

## **A SEQUÊNCIA BÁSICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA BASEADA NOS ESTUDOS DE RILDO COSSON SOBRE LITERATURA**

Autor (1) Alan Alves de Lima; Co-autor (1) Andrea Morais Costa Buhler.

*Universidade Estadual da Paraíba – prpgp@uepb.edu.com*

**Resumo:** É cada vez mais observável em nossa sociedade uma crescente desvalorização do ensino de literatura na escola. Isso ocorre por diversos fatores, dentre esses podemos destacar a didatização dos textos literários e até mesmo a popularização de ideias preconceituosas do tipo: o estudo de literatura é muito antiquado, literatura é apenas para pessoas “cultas” etc. Além disso, a própria maneira como os modos de leitura são realizados nas escolas contribui para esse fato. Partindo dessa problematização, nos propomos a fazer um relato de experiência baseado em uma aplicação de atividade na E. M. E. F. “Prof.º José Honório Filho” na cidade de Mari – PB, na turma do 9º ano do período matutino, com alunos na faixa etária de 14 a 18 anos. Com base nos estudos do autor Rildo Cosson em seu livro *Letramento literário: teoria e prática* (2016) esse artigo busca alternativas para o trabalho de leitura em sala de aula. Dessa forma, pretendemos fazer uma análise da aplicabilidade dos estudos de Cosson com os alunos que participaram da atividade. Nessa atividade será desenvolvida a sequência básica proposta por Cosson, que objetiva a prática do letramento literário. Para a atividade adotaremos o conto *Sorôco, sua mãe, sua filha* de Guimarães Rosa, a fim de realizar uma proposta de leitura na aula de português.

**Palavras-Chave:** Letramento literário, Leitura, Sequência básica.

## INTRODUÇÃO:

Ao analisar o quadro geral de como a prática de leitura é realizada em sala de aula, observa-se que a própria maneira como os modos de leitura são realizados contribui para a desvalorização do texto literário. Logo, muitos estudiosos têm demonstrado interesse no ensino de literatura em sala de aula, visto que em muitos casos percebe-se que a literatura é utilizada como mero plano de fundo para aulas de gramática. Mesmo nas aulas em o que objetivo é focar no estudo de literatura, o que ocorre é que os alunos têm acesso a uma visão histórica da literatura, onde se focaliza características de escolas literárias, a exemplos de autores e obras. E nos casos em que os alunos têm a oportunidade de ler um livro, lhes é imposto atividades conhecidas como fichas de leitura cuja finalidade única é confirmar que a leitura foi realizada. Tudo isso contribui para que se delinieie a realidade dos estudantes brasileiros: leitores inábeis e desmotivados à prática de leitura.

A necessidade de refletir sobre as abordagens no campo da literatura e ensino, bem como propor uma alternativa na busca de superar as velhas práticas, surgiu, principalmente, do reconhecimento de que a leitura literária desempenha uma função social de humanização capaz de promover inclusões e cidadania. Não obstante, embora crescentemente se discuta este tema, a escola continua atravancada pelos velhos mecanismos de abordagens.

Assim, nosso estudo, metodologicamente, visa refletir sobre os problemas da área leitura/literatura e ensino a partir de algumas fontes bibliográficas expressivas, para em seguida, tomando como conceito o letramento literário proposto por Rildo Cosson (2016), trazer, especificamente, um relato de trabalho realizado com os alunos do 9º ano na Instituição de Ensino E. M. E. F. “Prof.º José Honório Filho”, na cidade de Mari – PB.

Partimos do entendimento de que o ensino da leitura e literatura não pode ser apenas um dever, mas, principalmente, um direito. Entenda-se direito no âmbito de uma política de educação comprometida em possibilitar não apenas o acesso democrático aos livros, mas também capaz de implementar estratégias para fomentar uma formação ledora competente.

### **O Direito à Literatura**

É ponto pacífico o reconhecimento consensual de que a leitura, enquanto instrumento qualitativo à construção da educação, se apresenta como um bem inegociável para o conhecimento humano. Antonio Candido, em seu artigo *Direito à Literatura*, partindo de uma visão histórica e política sobre a sociedade

classista, distingue bens compressíveis e bens incompressíveis, atribuindo ao primeiro os direitos que não podem ser negados a ninguém, como: moradia, alimento, roupa, saúde e educação; já ao segundo estaria destinado os produtos mais supérfluos, como: cosméticos, enfeites e roupas extras. Naturalmente cada sociedade, sob tempos diversos, vai fixando o critério desses bens. Candido, de maneira magistral, examina e conclui que a literatura é um bem incompressível porque corresponde a uma aspiração universal que precisa ser satisfeita e, que, enquanto direito, ela é indispensável à humanização do homem. Candido escreve:

Por isso é que em nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (1995, p. 46)

A ponderação do crítico nos serve como reflexão inicial para entendermos a relevância da prática da leitura em uma sociedade, uma vez que, como aponta Candido, ela é responsável pela formação cidadã em favor de sua práxis humanizadora.

A leitura se torna um objeto de investigação e preocupação constante, já que a sua relevância é entendida pelos atores da política educacional. No entanto, a dificuldade da escola em ensinar a ler e a escrever, codificada sob os índices de fracasso em todos os níveis de ensino, terminou ocasionando nesses últimos 10 anos a revisão da prática tradicional de ensino da Língua Portuguesa. Com efeito, a ideia de crise, atualmente expressa pelos dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), tem assumido uma reflexão central entre muitos estudiosos e especialistas que se ocupam dos problemas e superação sobre o ensino da leitura. Este Programa, - que define o letramento da leitura como capacidade dos estudantes em identificar, integrar, refletir e interpretar-, em 2015, revelou que 50,99% dos alunos/leitores ficaram abaixo do nível básico de proficiência (PISA, 2016). Ou seja, considerando a avaliação de 2012, o Brasil caiu de 55º para 59º. Esse índice preocupante em que se associa fatores como investimento na educação (infraestrutura, salários), fracasso escolar, má formação dos professores e abordagens problemáticas sobre o texto, se expressa, através de especialistas, como um discurso denúncia da relação escola, leitura e sociedade.

Numa sociedade moderna o acesso à produção do saber se faz principalmente pela inserção do sujeito na escola formal, o qual, para garantir, uma equidade e um poder individual, precisa dominar o código escrito. O domínio amplo da escrita, - entenda-se como capacidade ledora de descoberta, reflexão,

interpretação e transformação da realidade-, é bem diferente do sujeito meramente decifrador que toma o ato de ler como uma técnica mecânica. Compartilhando de posição similar, Paulo Freire (1989), postulando a vivacidade de uma humanidade entre a palavra e o mundo, escreve:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1989, p. 5)

Pensar assim é pensar numa forma democrática e crítica de estabelecer uma relação entre sujeito, palavra e mundo numa visão contra hegemônica daqueles que educam sob a lei-dura do discurso homogeneizador e monológico. Para Freire, a leitura é um processo criativo emancipatório para o povo e para a realidade histórica. Mas essa concepção, embora reconhecida e até celebrada teoricamente, pouco ou nada integra a realidade das escolas. A questão fundamental que se impõe é como articular essa concepção à prática do espaço escolar, já que a realidade é constituída por um conjunto de adversidade? O nosso caminho nos conduz ao conceito do letramento literário. Para efeito de compreensão de nossa opção metodológica pelo letramento literário na aplicação de nossa atividade proposta, seguiremos uma exposição dos conceitos principais de leitura.

### **Modos de Ler: Como Fazer?**

À primeira vista a atividade de leitura no ambiente escolar pode aparentar ser uma atividade corriqueira. No entanto, a leitura na escola está longe de ser uma atividade simples. Ao se preparar para realizar uma atividade de leitura com seus alunos o professor deve levar em consideração diversos fatores como: o texto a ser escolhido, a duração da atividade, de que forma ela deve ser abordada, qual o objetivo da leitura e assim por diante. Além disso, quando se busca trabalhar a leitura literária em sala de aula é de grande importância considerar as diferentes formas que a atividade de leitura pode ser trabalhada.

No artigo *Leitura: uma proposta discursiva-desconstrutivista* a autora Márcia Aparecida Amador Mascia (2005) comenta as principais abordagens de leitura. Ela apresenta as fontes teóricas de cada abordagem juntamente com suas dominâncias. No seu texto, Mascia faz um estudo de três modelos de leitura antes de se concentrar no modelo discursivo-

desconstrutivista, são eles: o modelo estruturalista, o psicolinguístico e a visão interacionista.

O primeiro modelo citado por Mascia é o estruturalista. Esse modelo tem como base a teoria estruturalista defendida por conceituados linguistas como Ferdinand Saussure. Como o próprio nome diz, nesse modelo a leitura se concentra na estrutura do texto. Dessa forma, a atividade de leitura se concentra na decodificação do texto e no uso do texto para o ensino de gramática. A autora afirma:

A leitura é concebida como decodificação da mensagem que se dá em nível formal, a partir do reconhecimento dos itens linguísticos já conhecidos, e se processa em dois polos dicotômicos, visando distinguir o literal do metafórico, o denotativo do conotativo, o objetivo do subjetivo. [...] o modelo estruturalista exclui o sujeito-leitor do processo, relegando-lhe o papel passivo de receptor. (2005, p. 46)

Dessa forma, fica evidente que o modelo estruturalista de leitura diminui o papel do leitor na atividade, visto que ele não tem voz, o texto está no centro da atividade.

O próximo modelo é o psicolinguístico, que é baseado na psicologia cognitivista. Conforme explica a autora, o modelo aborda a característica de trabalho contínuo de construção mental. Nessa atividade de leitura, o leitor deve acessar seu conhecimento prévio com o objetivo da “formulação de hipóteses – se confirmadas, interpreta-se o material, se não, formulam-se outras, dependendo dos objetivos”. (MASCIA, 2005, P. 47). Um dos pontos negativos do modelo, segundo a autora, é a “visão de leitura enquanto processo monitorado ou auto monitorado” (MASCIA, 2005, p. 47). Desse modo, o texto exerce função autoritária diante do leitor, visto que já é dotado de significado e cabe ao leitor simplesmente encontrá-lo.

Em seguida, a autora explica a visão interacionista que promove uma interação entre leitor-texto-autor. De acordo com essa visão o leitor deve buscar marcas no texto que indiquem qual a visão do autor. Márcia explica: “O papel do leitor é o de reconstruir ou recuperar o seu verdadeiro sentido. Bom leitor é aquele é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação das próprias ideias deste”. (MASCIA, 2005, p. 47). Percebe-se aqui que a ênfase cai mais no leitor do que no texto. Ou seja, cada vez mais entende-se que o processo de leitura deve trazer o sujeito leitor para o centro. Não obstante, persevera a busca da ideia do autor.

Por fim, Mascia apresenta o modelo discursivo-desconstrutivista. Esse modelo se baseia na Análise do Discurso e na desconstrução. Dessa forma, o sujeito passa a ser encarado de outra forma nesse modelo, pois, conforme afirma a autora: “o sujeito é afetado pela ideologia; é histórico, descentrado, incapaz de “conscientemente” transformar o mundo à sua volta; ele pode provocar mudanças, mas não tem

controle total sobre elas”. (MASCIA, 2005, p. 49). O sentido de tal entendimento pressupõe uma incompletude permanente no processo de leitura, já que a relação texto e sujeito leitor é imprecisa e fragmentada. Daí a ideia de obra aberta inaugurada principalmente pelas correntes francesas.

Dessa forma, na atividade de leitura é preciso levar em conta que o leitor é perpassado por diversas ideologias, e isso afeta sua leitura. Além disso, nesse modelo de leitura é feito a desconstrução do texto, não com o objetivo de fazer uma interpretação, mas de descobrir o que está oculto no texto. Como diz Mascia (2005), identificar os “ditos através dos não-ditos” (p. 50).

Para o autor Rildo Cosson todos esses modelos de leitura devem ser levados em conta. A convergência e adequação desses modos de leitura propiciaram o caminho para o método do letramento literário. Embora o autor não cite diretamente esses modelos de leitura, faz-se um registro de três modos de leitura, os quais são: modos centrados no texto, como é o caso do modelo estruturalista; modos em que o leitor está no centro, assim como no discursivo-desconstrutivista, em que o leitor tem o papel mais ativo; e os modos entendidos como conciliatórios, o caso da visão interacionista.

Quando unimos os dois últimos grupos conciliamos o papel da individualidade na leitura com a prática social. Desse modo, é possível alcançar o objetivo do letramento literário. Podemos chegar a conclusão do que isso significa através das palavras de Cosson: Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais a ela relacionadas” (COSSON, 2016, p. 11).

O autor Rildo Cosson tem contribuído bastante nesse ponto, produzindo estudos excelentes a respeito do letramento literário e da leitura na escola. Com base em seus estudos e de outros autores buscamos realizar uma proposta de atividade de leitura em sala de aula. Vejamos a seguir.

### **A Sequência Básica Proposta por Rildo Cosson**

Em seu livro *Letramento Literário: Teoria e Prática* (2016) o autor Rildo Cosson apresenta duas sequências para o trabalho da leitura no ambiente escolar, visando desenvolver o letramento literário. Trata-se da sequência básica e da sequência expandida. De acordo com Cosson a sequência básica deve seguir quatro etapas, quais sejam: motivação, introdução,

leitura e interpretação. O autor defende a importância de se reconhecer o processo de leitura como uma atividade de saber e prazer.

Com respeito ao primeiro passo da sequência básica o autor afirma:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (COSSON, p. 54, 2016).

Dessa forma, Cosson afirma que o leitor deve se sentir antecipadamente motivado para realizar uma determinada leitura. Só assim se terá mais êxito no momento da reflexão sobre o texto. Para tanto importa firmar um objetivo para a abordagem do texto. A autora Isabel Solé discorre sobre a importância da definição de um objetivo para a leitura. Em seu livro “Estratégias de leitura” ela defende:

[...] sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. [...] a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo da nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo. (SOLÉ, p. 22, 1998).

Dessa forma, Solé demonstra que a percepção do objetivo da leitura vai interferir não só na etapa inicial de incentivo, motivação a leitura, mas vai acompanhar todo processo, fazendo efeito inclusive na etapa final da interpretação. Para Cosson, o objetivo também se apresenta relevante. Tanto é assim que em seu artigo *Literatura: modos de ler na escola* (2011), Cosson, entendendo a experiência literária como um saber da vida imbricado na experiência do outro, registra modos de ler diferenciados a partir de objetivos prévios, que podem selecionar um ou outro aspecto a ser explorado. Desse modo não existe um único modo de ler, mas vários. E esse processo de leitura deve passar por três fases: a pré-leitura, que são as antecipações, motivações que preparam o leitor para entrar em contato com o texto; a leitura efetiva, que possibilita a decifração e o entendimento; e a interpretação, que propõe a incorporação do lido à vida.

Voltando a sequência básica, observamos que, como ideia para se colocar a motivação em prática, Rildo Cosson sugere apresentar uma situação que mova o aluno a responder alguma questão ou tomar posição diante de um tema. O autor usa como exemplo uma atividade utilizada como motivação para a leitura de *O cortiço* de Aluísio Azevedo. O objetivo da atividade era estabelecer uma relação entre o ambiente em que se vive e as transformações que ele traz para a vida social e

pessoal. Para isso o professor utiliza diversos recortes de jornais e revistas que expõem vários tipos de condomínios. Diante disso pede-se aos alunos que indiquem em qual dos exemplos gostaria de viver. A partir disso inicia-se uma discussão com os alunos sobre moradia para realizar uma relação com a obra em estudo. Claramente, o próprio recorte dado pelo professor/mediador reflete já a ênfase no ambiente, nesse caso da moradia.

Já na categoria Introdução, Cosson (2016) a define como “a apresentação do autor e da obra” (p. 57). Nessa etapa, o autor alerta sobre alguns cuidados a serem tomados. Não se deve se estender muito ao falar sobre o autor contando toda sua biografia. Deve-se, ao invés disso, chamar a atenção para aspectos que se relacionam com a obra a ser estudada. No entanto, não se deve fazer disso uma busca que conduza a uma chave de entendimento da intenção do autor ao criar uma determinada obra. Sabe-se que é muito comum no ensino dos textos a questão: qual é a intenção do autor nessa obra? Ora, fazer tal pergunta elimina a possibilidade do leitor pensar e construir um sentido ao lado do texto.

Outro ponto a ser observado se refere a apresentação da obra. Não se pode presumir que a obra instigue imediatamente, sem mediação criativa, o aluno. É preferível que se justifique a escolha da obra, explicando a importância do livro para aquele momento. Até mesmo se pode adotar um jogo de intertextualidade, considerando o universo obra e perfil do leitor, para criar um clima de motivação. A apresentação da obra também consiste na apresentação do livro em si. Os alunos devem ter a oportunidade de pegar o livro e se familiarizar com seus elementos tais como: capa, prefácio, “orelhas”, nota sobre o autor e assim por diante.

A etapa seguinte é a da Leitura. Nessa etapa Cosson dá destaque ao acompanhamento da leitura. Segundo ele:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (COSSON, p. 62, 2016).

O acompanhamento não consiste em averiguar se o aluno está realizando a leitura ou não, antes serve para observar se o aluno enfrenta alguma dificuldade no processo de leitura, e se o mesmo necessita de auxílio. Para isso o professor pode pedir que os alunos compartilhem com a turma sua experiência de leitura. Cosson enumera alguns benefícios de se fazer esse acompanhamento de leitura:

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde

interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. (COSSON, p. 64, 2016).

A última etapa da sequência básica é a interpretação. Cosson deixa bem claro que essa pode ser uma tarefa bastante complexa. Ele escreve:

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma confissão do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários. (COSSON, p.64, 2016).

No entanto, o autor ressalta que essa complexidade não deve servir para desencorajar a tarefa. Assim, se propõe trabalhá-la em dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro momento seria um momento mais individual de decifração e apreensão do texto pelo leitor. Rildo Cosson o define da seguinte forma: “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, p. 65, 2016).

Apesar de aparentar ser um ato solitário esse momento é afetado pelo que é feito antes e durante a leitura. Esse momento, dessa forma, se consolida como ato social, visto que as situações que experimentamos afetam diretamente a maneira como fazemos a interpretação da leitura.

O momento externo ocorre quando a interpretação deixa de ser individual e passa a ser coletiva. Isso ocorre quando os alunos compartilham uns com os outros a experiência vivenciada: como a leitura os tocou, de que forma eles encaram a leitura, como a entendem e assim por diante. Segundo Cosson:

“Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma sociedade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.” (COSSON, p.66, 2016).

É nesse ponto que se pode distinguir o letramento literário realizado na escola da leitura literária individual. O trabalho de interpretação da coletividade compartilhada promove o exercício das várias visões contribuindo, assim, para os vários modos de ler e ver o mundo. O autor ainda apresenta alguns exemplos de atividades que poderiam ser realizadas nesse momento: nas turmas mais infantis pode-se pedir que façam um desenho da cena que mais lhes chamou atenção; já nas mais avançadas pode-se sugerir que façam um ensaio para o jornal da escola, escolher uma música que combina

com alguma personagem; e em turmas mais desinibidas pode-se até mesmo pedir que façam uma dramatização. Ou seja, a interpretação pode ser exposta de forma viva e criativa.

Uma vez exposta as ideias básicas de Rildo Cosson, relataremos adiante uma experiência sobre a aplicação do texto na turma do 9º ano da Escola “José Honório”, adotando a sequência básica proposta pelo autor no processo de leitura.

### **A Sequência Básica em Sala de Aula: Relato de Experiência**

Conforme mencionado anteriormente, o texto escolhido para trabalhar em sala de aula foi o conto *Sôroco, sua mãe, sua filha* de Guimarães Rosa. Trata-se de um texto publicado em 1962, no livro *Primeiras Estórias*, cuja tônica dominante, apesar de toda complexidade conferida à obra do escritor convertendo-o em cânone de nossa literatura, se define pela simplicidade das velhas contações. Justamente, o fato desse autor ser considerado difícil e complexo, nos conduziu a adoção do texto, uma vez que nos pareceu desafiador abordá-lo fazendo uso da sequência básica.

Em conformidade com o primeiro passo da sequência básica, iniciou-se a prática de leitura com uma atividade de motivação. Para isso, tomou-se como objetivo prioritário de abordagem o tema do conto, que é a loucura. A crítica de Guimarães Rosa é unânime em apontar a predileção do autor por sujeitos e temas minoritários: o louco, o bêbado, o poeta, a criança, os animais etc. Importava para nossa aula, através do conto, chamar atenção dos alunos para realizar a experiência da alteridade, já que essa questão é relevante na obra de Guimarães Rosa. Para o início da atividade, requeremos aos alunos que organizassem as carteiras em formato de U, de forma que todos poderiam se encarar e debater suas ideias. De acordo com as sugestões de Cosson a atividade motivadora deve levantar uma questão que faça os alunos tomarem uma posição diante dela na forma de um gesto de defesa. Diante disso, questionou-se o que os alunos pensavam sobre a famosa frase: “De louco todo mundo tem um pouco”.

Antes de se posicionarem sobre o assunto, os alunos foram convidados a declarar o que eles entendiam como loucura. Dentre as mais variadas respostas dadas pelos alunos, houve quem dissesse que loucura é quando alguém se comporta sem juízo, que seja diferente dos demais, ou até mesmo alguém que apresente algum distúrbio psicológico. Com relação à frase, a grande maioria concordou com o jargão, reconhecendo que todos podem demonstrar algum comportamento que foge ao padrão, especialmente em situações extremas, quando se sofre constante estresse ou pressão.

No processo de discussão foi deixado claro para os alunos que não havia resposta certa ou errada, pois, cada resposta demonstra uma opinião e uma forma de compreender o mundo relativa a cada visão, e é isso que torna o debate uma atividade produtiva quando temos a oportunidade de expressar nossas ideias e conhecer outras formas de pensar.

Confrontados com relação ao que fariam diante de um ataque de loucura, visto que os alunos concordaram que isso pode acontecer com qualquer um, os alunos deram suas respostas. Alguns disseram que buscariam ajuda da família ou de amigos, enquanto que outros afirmaram que o correto seria buscar ajuda especializada de um médico. Também houve quem arrazoasse que ao sofrer um surto nada poderia fazer, por não estar no seu juízo perfeito e caso presenciasse o surto de um terceiro, sairia de perto.

Para encerrar a discussão e passar para o próximo passo da sequência básica, comentou-se que o assunto era polêmico por gerar diversas respostas. Não obstante, sob papel de mediador, buscou-se, sempre a partir das várias opiniões, aludir à ideia de que a loucura, ou tornar-se um louco, significa viver apartado do mundo social, o que sempre se coloca como algo doloroso e dramático.

Ao finalizar a etapa da motivação, passou-se para a fase metodológica posterior: a introdução. Como já explanado anteriormente, essa etapa deve servir de introdução para a leitura, através da apresentação do autor e da obra. Ao traçar um plano para atingir esse objetivo, tomou-se a precaução de não adotar uma atividade maçante, dessas cheias de informação que avolumam os manuais didáticos. Já sabemos que o biografismo e o historicismo são desestimulantes, uma vez que apresentam imposições verticais sem propiciar a realidade e o interesse do leitor.

Partindo desse entendimento, escolhemos como atividade de introdução uma reflexão e discussão com os alunos a respeito de algumas frases do autor e sua obra. As frases foram distribuídas em forma de sorteio, de modo que cada aluno teve a oportunidade de refletir sobre o que entendeu e aferiu a respeito da frase que pegou. Pode-se citar como exemplos de frases distribuídas as seguintes:

- A. “O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”. (Rosa, 1956)
- B. “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.” (Rosa, 1956)

- C. “Sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias. Deus mesmo, quando vier, que venha armado!” (Rosa, 1956)
- D. “O grande-sertão é a forte arma. Deus é um gatilho?” (Rosa, 1956)
- E. “A colheita é comum, mas o capinar é sozinho.” (Rosa, 1956)

O compartilhamento gerou opiniões a respeito das frases. Não poderíamos deixar de comentar naquele momento algumas características marcantes do autor e sua obra com os alunos. Na leitura das frases frisamos como o autor foca em temas relacionados à vida no sertão, bem como ele retrata em sua obra histórias de pessoas comuns que não tem nada de extraordinário a não ser a luta cotidiana pela sobrevivência. Também foi possível destacar a característica experimental da obra do autor, especialmente no modo de brincar com a língua.

Prosseguindo com a terceira etapa da sequência básica realizamos a leitura. A princípio tínhamos por objetivo que os alunos fizessem a leitura individual, porém os próprios alunos sugeriram que fizéssemos a leitura compartilhada. Sendo assim, concordamos, visto que a leitura em sala é de grande auxílio para se atingir o objetivo dessa fase da sequência básica. Objetivo esse que é fazer o acompanhamento da leitura. Em conformidade, demos início a leitura em sala de aula e pedimos que cada aluno lesse um trecho. Através disso, foi possível observar como se deu o contato dos alunos com o texto, assim como prestar o devido auxílio durante a leitura. Um exemplo disso ocorreu em um dado momento da leitura, onde o estilo de Guimaraes Rosa gerou certo impacto entre os alunos. O fato ocorreu na leitura do trecho: “Ele era um homenzão, brutalhudo de corpo, com a cara grande, uma barba, fiosa, encardida em amarelo, e uns pés, com alpercatas: as crianças tomavam medo dele; mais, da voz, que era quase pouca, grossa, que em seguida se afinava.” (ROSA,2001)

Os alunos acharam engraçada a expressão “brutalhudo” usada pelo autor. Aproveitamos essa oportunidade para chamar a atenção dos alunos para algo que já tínhamos comentado sobre o autor no momento da introdução. Frisamos novamente que o autor fazia uso de uma escrita experimental, onde utilizava o emprego de neologismos. Dessa forma, o autor buscava transcrever em seus textos a forma como o povo se comunicava. Nesse momento, optamos também por fomentar nos alunos alguma realidade conhecida por eles que se aproximasse da representação do conto tanto do tema da loucura quanto da capacidade de criar palavras.

Visto que não foi possível realizar toda a leitura em sala, pedimos que os alunos a finalizassem em casa, estabelecendo o prazo de uma semana para sua conclusão. Durante a semana, separamos alguns minutos da aula para

acompanhar a leitura. Assim, conversamos com os alunos a fim de descobrir se eles apresentavam alguma dificuldade na leitura. Conforme postula Cosson, tomamos o cuidado de não utilizar essa oportunidade apenas para se certificar de que a leitura está sendo feita, antes observamos se os alunos estavam com dificuldades em fazer a leitura por falta de tempo ou se estavam achando a leitura difícil no que se refere a linguagem do texto, além de observar a relação da expectativa que eles desenvolveram antes da leitura e o momento da leitura em si.

Para encerrarmos a atividade de leitura realizamos a última etapa: a interpretação. Como o próprio autor sugere, há diversas formas de interpretar um texto, e a ideia do que vem a ser interpretação pode variar de indivíduo para indivíduo.

Visto que nosso objetivo ao realizar essa atividade era a de que os alunos pudessem se expressar e compartilhar a experiência de leitura que vivenciaram, procuramos um exercício que alcançasse tal intento. Logo, propomos uma atividade que compreenderia três momentos.

No primeiro momento os alunos foram chamados a escolher uma música que poderia servir de trilha sonora para o conto, já que no conto, de forma exemplar, o desvario se expressa na cantoria desatinada no desfecho. No segundo momento, os alunos deveriam escolher um final diferente para a história. E por fim, no terceiro momento os alunos foram convidados a relatar o que fariam se tivessem a oportunidade de fazer uma loucura de amor. O motivo da escolha dessa atividade se fez através da discussão sobre a temática com os próprios alunos, onde muitos apontaram o amor como um grande desencadeador da loucura. Os alunos, inclusive, citaram exemplos de pessoas conhecidas por eles que apresentaram comportamentos taxados como loucura por razão do amor, fosse esse romântico, ou fraterno.

Nessa etapa da atividade de leitura, revisamos e discutimos com eles alguns dos temas principais abordados pelo conto. Entre esses temas podemos citar: a relação familiar, a loucura, a relação com a comunidade, o comportamento feminino, a música e a empatia.

Chamamos atenção para o tema da relação familiar falando da relação de Sôroco. A relação com a comunidade pode ser observada no momento em que a multidão observa a despedida de Sôroco e sua filha. Com respeito ao tema da loucura, que foi o que mais exploramos, também foi abordado historicamente o fenômeno da loucura, já que em tempos remotos não havia confinamento, já em época moderna surge a psiquiatria e o afastamento dos loucos.

Alguns alunos aproveitaram para relatar experiências próprias sobre o tema. Uma das alunas citou o caso de uma mãe que perdeu o filho, e por conta disso perdeu seu equilíbrio psicológico. Outra aluna citou o caso de um ex-namorado que ficou louco com o fim do relacionamento, passando a agir de forma violenta.

No conto o tema do comportamento feminino também se encontra nas atitudes da mãe e da filha de Sôroco. As duas também introduzem a música, ao cantar uma canção sem sentido como expressão máxima da loucura. Finalmente, a empatia se encontra no momento em que a multidão se apieda de Sôroco, e cantam junto com ele. Dessa forma, buscamos chamar a atenção da cantoria no conto a fim de convidar os alunos a pensarem numa trilha sonora que dialogasse com o canto da narrativa. A música mais votada foi “Trem bala” uma canção bastante popular que apesar de não tocar no tema da loucura, chama a atenção para o relacionamento familiar.

No segundo momento os alunos tiveram a oportunidade de visualizar um final diferente para o conto. Ao fazer isso, a grande maioria optou por um final feliz, imaginando que Sôroco encontraria alguém para ajudá-lo a tomar conta de sua família sem precisar se despedir dela. Nesse ponto chamamos a atenção dos alunos para o fato de que nem sempre os finais felizes são possíveis, principalmente quando se busca fazer um relato que se assemelha a vida real.

Por fim, no último momento os alunos foram convidados a extravasar sua loucura ao se imaginar fazendo uma loucura de amor. Entre as respostas que eles deram, podemos citar uma aluna que afirmou que atravessaria o oceano por amor. Também houve alguns que encarariam bichos perigosos, como uma aluna que disse que nadaria com tubarões e outra que tiraria uma foto com um leão. Nesse ponto também discutimos com os alunos a relação entre amor e loucura. Além disso, os alunos foram chamados a provar a experiência de ser um louco. Divididos em grupos os alunos realizaram encenações com o tema: “O louco na sociedade”. Dentro da temática os alunos fizeram apresentações demonstrando o que eles observam de como os considerados loucos são tratados pela sociedade. Em conformidade com isso, os alunos experimentaram e demonstraram os maus-tratos, a marginalização e a tentativa de reabilitação experimentada pelo louco. E foi dessa forma que finalizamos a atividade de leitura utilizando a sequência básica proposta por Rildo Cosson. Dessa maneira os alunos puderam vivenciar novas experiências ao se imaginar na pele do outro, fugindo um pouco de suas convicções e maneiras de pensar, ampliando assim seus horizontes observando o mundo por outros olhos.

## Considerações Finais

O trabalho partiu de uma reflexão de fontes bibliográficas que permitiram compreender que o processo do letramento literário é um caminho metodológico profícuo para o ensino de textos literários. Isso porque o mundo mudou, o que, dessa forma, se apresenta muito inadequado insistir nas velhas formas de leitura. Cada vez mais entendemos a relevância de fomentar um ambiente que incentive o aluno a construir os sentidos da leitura. Vimos, através de Cosson, o quanto é relevante investir nos vários modos de leitura de modo a ampliar criativamente e criticamente todo o processo. Não queremos dizer com isso que os velhos modos são dispensáveis, uma vez que dependemos dos padrões de decifração/decodificação para entender qualquer leitura. Todavia, compreendemos, essa é apenas uma etapa superficial.

Baseado nessas reflexões foi possível formular, especificamente a partir das propostas de Cosson, uma atividade de leitura. Realizamos na E. M. E. F. “Prof.º José Honório Filho” na cidade de Mari – PB, na turma do 9º ano do período matutino, com alunos na faixa etária de 14 a 18 anos. Tentamos seguir ao máximo a sequência proposta por Cosson, o que, avaliamos como positiva, ainda que tenhamos que qualificar e adequar algumas estratégias. Não obstante, o objetivo maior foi cumprido, uma vez que aderimos a ideia de que devemos conferir autonomia ao aluno/leitor na produção de sentido do texto.

A experiência também possibilitou confirmar o valor da pesquisa de Cosson ao se mostrar passível de ser positivamente aplicável em sala de aula. Claro que existem muitos desafios a serem vencidos ao realizar uma atividade de leitura em escola pública. Mesmo assim, observou-se que a mudança de perspectiva na atividade de leitura foi benéfica e estimulou os alunos. Além disso, foi dado um passo importante na busca de implementação do processo de letramento literário, ajudando os alunos a observarem a língua como uma ferramenta para a prática social.

## Referências Bibliográficas

- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, Rildo. Literatura: modos de ler na escola. **Anais da XI Semana de Letras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: \_\_\_\_\_ Col. **Polêmicas do Nosso tempo**, Editora Cortez, São Paulo, 1985.

MASCIA, M. A. A. Leitura: uma proposta discursiva-desconstrutivista. In: LIMA, R. C. C. P. (Org.). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

ROSA, J. G. **Primeiras estórias**. 15 ed. 3ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução por SCHILLING, Cláudia. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.