ou a não participar das filmagens, ou mesmo sentir desconfortável por permanecer no local da realização da pesquisa. No entanto, ela assegura que esses riscos serão minimizados, pois a pesquisa será realizada nas dependências da unidade escolar, em local previamente preparado, mais familiar para o aluno. O aluno poderá deixar qualquer item do questionário sem resposta, pode também se retirar do local se não estiver confortável. Se houver necessidade, o aluno terá a possibilidade de receber atendimento prestado pela pesquisadora ou por pessoal competente em casos excepcionais.

Sobre os benefícios, a pesquisadora afirma que eles virão em decorrência da sua forma teórica e interventiva, com vista à leitura do texto literário de modo que os alunos compreendam a realidade social e a história de que fazem parte. A proposta é, dessa forma, investigar como a leitura do texto literário, crônica, pode proporcionar aos alunos uma visão crítica do seu entorno e tomar conhecimento das contradições do contexto onde vivem; aplicar estratégias de leitura com o texto literário a fim de possibilitar ao aluno um olhar crítico sobre o texto; produzir, a partir da leitura da crônica, o objeto filmico; verificar como a literatura é apresentada nos documentos oficiais; descrever o projeto Literatura: leitura, imagem e representação – suas possibilidades e fragilidades no trabalho com o texto literário.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto intitulado “Do texto à tela: pesquisa-ação sobre leitura literária de crônica tendo o curta-metragem como tradução”, sob responsabilidade da pesquisadora Cláudia Rodrigues Sant’Anna e sob orientação da Profa. Dra. Arlene Batista da Silva foi reapresentado a este CEP com vistas a atender as recomendações feitas por ocasião do parecer emitido a partir de sua primeira versão. Na versão atual, a pesquisadora ajustou todas as informações relativas ao cronograma de execução do projeto, inclusive levando em consideração a possibilidade de o projeto se iniciar apenas em agosto. Além disso, todas as dúvidas em relação à possível realização do projeto em ambiente digital foram dirimidas, porque a pesquisadora retirou qualquer menção a essa possibilidade, destacando que toda a pesquisa será realizada na escola, com os participantes em presença física. As etapas do projeto foram mais bem detalhadas, tanto no cronograma quanto na descrição metodológica, e as questões relativas à despesas e ressarcimentos, tendo em vista que a participação na pesquisa não será remunerada nem pretende trazer ônus aos participantes, foram

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.566.889

devidamente explicadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos necessários foram devidamente apresentados e com as devidas alterações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista o atendimento a todas as demandas que foram levantadas em parecer anterior, sou, salvo melhor juízo, de parecer favorável a que este CEP aprove o projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1920239.pdf	20/07/2022 19:15:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/07/2022 12:42:26	CLAUDIA RODRIGUES DE SANT ANA	Aceito
Outros	TALE.pdf	20/07/2022 12:41:58	CLAUDIA RODRIGUES DE SANT ANA	Aceito
Outros	QUES.pdf	20/07/2022 12:41:22	CLAUDIA RODRIGUES DE SANT ANA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PB.pdf	20/07/2022 12:40:44	CLAUDIA RODRIGUES DE SANT ANA	Aceito
Cronograma	CR.pdf	20/07/2022 12:40:07	CLAUDIA RODRIGUES DE SANT ANA	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	14/07/2022 21:52:36	CLAUDIA RODRIGUES DE SANT ANA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DI.pdf	03/05/2022 23:01:40	CLAUDIA RODRIGUES DE SANT ANA	Aceito

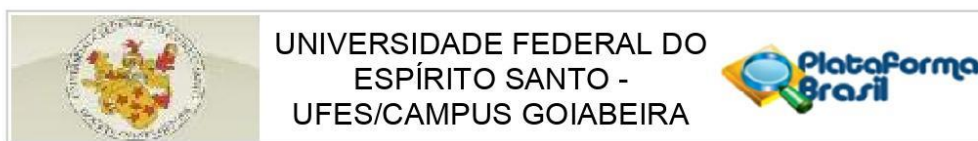
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.566.889

VITÓRIA, 06 de Agosto de 2022

Assinado por:
ANDRÉ DA SILVA MELLO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

APÊNDICE A- CARTA DE ANUÊNCIA DO DIRETOR ESCOLAR**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

Eu, -----, ocupante do cargo de Diretor/Gestor da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio -----, autorizo a realização da pesquisa **“Do texto à tela: Pesquisa-ação de Leitura Literária de crônica tendo o curta-metragem como tradução”**, sob responsabilidade da pesquisadora Cláudia Rodrigues de Sant’Ana, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), nesta instituição, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução nº 466/2012). Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivo da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e sua divulgação posterior, sendo que meu nome será mantido em sigilo.

Guarapari, 13 de abril de 2022.

Diretor / Gestor

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Seu filho está sendo convidado para participar da pesquisa de Mestrado: **“Do texto à tela: Pesquisa-ação sobre Leitura Literária de crônica tendo o curta-metragem como tradução”**, que tem como pesquisadora responsável a mestrandia **Cláudia Rodrigues de Sant’Ana**, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, que por sua vez é orientada pela Professora Dra. Arlene Batista da Silva, docente efetiva da referida instituição.

O trabalho se justifica por investigar no contexto da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, Angélica Paixão, como os alunos da 1ª série do Ensino Médio, após o trabalho com o texto literário em sala de aula, imprimiram suas contrapalavras ao produzirem o curta-metragem. Dessa forma, buscamos responder de que forma esse trabalho pode colaborar no processo da produção do audiovisual (filme), de modo a possibilitar aos alunos uma leitura crítica do texto e do curta-metragem, possibilitando-os o conhecimento das contradições vivenciadas por eles tendo em vista a realidade onde vivem.

A participação de seu filho acontecerá da seguinte maneira: por meio de uma atividade interventiva distribuída em 4 momentos, sendo leitura do texto, elaboração do roteiro, filmagem do curta-metragem e preenchimento de um questionário investigativo. Estão previstos 7 encontros a serem realizados no momento de aula (com início em agosto e término em setembro), sendo que, nesses encontros, os alunos terão a oportunidade de conhecer a proposta deste projeto, seguida da

explicação sobre o gênero textual crônica, a condição de Rubem Braga como cronista, a leitura da crônica, a discussão sobre o texto, a elaboração do roteiro e a filmagem, com participação de todos os alunos da turma 1M2. Já as filmagens acontecerão no contraturno, sendo acompanhadas e orientadas pela pesquisadora. Nessa etapa haverá uso de áudio e vídeo em virtude das filmagens. Para coletar os dados para a pesquisa, será aplicado questionário com perguntas abertas e fechadas, a ser preenchido de forma presencial por todos os participantes.

Este estudo não oferece riscos à dignidade do seu filho, no entanto, se em algum momento ele(ela) não quiser responder ao questionário e/ou participar das filmagens, ou mesmo se sentir desconfortável por permanecer no local da realização das atividades, poderá se retirar/desligar de qualquer fase da pesquisa. Convém destacar que esses riscos tendem a ser minimizados, pelo fato de a pesquisa ser realizada nas dependências da unidade escolar, em local previamente preparado, mas familiar para o seu filho(a). Se houver necessidade, em casos excepcionais, será prestado atendimento pela pesquisadora ou por ajuda especializada. Seu filho(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Se houver despesa, em caso de eventual dano decorrente da pesquisa, fica claro o seu direito de buscar indenização.

Os dados coletados ao longo da pesquisa, bem como os resultados, estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação de seu filho(a) não será liberado sem a sua permissão, isso sem contar que utilizaremos pseudônimos, no momento da transcrição das respostas, a fim de manter a identidade em sigilo. Todo o material produzido na pesquisa ficará arquivado com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos.

A pesquisa trará benefícios ao seu filho, bem como a todos os membros participantes, uma vez que o presente estudo será realizado de forma teórica e interventiva, caracterizando-se por ser um trabalho com vistas à leitura do texto literário, de modo que os alunos compreendam a realidade social e a história de que fazem parte. Sem contar com a importância da leitura como elemento norteador da humanização do sujeito.

Durante todo o período da pesquisa, você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora Cláudia Rodrigues, 27 – 99851-6029, ou mantendo contato por e-mail: claudiasangali@yahoo.com.br.

Os participantes da pesquisa e comunidade em geral poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Campus Goiabeiras, para o caso de denúncias e problemas na pesquisa. Contato por telefone (27) 3145-9820 ou e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910. O CEP/Goiabeiras/Ufes tem a função de analisar projetos de pesquisa para proteger os participantes dentro dos padrões éticos nacionais e internacionais.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa **Do texto à tela: Pesquisa-ação sobre Leitura Literária de crônica tendo o curta-metragem como tradução**, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas ou na escola campo desde que nenhum dado possa me identificar.

Guarapari, ES, -----de -----de 2022.

Participante

**Responsável legal pelo
participante menor de 18 anos**

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Como pesquisadora responsável pelo estudo intitulado **Do texto à tela: Pesquisa-
ação sobre Leitura Literária de crônica tendo o curta-metragem como
tradução**, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os
procedimentos metodológicos e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao
participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre sua
identidade. Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora
assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12
do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo
o ser humano.

Guarapari, ES ----- de ----- de 2022.

Cláudia Rodrigues de Sant'Ana (pesquisadora responsável)

APÊNDICE C- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você participar da pesquisa de Mestrado: **“Do texto à tela: Pesquisa-ação sobre Leitura Literária de crônica tendo o curta-metragem como tradução”**, que tem como pesquisadora responsável a mestrandia Cláudia Rodrigues de Sant’Ana, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, sendo orientada pela Professora Dra. Arlene Batista da Silva, docente efetiva da referida instituição.

O trabalho de pesquisa que se pretende desenvolver busca investigar, no contexto da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Angélica Paixão, como os alunos da 1ª série do Ensino Médio, após o trabalho com o texto literário em sala de aula, imprimiram suas contrapalavras ao produzirem o curta-metragem.

Ao participar deste estudo, você realizará atividades que serão distribuídas em 4 etapas: leitura do texto, elaboração do roteiro, filmagem do curta-metragem e preenchimento de um questionário a ser aplicado de forma presencial. Estão previstos 7 encontros a serem realizados em momento de aula (com início em agosto e término em setembro), sendo que nesses teremos a oportunidade de conhecer a proposta deste projeto, seguido da explanação sobre o gênero textual crônica, a condição de Rubem Braga como cronista, a leitura da crônica, a discussão sobre o texto, a elaboração do roteiro e a filmagem (essa etapa acontecerá no contraturno), com participação de todos os alunos (de acordo com a opção de escolha pela tarefa a ser desempenhada). Para coletar os dados para a pesquisa será aplicado questionário com perguntas abertas e fechadas, a ser preenchido de forma presencial por todos os participantes.

Essa pesquisa não oferece riscos à sua dignidade, no entanto, se em algum momento você não quiser responder ao questionário e/ou participar das filmagens, ou mesmo se sentir desconfortável por permanecer no local da realização das atividades, poderá se retirar de qualquer fase da pesquisa. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Se houver despesa, fica claro o seu direito de buscar indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa.

Os dados que você irá fornecer ao longo da pesquisa, bem como os resultados, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Vale destacar que, para a transcrição das respostas, utilizaremos um pseudônimo a fim de manter a sua identidade em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Durante todo período da pesquisa, você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora **Cláudia Rodrigues de Sant’Ana, 27 – 99851-6029**, ou por e-mail: cláudiasangali@yahoo.com.br.

ASSENTIMENTO

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, os procedimentos, o sigilo, a confidencialidade, a importância e o modo como os dados serão coletados nesta pesquisa, concordo em participar da pesquisa **“Do texto à tela: Pesquisa-ação sobre a Leitura Literária de crônica tendo o curta-metragem como tradução”**, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas, assim como pela instituição escolar, desde que nenhum dado possa me identificar.

Guarapari – ES -----de -----de 2022.

Responsável legal pelo participante menor de 18 anos

APÊNDICE D- PLANO DE AULA – AULA DE LEITURA MEDIADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO EM LETRAS

Pesquisa de dissertação de Mestrado em Letras – PPGL – UFES

Linha de pesquisa: Literatura e Educação

Mestranda: Cláudia Rodrigues de Sant'Ana

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arlene Batista da Silva

Público-alvo/participantes: 40 alunos da 1^a série do Ensino Médio

Local: EEEFM Angélica Paixão

Cronograma: Previsão de 7 encontros

Período: agosto a setembro de 2022

ATIVIDADE INTERVENTIVA

CRÔNICA – LUTO DA FAMÍLIA SILVA - RUBEM BRAGA

CONTEÚDO

Crônica: Luto da Família Silva, de Rubem Braga (1935)

OBJETIVO GERAL

Objetiva-se desenvolver em sala de aula a leitura da crônica “Luto da família Silva”, de Rubem Braga, a uma turma da 1^a série do Ensino Médio. Pretende-se explorar o tema abordado na narrativa, de modo a instigar a compreensão, a interação entre os sujeitos a fim de que os estudantes possam realizar, por meio da leitura em uma perspectiva dialógica, a tradução das suas contrapalavras através do objeto fílmico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar o projeto de investigação à turma escolhida e motivar os alunos para a participação nele;
- Ampliar as informações acerca do gênero textual Crônica;
- Propiciar a leitura mediada da crônica “Luto da Família Silva”;
- Situar o cronista Rubem Braga em seu contexto literário;
- Suscitar nos alunos a reflexão acerca do tema abordado na crônica;
- Problematizar o conteúdo do texto para possível compreensão da realidade;
- Planejar um roteiro de modo a comunicar as impressões obtidas pela leitura e discussão da crônica;
- Utilizar os curtas-metragens como instrumento capaz de traduzir os tipos de leituras realizadas pelos alunos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia, de caráter prático, visa desenvolver a leitura da crônica *Luto da Família Silva*, de Rubem Braga, a uma turma de 40 alunos da 1ª série do Ensino Médio. Nossa proposta é a de propiciar encontros semanais, de modo expositivo e dialogado. Todos os momentos compreendidos entre a leitura do texto literário, a elaboração do roteiro e da filmagem serão mediados de forma integrada e coletiva pela investigadora.

RECURSOS

- Textos xerografados contendo a crônica *Luto da Família Silva*, de Rubem Braga (cópias cedidas pela escola campo);
- Aparelho celular para registro de fotos e possíveis gravações de áudio.
- Datashow.

CRONOGRAMA

1º ENCONTRO

- Conversa inicial – Explicação da proposta do projeto de pesquisa: DO TEXTO À TELA: PESQUISA-AÇÃO SOBRE LEITURA LITERÁRIA DE CRÔNICA TENDO O CURTA-METRAGEM COMO TRADUÇÃO.
- Explicação do TALE e TCLE e da necessidade desses documentos serem devidamente assinados pelos responsáveis.
- Relembrar, apresentar e projetar em slides outras características sobre o gênero textual crônica – estrutura, tipos, principais cronistas considerados clássicos e contemporâneos. Leitura do texto: As coisas boas da vida (Rubem Braga).

MATERIAL DE APOIO

Último livro lançado em vida. Em “As coisas boas da vida”, Braga (1988) se recorda de cidades, pessoas e episódios da sua vida, ao mesmo tempo em que mantém seu olhar atento a outras seções do jornal. A partir da leitura da crônica, serão destacados elementos como estilo de linguagem, forma e conteúdo.

CRÔNICA - AS COISAS BOAS DA VIDA

Uma revista mais ou menos frívola pediu a várias pessoas para dizer as “dez coisas que fazem a vida valer a pena”. Sem pensar demasiado, fiz esta pequena lista:

- Esbarrar às vezes com certas comidas da infância, por exemplo: aipim cozido, ainda quente, com melado de cana que vem numa garrafa cuja rolha é um sabugo de milho. O sabugo dará um certo gosto ao melado? Dá: gosto de infância, de tarde na fazenda.
- Tomar um banho excelente num bom hotel, vestir uma roupa confortável e sair pela primeira vez pelas ruas de uma cidade estranha, achando que ali vão acontecer coisas surpreendentes e linda. E acontecerem.
- Quando você vai andando por um lugar e há um bate-bola, sentir que a bola vem para o seu lado e, de repente, dar um chute perfeito – e ser aplaudido pelos serventes de pedreiro.
- Ler pela primeira vez um poema realmente bom. Ou um pedaço de prosa, daqueles que dão inveja na gente e vontade de reler.

- Aquele momento em que você sente que de um velho amor ficou uma grande amizade ou que uma grande amizade está virando, de repente, amor.
- Sentir que você deixou de gostar de uma mulher que, afinal, para você, era apenas aflição de espírito e frustração da carne – a mulher que não te deu e não te dá, essa amaldiçoada.
- Viajar, partir... Voltar.
- Quando se vive na Europa, voltar para Paris, quando se vive no Brasil, voltar para o Rio.
- Pensar que, por pior que estejam as coisas, há sempre uma solução, a morte – o assim chamado descanso eterno.

***MATERIAL DE APOIO⁴³**

Quem lê os textos de Braga vai conseguir visualizar a cena, refletir sobre problemas ou temas da atualidade, dentre outros. Dentre os cronistas que se destacam em nossa atualidade, temos: Clarice Lispector, Fernando Sabino, Ivan Lessa, Machado de Assis, Rubem Alves, Luis Fernando Veríssimo. Aliás, a crônica desse último autor é escrita pelo viés humorístico, o que agrada a muitos leitores.

- Realizar a leitura da crônica de Luis Fernando Veríssimo – Outro de elevador.

***MATERIAL DE APOIO**

A crônica lida mostra a atividade diária de um simples ascensorista de elevador de maneira criativa e crítica. O autor apresenta o trabalhador realizando uma tarefa desgastante e monótona, mas que usando sua inventividade consegue criar um pouco de emoção no cotidiano.

A surpresa da história se dá quando percebemos que, mesmo cansado daquela rotina, o homem preferia continuar em seu trabalho a ser demitido, exibindo com humor o problema do desemprego.

CRÔNICA: Outro de elevador (Luis Fernando Veríssimo)

⁴³ Observação: Serviu como referência para a elaboração dos slides na seção material de apoio (sobre Rubem Braga e a crônica em estudo) a dissertação de Thiago Inague Rodrigues, intitulada RUBEM BRAGA: a simbiose jornalística e literária, defendida em 2012 à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista.

"Ascende" dizia o ascensorista. Depois: "Eleva-se". "Para cima". "Para o alto". "Escalando". Quando perguntavam "Sobe ou desce?" respondia "A primeira alternativa". Depois dizia "Descende", "Ruma para baixo", "Cai controladamente", "A segunda alternativa"... "Gosto de improvisar", justificava-se. Mas como toda arte tende para o excesso, chegou ao preciosismo. Quando perguntavam "Sobe?" respondia "É o que veremos..." ou então "Como a Virgem Maria". Desce? "Dei" Nem todo o mundo compreendia, mas alguns o instigavam. Quando comentavam que devia ser uma chatice trabalhar em elevador ele não respondia "tem seus altos e baixos", como esperavam, respondia, criticamente, que era melhor do que trabalhar em escada, ou que não se importava embora o seu sonho fosse, um dia, comandar alguma coisa que andasse para os lados... E quando ele perdeu o emprego porque substituíram o elevador antigo do prédio por um moderno, automático, daqueles que têm música ambiental, disse: "Era só me pedirem — eu também canto!"

2º ENCONTRO

- Situar Rubem Braga em seu contexto literário.

3º ENCONTRO

- Situar o texto a ser lido (data da publicação, crônicas que compõem a obra, momento histórico).

MATERIAL DE APOIO

1- A crônica, Luto da Família Silva, foi publicada no livro O conde e o passarinho, em 1936.

*Na referida obra podemos encontrar: Como se fora um coração postigo; Fifi; Cuspir; Rumba; Cuspir; Ao respeitável público; As carrascas; A carta; Pequenas notícias; Alady; O violinista; Recenseamento; Mato Grosso; Animais sem proteção; Sentimento do mar; A empregada do Dr. Heitor; Mistura; Cangaço; Batalha no lago do Machado; Luto da Família Silva; Recife, tome cuidado; Reflexões em Torno de Bidu; Morro do Livramento; Nota; Carnaval; Palmiskaski; Almoço mineiro; Morro do isolamento; O homem do quarto andar; Reportagens; A lira contra o muro; Em memória do bonde Tamandaré; Mar; A senhora virtuosa; O número 12; Dia da raça; Muito calor; Cafezinho; Crime de casar; A casa do alemão; Coração de mãe; Nazinha. Após conhecer as demais crônicas contidas no livro, amplie sua leitura.

(Braga, Rubem, 1913 – O conde e o passarinho e, Morro do Isolamento – 5ª ed. Rio de Janeiro – Record, 1982)

Crônica Luto da família Silva.

Luto da Família Silva

Rubem Braga

Assistência foi chamada. Veio tinindo. Um homem estava morto. O cadáver foi removido para o necrotério. Na seção dos “Fatos Diversos” do Diário de Pernambuco, leio o nome do sujeito João da Silva. Morava na Rua da Alegria. Morreu de hemoptise.

João da Silva – Neste momento em que seu corpo vai baixar à vala comum, nós, seus amigos e seus irmãos, vimos lhe prestar esta homenagem. Nós somos os Joões da Silva. Nós somos os populares Joões da Silva. Moramos em várias casas e em várias cidades. Moramos principalmente na rua. Nós pertencemos, como você, à família Silva. Não é uma família ilustre; nós não temos avós na história. Muitos de nós usamos outros nomes, para disfarce. No fundo, somos os Silva. Quando o Brasil foi colonizado, nós éramos os degredados. Depois fomos os índios. Depois fomos os negros. Depois fomos imigrantes, mestiços. Somos os Silva. Algumas pessoas importantes usaram e usam nosso nome. É por engano. Os Silva somos nós. Não temos a mínima importância. Trabalhamos andamos pelas ruas e morremos. Saímos da vala comum da vida para o mesmo local da morte. Às vezes, por modéstia, não usamos nosso nome de família. Usamos o sobrenome de Tal”. A família Silva e a família “de Tal” são a mesma família. E, para falar a verdade, uma família que não pode ser considerada boa família. Até as mulheres que não são de família pertencem à família Silva.

João da Silva – Nunca nenhum de nós esquecerá seu nome. Você não possuía sangue-azul. O sangue que saía de sua boca era vermelho – vermelhinho da Silva. Sangue de nossa família. Nossa família, João, vai mal em política. Sempre por baixo. Nossa família, entretanto, é que trabalha para os homens importantes. A família Crespi, a família Matarazzo, a família Guinle, a família Rocha Miranda, a família Pereira Carneiro, todas essas famílias assim são sustentadas pela nossa família. Nós auxiliamos várias famílias importantes na América do Norte, na Inglaterra, na França, no Japão. A gente de nossa família trabalha nas plantações de mate, nos pastos, nas fazendas, nas usinas, nas praias, nas fábricas, nas minas, nos balcões, na mata, nas cozinhas, em todo lugar onde se trabalha. Nossa família

quebra pedra, faz telhas de barro, laça os bois, levanta os prédios, conduz os bondes, enrola o tapete do circo, enche os porões dos navios, conta o dinheiro dos Bancos, faz os jornais, serve no Exército e na Marinha. Nossa família é feito Maria Polaca: faz tudo.

Apesar disso, João da Silva, nós temos de enterrar você é mesmo na vala comum. Na vala comum da miséria. Na vala comum da glória, João da Silva. Porque nossa família um dia há de subir na política...

- Leitura individual (marcar o que acharem importante, diferente, dúvidas...);
- Promover um diálogo inicial – primeiras impressões dos alunos sobre o texto lido;
- O que acharam – preparar para o que eles podem falar;
(registro escrito – verificar o que os alunos entenderam antes do momento da mediação a ser realizada pela pesquisadora).
- Leitura coletiva – projetar os slides;
- Destacar a época em que o conto foi escrito; aspectos formais, aspectos linguísticos, organização da sociedade na época em que o conto foi escrito e o paralelo entre a nossa realidade; temáticas abordadas na crônica: pobreza, classe social e econômica, condições do trabalhador, política;
- *Questões a serem observadas – Aspectos formais da referida crônica:
- Texto escrito de maneira quase telegráfica, composta por enunciados curtos.
- Jogo de palavras remete a sentimentos antagônicos, tais como felicidade e tristeza.
- Figuras de linguagem.

Aspectos textuais – interpretativos – reflexivos

- Consequências que a pobreza pode causar.

4º ENCONTRO

- Espaço para opiniões, críticas, interpretações, comentários, reflexões acerca das discussões que foram apresentadas nos encontros anteriores.
- Atualização do texto literário – trabalhadores em nossa atualidade.

MATERIAL DE APOIO

O trabalhador⁴⁴ em nosso país, de acordo com as novas leis trabalhistas: deve cumprir uma jornada de 44 horas semanais. Por exemplo: se um funcionário trabalhar 8 horas em 5 dias da semana, no final, o saldo de horas dele será de 40 horas, e faltam 4 horas para cumprir. Essas horas podem ser distribuídas ao longo da semana ou completadas aos sábados, dependendo do contrato de trabalho firmado entre empregado e colaborador. O salário-mínimo fixado em 2022 é de R\$ 1.212,00 (fonte: Senado notícias). De acordo com a nossa realidade, sabemos que é impossível sobreviver com tal quantia. Por este motivo, muitos trabalhadores optam pela informalidade, em contrapartida, estão cada vez mais distantes de obter o direito à aposentadoria. Você sabia que os homens precisam ter 65 anos de idade e 20 anos de contribuição e as mulheres 61 anos e 6 meses de idade e 15 anos de contribuição para terem direito a um salário-mínimo?

INTERTEXTUALIDADE

POEMA TIRADO DE UMA NOTÍCIA DE JORNAL (MANUEL BANDEIRA)

*Ainda estamos vivenciando um período pandêmico, que teve início em 2019 e se estende até o momento. Foram, aproximadamente, de acordo com os dados extraídos da plataforma saude.gov.br, 673.554 óbitos, “Joões e Marias da Silva enterrados na vala comum da miséria”. Na verdade, ao que nos parece, os números reais não aparecem nas estatísticas. Muitas vezes, por falta de gerenciamento do setor público e por descaso, nós, da família Silva, não temos acesso, de forma integral, aos bens essenciais, tais como: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção social, proteção à maternidade, infância, assistência aos desamparados, dentre outros prescritos na Constituição de 1988, no artigo 6º.

5º ENCONTRO

- Orientação para a elaboração do roteiro.

Obras literárias que foram adaptadas – verificar as possibilidades.

6º ENCONTRO

⁴⁴ Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/fale-conosco>. Acesso em: março de 2022.

- Acompanhamento das filmagens.

7º ENCONTRO

- **Preparação para a resposta ao questionário.**
- Avaliação oral e escrita do projeto.

APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

Olá!

Você vai responder a um questionário que fornecerá dados para a pesquisa **DO TEXTO À TELA: PESQUISA-AÇÃO SOBRE LEITURA LITERÁRIA DE CRÔNICA TENDO O CURTA-METRAGEM COMO TRADUÇÃO**, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, por mim, Cláudia Rodrigues de Sant'Ana, sob orientação da professora Dr^a. Arlene Batista da Silva. O objetivo da pesquisa é investigar os curtas-metragens produzidos por alunos da 1^a série do Ensino Médio, a partir do trabalho com o texto literário crônica. A sua participação é muito importante. Sabe por quê? Vou explicar. Um investigador vai a campo com a intenção de propor novas técnicas a fim de potencializar o trabalho, em nosso caso, tornar mais significativa a leitura do texto literário.

Seguem algumas informações:

Suas respostas serão analisadas sem a sua identificação. Desse modo, fica claro que, ao registrá-las, você concorda que os dados produzidos sejam utilizados para a pesquisa em andamento. É importante que, ao respondê-las, você registre o seu pensamento, sem a preocupação de estar sendo avaliado. Agindo dessa maneira, estará contribuindo com um resultado real e, assim, teremos condições de propor novas possibilidades de trabalho.

Se tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, entre em contato comigo pelo e-mail: claudiasangali@yahoo.com.br.

A. DADOS PESSOAIS

IDADE: -----

COMO VOCÊ SE DECLARA

- () MASCULINO
 () FEMININO
 () OUTRO (QUAL?)
 () PREFIRO NÃO DIZER

B. SOBRE A CRÔNICA (ESTRUTURA)

1) (AZEVEDO⁴⁵) Você gostou de realizar em sala de aula a leitura do gênero textual crônica?

- () SIM
 () NÃO

Por quê?

2) (AZEVEDO) Quando a professora propôs atividades de leitura de crônicas, você:

- () Gostou de participar e expor suas ideias.
 () Gostou de ficar ouvindo, mas não expôs suas ideias.
 () Não gostou desse tipo de leitura.

3) (AZEVEDO) Você acha que as leituras apresentadas na escola, nas aulas de literatura, estão associadas ao seu dia a dia?

⁴⁵ *Observação: Serviu como referência para a elaboração desse questionário a dissertação de Alcione Aparecida Azevedo, defendida em 2018 ao Instituto Federal do Espírito Santo. As questões retiradas do referido instrumento seguem identificadas como (AZEVEDO).

() SIM

() NÃO

JUSTIFIQUE:

4) (AZEVEDO) Como você definiria sua habilidade de ler e interpretar as crônicas trabalhadas pela professora regente?

() Tenho facilidade de compreender os textos.

() Tenho um pouco de dificuldade.

() Tenho dificuldade, mas quando a professora faz os apontamentos, questionamentos sobre o texto, fica mais fácil para entender.

C. SOBRE A CRÔNICA LIDA E DISCUTIDA EM SALA DE AULA

5) Em nosso 3º encontro, a investigadora lhe entregou a crônica *Luto da família Silva* (Rubem Braga) para que você tivesse o primeiro contato com o texto. Na ocasião, foi sugerida uma leitura silenciosa. Registre quais foram as suas primeiras impressões sobre a narrativa lida.

6) Depois que você teve o primeiro contato com o texto, foi realizada com toda a turma a leitura integral da crônica. Em seguida, passamos para a discussão, acrescida da exposição e explicação, para lhe ajudar em sua compreensão. Podemos dizer que o seu entendimento em relação ao texto lido foi ampliado após esse esclarecimento?

() SIM

() NÃO

POR QUÊ?

7- A participação dos seus colegas, no momento da discussão sobre a crônica, contribuiu para que você tivesse novos olhares sobre a narrativa?

() SIM

() NÃO

JUSTIFIQUE

8- Rubem Braga foi um cronista reconhecido no meio literário, por imprimir em seus textos um tom pessoal e crítico ante a sua realidade. A crônica lida e discutida em sala de aula foi importante para que você pudesse refletir e observar sobre os acontecimentos do mundo que o cerca?

() SIM

() NÃO

JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA:

D. LEITURA A PARTIR DO CURTA-METRAGEM

9) Você já havia participado (na elaboração e filmagem) de um curta-metragem?

() SIM

() NÃO

10) Em qual etapa da produção do curta-metragem você participou?

() Elaboração do roteiro

() Equipe de filmagem

() Atuação

() Direção

() Edição

() Não participei de nada

11) Como foi a sua experiência ao participar da atividade envolvendo o curta-metragem?

() Foi positiva.

() Foi negativa.

POR QUÊ?

12) Com base no curta-metragem produzido pelo seu grupo, registre a leitura que vocês fizeram da narrativa exibida nas imagens.

13) De que maneira a leitura do texto literário, Luto da família Silva, de Rubem Braga, contribuiu para a produção do curta-metragem criado por seu grupo?

14) Na sua turma foram produzidos outros curtas-metragens. Registre o título de cada filme e escreva a leitura que vocês fizeram do audiovisual.

Gratidão por sua participação!

Cláudia Rodrigues de Sant'Ana (investigadora).

APÊNDICE F- TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS COLHIDAS NO QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

Respondentes	Com base no curta-metragem produzido por seu grupo, registre a leitura que vocês fizeram da narrativa exibida nas imagens. ⁴⁶
G1	O curta-metragem aborda um tema do qual ninguém é muito chegado... que é a realidade de uma pessoa sem muita experiência, mas com muita determinação em mudar o mundo.
G2	O curta produzido teve a intenção de mostrar como os "Silva" da nossa sociedade sofrem injustiças, e que mesmo sendo "Silvas" temos os direitos de um cidadão e que é necessário buscar esses direitos.
G3	O grupo tentou transmitir a realidade de um jovem que passou por problemas familiares, dificuldades financeiras, mas que viu no estudo e trabalho a possibilidade de se engajar na política. Ao ingressar nesse ramo, o jovem político pode ajudar as pessoas que mais precisavam.
G4	Era só mais um Silva quis passar a realidade do negro no Brasil. Um cidadão que sofre injustiça, discriminação e traz consigo uma história de lutas e resistência.

⁴⁶ Questão 12 extraída do questionário investigativo.

Respondentes	De que maneira a leitura do texto literário <i>Luto da Família Silva</i> , de Rubem Braga, contribuiu para a produção do curta-metragem criado por seu grupo ⁴⁷ ?
G1	Nós nos inspiramos totalmente nessa crônica. Retratamos os problemas da família Silva e mudamos a situação deles.
G2	Contribuiu mostrando o descaso que a população vive se humilhando pelo mínimo que merecemos.
G3	Serviu como guia para uma visão da diferença nas classes sociais.
G4	Nos baseamos na morte do João e o fato da família Silva querer entrar para a política. Mostrou um pouco da realidade do novo mundo.

Respondentes	Na sua turma foram produzidos outros curtas-metragens. Registre o título de cada filme e escreva a leitura que vocês fizeram do audiovisual ⁴⁸ .
G1	Mais um Silva, foi um curta muito legal de assistir e interessante de se ver cada segundo e a desigualdade social sendo assim uma realidade constante.

⁴⁷ Questão 13 extraída do questionário investigativo.

⁴⁸ Questão 14 extraída do questionário investigativo.

G2	No curta produzido por nossos colegas, <i>Mais um Silva</i> reproduz em forma de curta, a realidade de muitos negros no Brasil. Demonstra que o pré-julgamento da classe social de uma pessoa pode causar danos.
G3	Cada história mostrou uma realidade diferente, só que <i>Era só mais um Silva</i> nos chamou a atenção porque os negros são humilhados a cada dia.
G4	O curta <i>Era só mais um Silva</i> , conta a história de um jovem negro, morto injustamente.

APÊNDICE G- ROTEIROS ELABORADOS PELOS GRUPOS

ROTEIRO 1 - IREMOS SUBIR NA POLÍTICA!

Cena 1:

Ext. – roupa formal – dia – (lugar – escola) - Expressão orgulhosa

ANASTACIA fazendo discurso – Bom dia, me chamo Anastacia Oliveira da Silva, tenho 31 anos, sou mãe solo, fui limpadora de rua por grande parte da minha vida, com muito orgulho. Vim da periferia, sou grata por estar representando vocês pelos próximos 4 anos, e prometo dar voz aos que sofreram negligência do governo, assim como meu falecido marido sofreu. Vou parar por aqui senão vou começar a chorar.

Passar para: 15 meses antes...

Cena 2:

Ext. – dia – (lugar: rua na frente da escola) - roupa de serviço – expressão entediada

Personagem principal (ANASTACIA OLIVEIRA SILVA) varrendo a rua, com a vassoura na mão quando uma garota passa e joga uma latinha onde a Anastácia está varrendo – Anastacia diz:

- Bom dia, senhorita Crispi - A moça de cabeça baixa, com bonitos cabelos cacheados dá de costas.

Cena 3:

Ext. – dia – Blusão, calça jeans, tênis e mochila – expressão feliz cantarolando e andando numa rua deserta – (lugar: rua da frente na escola).

Cena 4:

Ext. – dia – Expressão cansada – Blusão, calça jeans, tênis e mochila – expressão cansada – celular na mão – (lugar: saindo da Pitágoras) – Quando ela recebe uma ligação com o nome João.

ANASTACIA

- Alô?

JUNIOR

- Anastácia? Aqui quem tá falando é o Júnior, amigo de João.

ANASTÁCIA

- Por que você está ligando pelo celular do meu marido?

JUNIOR

- Infelizmente aconteceu algo com o João – voz triste – Achei o celular dele e este era o contato de prioridade.

ANASTACIA

- O que aconteceu com meu marido? – voz aflita – Ele está bem?

JUNIOR

- Durante o expediente, um de nossos equipamentos quebrou em cima dele e ele não resistiu.

Anastácia desliga o celular e começa a chorar.

Cena 5:

Int – (lugar: escola) - Ela chega em casa com um rosto abatido – com cabelos bagunçados vai ao encontro da sua mãe, dá um forte abraço e começa a chorar.

MÃE DE ANASTACIA

- O que aconteceu, minha querida?

ANASTACIA

- João

Cena 6:

Ext. – imagens de velório/cemitério – Anastácia chorando

Passar para 1 mês depois...

Cena 7:

Int. – (sala simulando um hospital) – Personagem principal de vestido e chinelo – expressão séria – Dr. Com um exame de sangue na mão.

MÉDICA - mais.

- Como anda seu pré-natal?

ANASTACIA

- Pré-natal? – cara assustada

MÉDICA

- É... Do seu bebê.

ANASTACIA

- Mas não estou grávida.

A médica entrega exame para ANASTACIA.

MÉDICA

- O exame deu positivo.

ANASTACIA lê o exame com cara assustada e pensa - Dois meses? Mas...

Cena 8:

Int. – dia – (escola) – personagem principal de vestido e chinelo - Anastacia sai da sala muito impactada, foi direto ao bebedouro e acabou escutando uma discussão de uma voz masculina:

PACIENTE IRRITADO

- Como assim não tem insulina? É para tratar a minha diabete, eu necessito tomar.

ATENDENTE

- Não tenho culpa, reclame com a prefeitura.

Paciente saindo enfurecido.

ANASTACIA no bebedouro, uma garota de cabelos loiros chega e diz para ela:

GAROTA

- Isso é um absurdo né?

ANASTACIA distraída com a discussão pergunta:

ANASTACIA

- O quê?

GAROTA - Mais.

- Esse descaso com a população. Remédio é um direito da população.

ANASTACIA

- Verdade, este prefeito nem liga para a população.

GAROTA

- Se eu pudesse já teria colocado esses “Crispi” na cadeia.

ANASTACIA concorda com a cabeça e toma um gole da água.

Cena 9:

Ext. – dia – Personagem principal de vestido e roupa – (lugar: indefinido) –

ANASTACIA encontra uma pessoa aparentemente amiga.

ANASTACIA

AMIG*

- Oi

ANASTACIA (Ana Beatriz)

-E aí? Como você está?

AMIG* (Emilly)

- Tô bem – e você?

ANASTACIA (Ana Beatriz)

- Indo né – risadas meio tristes – acabei de sair do hospital – Lá é um caos nossa!

AMIG* (Emilly)

- Sim, mas também o que não é um caos nessa cidade.

ANASTACIA

- Né, tudo culpa desses políticos, ainda bem que no próximo ano é ano de eleição.

AMIGA (Emilly)

-Sim, você deveria se candidatar haha, precisamos de um dos nossos lá em cima.

ANASTÁCIA

- Também acho (risos).

OFF SCREEN - Foto de notícias de pessoas que morreram por negligência de empresas.

Encerramento de cena.

ROTEIRO 2: FAMÍLIA SILVA, PRESENTE!

ABERTURA DA CENA:

INT. [SALA DA CASA DOS SILVA] — DIA.

[Esther Mata da Silva entra. Foi separada uma cadeira para ela se sentar. Ela olha para o seu redor antes de se sentar cautelosamente. Em sua frente está a equipe de filmagem.]

[ESTHER MATA DA SILVA, meia irmã de João da Silva, o falecido. Mãe solteira, trabalha como secretária num consultório de oftalmologia. Mulher de porte alto, em seus 40, cabelos escuros. Extrovertida e cautelosa.]

[ESTHER]:

“Tudo certo? Eu nunca fiz isso antes.”

[ESTHER sorri e se ajeita na cadeira olhando ao seu redor, perguntando à equipe de filmagem que está a sua frente. A equipe gesticula em concordância, e ela acena com a cabeça em entendimento. A principal entrevistadora se prepara para começar a entrevista.]

[MARIANA SILVA DE OLIVEIRA, jornalista e atual entrevistadora do documentário]

[MARIANA] O.C.

“A senhora poderia se apresentar, por favor.”

[ESTHER]

“Meu nome é Esther Mata da Silva, eu atualmente trabalho como secretária num consultório de oftalmologia. Eu tenho uma filha de 18 anos, que tá no ensino médio ainda. Eu não sou casada e eu tenho 40 anos.”

[MARIANA] O.C.

“Qual é o seu parentesco com o falecido?”

[ESTHER]

“O João era meu meio irmão mais velho. A gente não tinha a mesma mãe... A mãe dele morreu cedo, né? Ela ficou doente do pulmão, eu esqueci o nome da doença; Aí meu pai se casou com minha falecida mãe, né?”

[MARIANA] O.C.

“Como era o seu relacionamento com o falecido?”

[ESTHER]

“Nós não éramos próximos não. O João era bem mais velho que eu, né? Acho que uns quinze anos. Então quando eu nasci, ele já era moço já. Ele já até trabalhava. Nós não tínhamos contato não, só fui descobrir que ele tinha morrido quando minha irmã me contou sobre o funeral.”

[MARIANA] O.C.

“Na sua opinião, como o senhor João Silva era?”

[ESTHER]

“Ele tinha uma personalidade forte, né? Não era do tipo que gostava que discordasse. Mas ele era muito bom com o pai, né? Tinha muito cuidado com ele... O João sempre foi do tipo meio bruto, né? Mas mesmo assim era boa gente. O povo do bairro gostava muito dele. Ele jogava dominó todo domingo com os vizinhos e o pai, né?”

[MARIANA] O.C.

“Qual a opinião da senhorita sobre a forma a qual o senhor João Silva veio a falecer?”

[ESTHER]

“Eu acho que foi uma crueldade, né? Minha irmã me falou. Ela disse que a empresa pelo menos deveria ter pagado os custos do funeral. A empresa disse que foi culpa dele por não tá com o equipamento necessário, né? Mas me disseram que nunca tinham falado pra ele sobre o equipamento. Acho tudo isso um absurdo.”

[MARIANA] O.C.

“O que a senhorita pretende fazer daqui para frente?”

[ESTHER]

“Eu vou ajudar meu pai, né? Depois que a mãe morreu, era o João que ajudava a casa. Agora que ele se foi, tem que ser feito por outra pessoa. Ver também essa coisa toda de processo, né? É bem complicado.”

CENA 2.

INT. [SALA DA CASA DOS SILVA] — DIA

[Amália da Silva entra. Foi separada uma cadeira para ela se sentar. A equipe de filmagem está à sua frente. Ela entra cautelosamente, suas mãos presas a suas pernas, constantemente esfregando-as. Também tem o hábito de balançar as pernas. Antes do começo da entrevista a equipe faz perguntas referentes a sua saúde, as quais ela responde positivamente acenando com a cabeça.]

[AMÁLIA DA SILVA, mulher de trinta e quatro anos, viúva, sem filhos. Prima de terceiro grau do falecido. Tem curtos cabelos escuros, estatura baixa. Tímida e fica facilmente nervosa em situações em que deve se apresentar ao público.]

[MARIANA SILVA DE OLIVEIRA, jornalista e atual entrevistadora do documentário]

[MARIANA] O.C.

“Se apresente, por favor.”

[AMÁLIA]

“Meu nome é Amália da Silva, atualmente trabalho na cantina numa escola de educação infantil. Tenho trinta e quatro, sou viúva e não tenho filhos”

[MARIANA] O.C.

“Qual o seu parentesco com o falecido?”

[AMÁLIA]

“Eu sou prima de terceiro grau do João, ele é filho da minha tia-avó.”

[MARIANA] O.C.

“Como era a sua relação com o falecido?”

[AMÁLIA]

“Eu convivi muito pouco com o João, sabe? Quando eu era pequena, meus pais se mudaram de cidade. Foi apenas há cinco anos, quando meu esposo faleceu, que voltei a cidade. Então eu convivi muito pouco com ele.”

[MARIANA] O.C.

“Em sua opinião, como era o falecido?”

[AMÁLIA]

“Na minha visão, o João era bem forte. Como a esposa morreu cedo, e eles não tinham filhos, ele se ofereceu para cuidar do pai dele, mesmo tendo que trabalhar bastante. Foi realmente uma pena o que aconteceu. Ele era alguém querido na família.”

[MARIANA] O.C.

“Como a senhora se sente sobre a forma a qual ele veio a falecer?”

[AMÁLIA]

“Eu acho um absurdo. A empresa deveria ter dado a ele os equipamentos de proteção. É muito descuido para uma empresa. Eles já até deram o emprego dele pra outro. Agora é a família que sofre.”

[MARIANA] O.C.

“O que a senhora pretende fazer daqui para a frente?”

[AMÁLIA]

“Foi muito triste o que aconteceu com o João, o melhor que podemos fazer é lembrar dele com carinho, e dar apoio à família.”

CENA 3.

INT. [SALA DA CASA DOS SILVA] — DIA

[Mirely Silva Galavote entra. Ela vai direto a cadeira separada para ela. Se senta e espera o início da entrevista. Sua postura é ereta e relaxada, ela olha diretamente para a câmera.]

[MIRELY SILVA GALAVOTE, sobrinha do falecido. Mulher de 38 anos, casada, sem filhos. Tem cabelos pretos e crespos e estatura média. Trabalha em uma mecânica que antes era de seu pai, que era irmão do falecido. É casada com Marcos Galavote, que se negou a ser entrevistado.]

[MARIANA] O.C.

“A senhora pode se apresentar agora.”

[MIRELY]

“Meu nome é Mirely Silva Galavote, tenho trinta e oito anos. Sou casada, mas não tenho filhos. Tenho minha própria mecânica e eu era sobrinha do João Silva.”

[MARIANA] O.C.

“Você era próxima do falecido?”

[MIRELY]

“O João era um tio muito querido pra mim, também para toda família. Foi ele quem me ensinou a andar de carro pela primeira vez, eu tinha doze anos na época. Ele foi um ótimo tio e infelizmente teve a má sorte de perder a esposa cedo. O tio até mesmo ajudou a pagar os custos do meu casamento, sou muito grata a ele. Vou sentir muita falta.”

[MARIANA] O.C.

“Como o João Silva era?”

[MIRELY]

“Meu tio era uma pessoa muito forte. Ele perdeu a esposa muito cedo, teve que cuidar do pai idoso e ainda trabalhava de segunda a segunda. Na minha visão, ele fazia o possível para ajudar a todo mundo.”

[MARIANA] O.C.

“Qual a opinião da senhora a respeito da morte dele?”

[MIRELY]

“Eu fico revoltada só de pensar nesse assunto. Onde já se viu? A própria empresa acusar o trabalhador de um erro que ele nem cometeu. Meu tio era muito cuidadoso! Ele não iria fazer nada que prejudicaria ele mesmo. Eu acho que tem que processar mesmo. Imagina com quantos outros aconteceu a mesma coisa?”

[MARIANA] O.C.

“O que a senhora pretende fazer daqui para a frente?”

[MIRELY]

“Eu pretendo ajudar minha família com todo esse processo.”

CENA 4.

INT. [SALA DE UMA CASA ALUGADA PARA A ENTREVISTA] — DIA

[Abre a cena e Chico Silva já está sentado olhando para a câmera. Homem de estatura média, cabelos longos e desarrumados. Ele fica constantemente olhando para os lados.]

[CHICO SILVA, irmão do falecido João da Silva. Homem de 64 anos, estatura média, com longos cabelos castanhos claros desarrumados. Não tem emprego fixo, separado.]

[MARIANA] O.C.

“O senhor poderia se apresentar?”

[CHICO]

“So o Chico Silva. Tenho sessenta e quatro anos. Num tenho trabalho, eu tô desempregado. Eu vivo de bico, sabe?”

[MARIANA] O.C.

“Qual era o seu parentesco com o falecido?”

[CHICO]

“Joãozinho era meu irmão mais novo. Se sei fazê bem as conta... eu so oito o nove anos mais velho quele. Ele nasceu eu já era pirralho, já. Meu velho ainda era novo,

ele era pedreiro na época, né? Fazia de tudo o bico que aparecia. E eu era o piveti que andava dentro do carrinho de mão. Aquele sim era tempo bão.”

[MARIANA] O.C.

“Como era a sua relação com o falecido?”

[CHICO]

“Eu era bem próximo do Joãozinho desde nanico. O muleque sempre foi mais mal humorado que eu, mas a gente se dava bem. Diferente dele e do Carlos, nosso outro irmão, que hoje mora longe abeça. Mas nós fizemos muitas estripulias quando a gente era nanico. Lembro até hoje como nós escalava o pé de goiaba da vizinha pra cata fruta. Naquela época era tudo mais fácil...”

[MARIANA] O.C.

“Como ele era?”

[CHICO]

“O Joãozinho era gente fina. Só meio cascudo às vezes, ele tinha personalidade forte, sabe? Tinha força que nem o pai. Nós brigava de vez em quando, mas logo se ajustava. É coisa de irmão, sabe? Brigar, se ajustar...”

[MARIANA] O.C.

“Como o senhor se sente a respeito do modo que ele veio a falecer?”

[CHICO]

“Eu não sei muito bem não, moça. O Joãozinho fazia o trabalho direitin, como o pai. Nunca imaginei que ele passasse dessa pra melhô desse jeito. Mas foi o patrão dele que disse que foi culpa do Joãozinho que ele morreu. As minina tudo da família tá braba falando que vai processar isso, processar aquilo. Mas eu num entendo disso não, moça. O que eu sei é que eu fiquei muito triste de ver meu irmão mais novo ir antes di mim.”

[MARIANA] O.C.

“E o que o Senhor vai fazer agora?”

[CHICO]

"Óia moça, eu acho que vou cuidar de pai, né? Era o Joãozinho que tomava conta dele. Mesmo eu já tando velho, tem que cuidar da família agora."

CENA 5.

INT. [SALA DE UMA CASA ALUGADA PARA A ENTREVISTA] — DIA

[Abre a cena e Anderson Henrique da Silva está em seu lugar, esperando ser entrevistado. Senhor idoso na casa dos oitenta, demonstra impaciência ao balançar na cadeira. Sogro do falecido.]

[ANDERSON HENRIQUE DA SILVA, homem de oitenta e cinco anos. Cabelos grisalhos, olhos cansados e postura relaxada, mas ao mesmo tempo, tensa. De estatura mais baixa devido a idade e leves olheiras debaixo dos olhos.]

[MARIANA] O.C.

"Se apresente, por favor."

[ANDERSON]

"Meu nome é Anderson Henrique da Silva, sou divorciado, tenho um filho e tinha uma filha. Sou dono de uma padaria, mas não posso trabalhar mais por causa da idade."

[MARIANA] O.C.

"Qual o tipo de relacionamento o senhor tinha com falecido?"

[ANDERSON]

"O João era meu genro. Ele casou com a minha falecida filha há muito tempo atrás, por mais que eu fosse contra a menina era muito teimosa. Por isso eu e ele nunca nos damos muito bem, e depois que ela morreu, eu fui morar com meu filho em outro estado. Então a gente só foi se afastando."

[MARIANA] O.C.

"Qual a opinião do senhor a respeito da morte dele?"

[ANDERSON]

“Me disseram que foi culpa dele que ele morreu. Mas eu sei que ele é um homem muito cabeça dura, então eu não tenho dúvida disso.”

CENA 6.

INT. [SALA DA CASA DOS SILVA] — DIA

[Catarina Silva entra e se senta em uma cadeira separada para ela no centro da sala. Ela olha para a equipe de filmagem e acena em entendimento de começar a entrevista.]

[CATARINA SILVA, menina de dezoito anos, de estatura média e de cabelos castanhos. Tem uma personalidade extrovertida e amigável.]

[MARIANA] O.C.

“Pode se apresentar.”

[CATARINA]

“Meu nome é Catarina Silva e tenho dezoito anos. Sou filha de mãe solteira. E atualmente estou no último ano do ensino médio e me preparando para o vestibular.”

[MARIANA] O.C.

“Qual a sua relação com o falecido?”

[CATARINA]

“O João é meu tio, por mais que eu tenha crescido sem ter muito o contato com ele, ele sempre foi um bom tio pra mim, que me dava presentes e ajudava a cuidar do meu vô.”

[MARIANA] O.C.

“Como você o descreveria?”

[CATARINA]

“O tio João era uma pessoa batalhadora e divertida. Ele trabalhava bastante e dava seu máximo. Ele ajudava a família e a comunidade e isso era algo que eu admirava muito nele.”

[MARIANA] O.C.

“Qual a sua opinião sobre como ele veio a falecer?”

[CATARINA]

“Eu acho que foi um total descaso da empresa a qual meu tio trabalhava, né? Eles deveriam ter dado ao meu tio o equipamento de segurança e talvez até um curso para ensiná-lo a mexer com aquele tipo de trabalho específico. Mas ao invés disso, totalmente ignoraram as normas de segurança resultando na morte de uma pessoa querida.”

[MARIANA] O.C.

“O que você pretende fazer daqui para a frente?”

[CATARINA]

“Primeiro eu vou apoiar minha família nesse processo, afinal é algo que nós temos o total direito de fazer. Segundo eu estou estudando para o vestibular de direito, para ajudar as pessoas que passam pela mesma situação. E até mesmo ajudar a prevenir tais acidentes. Muitas pessoas passam por isso e não sabem que estão sendo abusadas. E isso é algo que tem que mudar. Afinal, mesmo sendo todos Silva, ainda temos os nossos direitos.”

ENCERRAMENTO DA CENA.

FIM

ROTEIRO 3 – A LUTA DA FAMÍLIA SILVA

Meu nome é Julio(a), e como vocês devem ter percebido, eu sou o atual Presidente do Brasil! Mas as coisas nunca foram tão simples assim! As pessoas só aplaudem a sua vitória, e não ligam pra sua trajetória! Mas vim contar minha história de vida para vocês e como vim parar aqui, talvez sirva de motivação para algumas pessoas.

Sou da família Silva. Sim, da família Silva! Nós não tínhamos importância pra sociedade, éramos pobres trabalhadores, alguns membros de nossa família moravam na rua por não terem a mínima condição financeira para se manter. Às vezes passávamos fome por não termos o que comer. Por muito tempo trabalhamos como escravos para famílias de alto padrão da época.

Vocês devem estar se perguntando:

(Então como você foi parar aí na política como presidente?) Se acalmem! Já vou explicar.

Desde pequeno eu amava muito minha família. Amava mesmo! Muito! Enquanto minha mãe trabalhava para outras famílias, eu pegava o meu dinheirinho e comprava doces para vender pela rua. E esse dinheirinho que ganhava, eu dava boa parte pra minha mãezinha. Ela era a coisa mais importante da minha vida!

Às vezes eu via minha mãezinha chorando escondida no quarto, suas mãos machucadas de tanto trabalhar. E quando eu via, chorava junto com ela. E eu sempre pensava: - Um dia vou ficar rico e ajudar minha família.

Um dia, quando minha mãe estava em casa, na minha inocência perguntei a ela:

- Mãe, o que eu faço pra um dia ficar rico? Ela brincando respondeu:

- É só entrar na política, filinho! E deu risadas..

Eu tinha mais ou menos 7 anos, e tinha uma irmãzinha de 3 anos. Meu pai fugiu de casa quando eu nasci. Ele conheceu uma loirinha riquinha, filha de papai. Nos trocou como se não fôssemos nada. Éramos só nós 3. Eu, minha irmã e minha mãezinha. Quando minha mãe não trabalhava e ficava em casa, a gente brincava tanto! Corríamos, pulávamos, naquele curto período a vida parecia perfeita, mesmo na nossa situação.

Eu lembro que quando chegou o dia do meu aniversário de 8 anos, minha mãe me acordou 6 horas da manhã. Quando acordei vi um bolinho na mão dela, e com lágrimas nos olhos cantou parabéns.

No dia anterior, ela tinha trabalhado o dia todo para conseguir comprar esse bolinho. Eu lembro que chorei de felicidade! Abracei-a com tanto amor. Enfim, o amor de mãe e filho não tem explicação! Depois ela pediu desculpas por não ter conseguido comprar um presentinho pra mim. Daí eu falei: - O meu maior presente é ter a senhora aqui comigo! E depois choramos mais.

Meses se passaram, e em um dia vi minha irmãzinha deitada na cama e a minha mãe estava ajoelhada do lado dela. Perguntei a ela o que estava acontecendo e chorando me disse:

- Sua irmãzinha... Sua irmãzinha está doente.

Eu fiquei em choque, porque sabia que não tínhamos renda suficiente para comprar os medicamentos. E agora minha mãe não podia trabalhar porque tinha que cuidar da minha irmãzinha. Desesperado, fui vender minhas balinhas. Fiquei o dia todo trabalhando e trabalhando. Sem parar. Ganhava mais ou menos 30 reais por dia. E parte deste dinheiro usava para comprar balinhas para vender no dia seguinte. O remédio da minha irmãzinha era muito caro, fora de nossas condições.

Estávamos sem esperança. Já oramos tanto. E exausto, gritei: - Pooooorquuuuuu Deuuuuuus? Depois disso, minha irmãzinha em seus últimos suspiros falou: (eu amo vocês). E foi-se.

Dor, angústia e desespero. Foi o que sentíamos. E ainda por cima não tínhamos dinheiro para o funeral. A única solução era enterrá-la na vala comum. E isso foi tão.....

Depois disso, eu coloquei em minha cabeça que não passaríamos mais por isso. Que eu ia entrar na política e mudar a história da família Silva e de muitas outras famílias. Porque isso é o que minha mãe tinha falado: - Para ser rico é só entrar na política.

Quando contei para outras pessoas que pretendia entrar na política, elas debocharam. Mas isso não me abalava mais, não tinha mais lágrimas pra chorar...

Então segui o meu sonho. Com o dinheirinho que eu ganhava trabalhando, comprei vários livros sobre política. Também entrei na escola.

Depois da morte da minha irmãzinha, a vida era triste e vazia. Nos dias livres eu e

minha mãe só chorávamos.

Passei minha infância estudando na escola de dia, trabalhando a tarde e estudando livros à noite. Já estava exausto. Minha mãe também trabalhava o dia todo.

E os anos foram se passando. Até que membros da política viram meu potencial. Fui chamado para uma reunião em outro estado. Mas e agora? Vou deixar minha mãe sozinha? O que devo fazer? Assim me perguntava.

Mas eu não podia perder esta chance. Então combinei que quando estivesse fora, mandasse recursos para minha mãezinha, para ela se sustentar.

Na reunião, viram meu potencial e me indicaram para que eu me candidatasse a algum cargo na política. Lembro que fiquei tão feliz!

Quando chegou os dias das eleições eu estava confiante que ia ganhar. Fui eleito como presidente. E adivinha! Todo o meu esforço valeu a pena! Consegui ganhar as eleições para presidente com 80% dos votos!!!! Não podia esperar para rever minha mãe depois de um ano. E contar para ela que consegui. Mostrar meus planos e projetos. Estava tão feliz em finalmente poder dar uma vida digna a minha família. Mas.....

Quando eu cheguei em casa. E fui para o quarto rever a minha mãezinha. Me deparei com a cena mais triste da minha vida. Minha mãezinha. Minha querida mãezinha. Estava caída no chão já sem vida. Eu não conseguia acreditar no que estava vendo. Foi inexplicável a dor. Do lado dela tinha uma cartinha escrita:

- Querido filinho, aqui é a mamãe. Se ler esta carta eu peço desculpa. Me desculpa. Eu não aguento mais. Estou cansada e sozinha. Estou sofrendo muito. Estou com muita saudade. Eu não consigo aguentar tanta dor! Mas saiba que eu te amo muito. E sei que você vai conseguir entrar na política. Te amo muito. Adeus!

Minha querida mãezinha suicidou-se. Dor. Somente dor é o que eu sentia. Mas fiz um enterro digno. Minha eterna mãezinha. Que Deus cuide da senhora.

Eu já estava exercendo meu cargo na política. E a primeira coisa que eu fiz foi criar uma instituição que ajudasse as famílias em extrema pobreza. E nomeei a instituição de: Instituição da Silva.

De lá pra cá, tenho vivido a vida. Ajudando famílias pobres e mudando o País. Inaugurando hospitais, pavimentando ruas. Sempre ajudando o Brasil.

E aqui estou eu! Já sou casado e tenho uma filha. O nome dela é Maria Alice da Silva. Em homenagem a minha mãezinha Maria e minha irmãzinha Alice! E também exercendo com dignidade o meu papel como Presidente.

É. Minha história de vida é bem triste! Mas venho por meio das minhas experiências de vida mostrar que nada é impossível. Que você pode conquistar tudo o que quiser. E que também a vida é feita de altos e baixos. E só depende de você mudar sua vida. E sempre valorizando sua família.

ROTEIRO 4 - ERA SÓ MAIS UM SILVA?

ABERTURA DA CENA: **INT.** CASA — NOITE

FOCO NO NOTEBOOK ONDE O PERSONAGEM LÊ UMA MATÉRIA SOBRE UM HOMICÍDIO, DADO COMO DOLOSO. O REDATOR COMENTA SOBRE O OCORRIDO DANDO AS INFORMAÇÕES PRINCIPAIS SOBRE O POLICIAL, O ÓBITO E A VÍTIMA.

APÓS ISSO, O FOCO SAI, PASSA PRA O JOVEM SENTADO NA MESA.

[ATÉ ENTÃO PERSONAGEM NÃO APRESENTADO VERBALMENTE]

PASSAR PARA:

INT ESCOLA — DIA

[Sons de conversa, o Jovem rapaz Lembra da reportagem da noite anterior, aquela que ele viu no jornal, ele se intriga pela forma que ela foi apresentada.]

Ele questiona a falta de pontos, informações que não foram apresentados.

Ele pergunta ao colega se ele também viu a reportagem, e se ele sabia o nome do falecido.

DIÁLOGO

[PERSONAGEM NÃO APRESENTADO V.O]

– O MANO?

[PERSONAGEM NÃO APRESENTADO 2 V.O]

– FALA RAMON!

[RAMON V.O]

– VOCÊ VIU O JORNAL ONTEM? VOCÊ SABE O NOME DO CARA QUE MORREU?

[PERSONAGEM NÃO APRESENTADO 2 V.O]

– VI, MAS SAI DESSA MANO. DEVIA SER NINGUÉM NÃO, FALARAM QUE ELE IA ROUBAR A LOJA, ENTÃO ERA SÓ MAIS UM ZÉ NINGUÉM.

[RAMON V.O]

– MAS NÃO É ESTANHO WILLIAM?

[WILLIAN V.O]

– DE ESTRANHO NISSO FOI SÓ A FORMA QUE O POLÍCIAL APLICOU NELE, ESSE AÍ TA MORTINHO DA SILVA, TÁ.

PASSA PARA:

EXT. CASA – TARDE

APÓS PENSAR NA CONVERSA QUE TEVE COM WILLIAN, RAMON FICA MAIS CURIOSO AINDA COM O QUE DE FATO ACONTECEU COM O “ZÉ NINGUÉM”. ELE DECIDE BUSCAR UM POUCO E VER O QUE SE ACHAVA.

O CELULAR DE RAMON ENTÃO VIBRA, UMA MENSAGEM DESCONHECIDA QUE LHE FOI ENCAMINHADA.

Áudio [V.o]:

Pô cara acabei de sair do expediente, mano acabei de atender uma ocorrência e nem te falo eu fui acionado, estava quase chegando na DP fiquei só o ódio pra ir, chegando lá estava um indigente que batia com a descrição da moça da farmácia lá muito estranho esses pretos são tudo errado, e óbvio tinha que ser preto quando falei com ele, ele veio puxar algo pro meu lado, eu já saquei e apliquei 4 nele, nem vi o que era nem nada deixei lá mesmo mais um Zé ninguém que a mídia vai acobertar, vou ter pena dessa raça não.

Passa para:

EXT. RUA – DIA

RAMON ENTÃO LÊ UMA DENÚNCIA NUM SITE, E ELA BATIA 100% COM O OCORRIDO, ELE VAI EM BUSCA DE QUEM DISSE AQUILO.

INT. CASA – DIA

RAMON AO CHEGAR NO POSSÍVEL ENDEREÇO ADENTRA A CASA E ENCONTRA O SENHOR, ELES SE CUMPRIMENTAM E RAMON SE SURPREENDE AO DESCOBRIR O OCORRIDO.

SENHOR [V.O]: Pois então eu sim fui um conhecido do José da Silva, encontrei ele numa ida minha ao shopping, ele parecia muito mal e o perguntei o que estava acontecendo, ele então me disse que era uma dor de cabeça já recorrente e que ele estava sem o remédio, o levei ao hospital, lá pedi uma receita para que sempre que ele necessitasse ele pegasse o remédio, o tempo parecia não favorável então o deixei passar a noite em minha residência, só que por volta da madrugada ele saiu, quando dei conta já era tarde. Ele havia ido à farmácia para buscar seu remédio e ir embora, até deixou uma carta agradecendo, mas infelizmente ele deixou foi a receita. Chegando lá pra ver se eu o encontrava, me peguei desamparado, ele estava no chão com 4 tiros, o sangue do coitado mesmo a noite era vermelho, vermelhinho da Silva. Soube por meio de uma dona que residia ali que ele entrou na farmácia e ficou lá dentro por volta de alguns minutos ele então saiu do nada, a moça se assustou com ele e acionou a polícia. Ao chegar lá os policiais nem deram

reação ao coitado, no corpo ele estava segurando a carta e o documento que ele provavelmente mostraria aos policiais. O que essa história significa? O que a cor e a classe social dizem sobre alguém? Uma pessoa que só estava ali para buscar algo para saúde, no final foi tirado a vida. Motivo? A maldade implantada na mente. O racismo estrutural na raiz do país em que vivemos. Ele não foi o primeiro e infelizmente não será o último. Ele foi mais um Silva que a estrela não vai brilhar mais.