



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS

Aline Moraes Lima

**POR UMA VIDA NÃO SEVERINA: PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICA DE ENSINO
E APRENDIZAGEM DE LEITURA LITERÁRIA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA
DA LINGUAGEM**

Florianópolis-SC

2021

Aline Moraes Lima

**POR UMA VIDA NÃO SEVERINA: PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICA DE ENSINO
E APRENDIZAGEM DE LEITURA LITERÁRIA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA
DA LINGUAGEM**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestre em Letras. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues.

Florianópolis-SC

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lima, Aline Moraes
POR UMA VIDA NÃO SEVERINA: PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICA DE
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA LITERÁRIA NA PERSPECTIVA
DIALÓGICA DA LINGUAGEM / Aline Moraes Lima ; orientador,
Rosângela Hammes Rodrigues, 2021.
94 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós
Graduação em Letras, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Letras. 2. aula de leitura literária. 3. estudos
bakhtinianos. 4. dialogia. 5. Morte e Vida Severina. I.
Hammes Rodrigues, Rosângela. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. III.
Titulo.

Aline Moraes Lima

**POR UMA VIDA NÃO SEVERINA: PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICA DE ENSINO
E APRENDIZAGEM DE LEITURA LITERÁRIA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA
DA LINGUAGEM**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Rosângela Hammes Rodrigues, Dra.

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Profa. Margarida da Silveira Corsi, Dra.

Instituição: Universidade Estadual de Maringá.

Profa. Fabiana Giovani, Dra.

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de mestre em Letras.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Rosângela Hammes Rodrigues, Dra.

Orientadora

Florianópolis, 2021.

Este trabalho é dedicado, primeiramente, a mim mesma, que dispensei horas e mais horas de estudo para estar aqui. Depois, aos meus pais e marido, que sempre me apoiaram e me ajudaram em todos os meus projetos e, principalmente, a minha orientadora, que não me deixou desistir e me apoiou e me auxiliou em todas as leituras e descobertas acadêmicas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a cada um dos envolvidos durante todo este percurso de estudo:

Meus colegas de Mestrado, que, assim como eu, abdicaram de horas com sua família para adentrar no universo acadêmico.

Meus professores do curso, que exigiram muitas leituras a fim de nos proporcionar este momento.

Minha professora orientadora, que foi quem me fez organizar os pensamentos e focar em um estudo específico, orientando e apresentando um universo de leituras essenciais para esta dissertação, além de me ajudar a persistir durante todo o processo.

Aos meus familiares, que sempre estiveram por perto e dividiram comigo as angústias e as alegrias.

A Deus, por nos proporcionar saúde para enfrentar este período de pandemia e conseguir continuar escrevendo.

[...]
Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.

[...]
Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:

[...]
Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias
e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra.

(MELO NETO, 2007)

RESUMO

A presente pesquisa possui sua origem investigativa no papel que a leitura literária de um cordel, realizada por alunos de sexto ano do ensino fundamental, possui na organização de novos discursos, à medida que estabelece uma possível relação axiológica com seus costumes, modos de ser, de viver e conviver em sociedade. Para tanto, esta pesquisa teve por objetivo desenvolver uma proposta de elaboração didática de aulas de leitura da obra literária *Morte e Vida Severina* (MELO NETO, 2007), buscando discutir com os alunos seu contexto social de produção e de que maneira é possível estabelecermos uma relação axiológica de empatia e alteridade com e a partir da obra, levando essas questões para a vida real dos alunos, seu convívio familiar e social. Para que fosse possível este estudo, nossa pesquisa está ancorada na teoria bakhtiniana da linguagem e dos gêneros do discurso. As atividades foram alicerçadas teoricamente pela concepção da linguagem e dos sujeitos, objetivando a percepção dos discursos e suas ideologias de acordo com o Círculo de Bakhtin: Bakhtin; Volóchinov (1929) e no que tange o ensino de língua portuguesa, baseia-se em Geraldi (2015), Brito (2003;2015), Saviane (2012), entre outros. Através da pesquisa-ação, metodologia adotada na pesquisa, é possível levar para a sala de aula algumas possibilidades didáticas proporcionadas pela teoria em questão, proporcionando aos sujeitos envolvidos na pesquisa uma mudança real sobre sua compreensão dos enunciados, partindo da individualidade e ampliando para seu meio social. No entanto, diante da pandemia Covid-19, que impossibilitou a pesquisa em sala de aula, desenvolvemos uma proposta de ação didática.

Palavras-chave: aula de leitura literária, estudos bakhtinianos, dialogia, *Morte e Vida Severina*.

ABSTRACT

The present research has its investigative origin on the role that literary reading of a string, carried out by students of the sixth grade of elementary education, has in the organization of new discourses, as it establishes a possible axiological relationship with their customs, ways of being, living and living in society. To this end, the objective of this research was to develop a proposal for the didactic elaboration of lessons of the reading of the literary work *Severina Death and life* (MELO NETO, 2007), seeking to discuss with the students their social context of production and how it is possible to establish an axiological relationship of empathy and alterity with and from the work, leading these questions to the real life of the students, their family and social life. For this study to be possible, our research is anchored in the bakhtinian theory of language and the genres of speech. The activities were theoretically based on the conception of language and subjects, aiming at the perception of the discourses and their ideologies according to Bakhtin's circle: Bakhtin; Volóchinov (1929) and with regard to Portuguese language teaching, is based on Geraldi (2015), Brito (2003;2015), Saviane (2012), among others. Through action research, a methodology adopted in the research, it is possible to take into the classroom some didactic possibilities offered by the theory in question, providing the subjects involved in the research a real change about their understanding of the statements, starting from individuality and expanding to their social environment. However, in the face of Covid-19 pandemic, that made research in the classroom impossible, we developed a proposal for didactic action.

Keywords: literary reading class, Bakhtinian studies, dialog, Severina Death and Life.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração da capa da animação de Morte e Vida Severina.....	61
Figura 2 – Adaptação da obra MORTE E VIDA SEVERINA para uma animação	65
Figura 3 – Animação VIDA MARIA	66
Figura 4 – Filme produzido pela TV Globo, trecho: FUNERAL DE UM LAVRADOR.....	70
Figura 5 – Adaptação da obra MORTE E VIDA SEVERINA para uma animação. Trecho: UMA MULHER ANUNCIA UM NASCIMENTO	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Questionamentos para registro em diário de leitura	59
Tabela 2 – Questionamentos para registro em diário de leitura	65
Tabela 3 – Questionamento para registro em diário de leitura	67

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	VIDA SEVERINA: “DIÁLOGOS” ENTRE SUJEITOS, SEU MEIO SOCIAL E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS.....	20
2.1	CONCEPÇÃO DE SUJEITO	20
2.2	O SUJEITO E SUA (POSSÍVEL) RELAÇÃO COM O “SEVERINO” E SUA “VIDA SEVERINA”	22
2.3	DISCURSO E DIALOGISMO: A LINGUAGEM QUE CONSTITUI SUJEITOS SOCIAIS	25
2.3.1	Concepção de linguagem.....	27
2.3.2	A <i>palavra</i> e a ideologia.....	28
3	DO INTERIOR PARA A CIDADE: REALIDADE VIVENCIADA POR ALUNOS AO CHEGAREM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	30
3.1	A VARIEDADE LINGUÍSTICA E AS RELAÇÕES DE PODER.....	30
3.2	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LINGUAGEM.....	36
3.3	BAKHTIN E OS GÊNEROS DOS DISCURSO: RELEVÂNCIA PARA O ENSINO	39
4	A ESCOLA, A LEITURA E O ROMPIMENTO COM DISCURSOS DE SENSO COMUM.....	42
4.1	A ESCOLA E A LEITURA	42
4.2	A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA E A HUMANIZAÇÃO DOS SUJEITOS	47
4.3	POEMA “MORTE E VIDA SEVERINA”: RELAÇÃO DE ALTERIDADE E APROPRIAÇÃO ESTÉTICA	49
5	PESQUISA DE INTERVENÇÃO: O FAZER, A ESCOLA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS	52
5.1	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	53
5.2	A PESQUISA-AÇÃO (PARA UMA FUTURA PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICA).....	53
5.3	O FAZER PEDAGÓGICO – ALGUMAS PROPOSIÇÕES	55

5.3.1	Uma leitura nada convencional no universo juvenil, como motivar?.....	58
5.3.2	Um texto, muitas histórias	62
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICE A – SUGESTÃO DE PLANOS DE AULA	83

1 INTRODUÇÃO

Minha escolha pela docência iniciou-se na infância, quando me imaginava no lugar dos professores. Gostava de tudo: do giz, do quadro negro, dos cadernos sobre a mesa, até mesmo das marcas deixadas nas correções de meus trabalhos escolares. Fiz o curso de Magistério no Ensino Médio e me apaixonei, naquele momento, por tudo que significava ser professora e, ainda durante a realização do curso, aos dezesseis anos de idade, comecei a atuar como docente. Hoje percebo que me formava professora enquanto buscava contribuir para a formação de outros sujeitos. Neste percurso, sem muita orientação, “remava conforme a maré”.

Depois, conforme obtinha novas experiências com a gestão e através da formação continuada, percebia que nas escolas, muitas vezes, “apenas fazemos” sem sabermos ao certo para onde queremos ir. Passei a angustiar-me durante as reuniões pedagógicas, pois, nesses casos, com a nossa falta de leitura e de entendimento, como poderíamos contribuir para a formação de sujeitos se enquanto docentes não estávamos seguros com o que fazíamos?

Quando tomei consciência que estava me tornando apenas “mais uma severina¹” que executava o que outros produziam, entrei para o PROFLETRAS e, atrevo-me a afirmar, essa minha nova formação tem mudado minha vida profissional completamente. Ao me ver como professora pesquisadora, passei a compreender o que deveria ser, na realidade, a docência na Educação Básica, passei a refletir sobre cada possível atividade à luz dos autores e de suas produções, (re)apaixonei-me pela educação e pelo fazer docente, passei a pensar em mim mesma como alguém que produz conhecimento nessa relação dialógica com os discursos de outros.

Ao ler a obra de Bakhtin e seu Círculo, pude refletir sobre as aulas de língua portuguesa, a escola e os sujeitos desta/nesta interação. Compreendi as asserções que permeiam a linguagem de acordo com os conceitos bakhtinianos e “um caminho” se abriu à minha frente, pois pude reinventar minhas aulas e, a partir disso, contagiar outros colegas de área que também se interessaram em aprender mais e estudar mais. As leituras da obra produziram novos enunciados, novos elos na cadeia da comunicação discursiva pedagógica na escola onde atuo. E essa, a meu ver, deve ser a finalidade do mestrado profissional: formar professores que são/serão sujeitos responsáveis e responsivos da compreensão de que não pode haver docentes que não sejam também pesquisadores da sua prática docente, pois:

¹ O texto a ser explorado na proposta de ação didática foi “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, sendo, por isso, trazido à discussão em toda a dissertação. O objetivo da proposta foi levar o aluno leitor a refletir sobre a “vida severina” em seu entorno social, por meio de uma proposta de ação didática de leitura literária, como será explicitado.

[...] os fazeres pedagógicos e os fazeres científicos se encontram, quando ambos são assumidos como compromisso responsável – no sentido bakhtiniano de responsabilidade/responsividade. A defesa contemporânea da formação de professores-pesquisadores, capazes de se afastarem do cotidiano para, junto com outros, sobre ele refletirem resulta da consciência que por mais bem intencionada que uma pesquisa possa ser, seus recortes sempre deixarão excessos de resíduos, excesso que só pode ser evitado pela presença atuante no fazer científico daqueles que se dedicam aos fazeres pedagógicos. (GERALDI, 2015, p. 56).

E isso porque, conforme sustenta Geraldi, professores que aliam os fazeres pedagógicos aos fazeres científicos poderão atuar com desenvoltura em ambos os campos, pois eles se complementam à medida que são essenciais um para o outro. E, nesse sentido, podemos defender que programas de mestrado profissional precisam ser expandidos, não minimizados como vem sendo feito nos últimos anos, pois não podemos pensar em educação de qualidade sem docentes com uma formação permanente de qualidade. No entanto, como discutiremos mais adiante, a tendência atual de uma educação mais técnica e profissional não espera formar um indivíduo reflexivo e participativo; portanto, investir na formação docente parece não ser uma prioridade, quando o que se espera é mão de obra que não exerça o direito de questionar a realidade e, de modo particular, a sua realidade.

Para apresentar o tema a ser explorado nesta pesquisa, os sujeitos envolvidos e os objetivos traçados, precisamos refletir sobre o fato de que o ser humano interage com o outro a todo momento: em casa, nos ambientes de lazer, na escola, no trabalho; enfim, há sempre um *eu* e um *outro* que concordam, divergem, ou seja, dialogam e que nesse percurso se constituem. A literatura também interage com os sujeitos, pois não está fora das relações sociais entre um eu e um tu, constituindo-os e transformando-os, à medida que desenvolvem a alteridade e a reflexão por meio da interação com as obras literárias (no sentido de enunciados).

A partir da percepção de mundo de Bakhtin sobre as relações humanas, inseridas no âmbito da dialética social em que numa relação do “eu” com o “outro” seja respeitada a alteridade, mas que consiga, através da *exotopia*, do *excedente de visão*, da *incompletude constitutiva* e do *vir a se constituir*, completar-se em cada interação, é que esta pesquisa se situou, pois a escola é repleta de muitos “eu” e “outros” que convivem e aprendem juntos e que podem ampliar seus horizontes de aprendizagem através dessas relações dialógicas. O ser humano se torna social através da linguagem, pois é a partir dela que acontecem as interações e a sua constituição como sujeito (o nascimento social, segundo Volóchinov). Além disso, a linguagem é definida como o *instrumento* de comunicação social, pois “Ao realizar-se no

processo da comunicação social, todo signo ideológico, inclusive o signo verbal, é determinado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.110, grifos do autor).

Nesse sentido, se o ser humano se constitui a partir dessa relação com o outro e se entendermos que a linguagem é responsável por este caráter social, sendo que ela articula as relações humanas, percebemos que a escola, esfera social em que as crianças passam a frequentar, geralmente, aos quatro anos de idade, precisa levar em consideração a importância da *palavra* na formação humana, bem como sua função social. E isso porque a palavra constitui o sujeito e porque ela não é neutra, pelo contrário, ela é sempre ideológica, logo, incide sobre a formação social do sujeito.

Na esfera escolar muitas palavras são proferidas em contextos diferentes, e estas palavras, como partes de discursos, logo, com suas visões de mundo, vão formando os indivíduos à medida que são apropriadas por eles. É na escola que todos nós experimentamos novas situações sociais de relacionamento, fazemos e desfazemos amizades, enfrentamos sozinho conflitos com os pares ou até mesmo com pessoas hierarquicamente mais influentes, como professores e diretores; é na escola que passamos grande parte de nossos dias e nela precisamos estar seguros, e aqui não me refiro a uma segurança apenas física.

Diante disso, podemos refletir sobre as aulas de língua portuguesa e seu “poder” de explorar as palavras, desmistificá-las, conceituá-las, dar a elas diferentes contextos de uso, demonstrar a ideologia que há nelas quando proferidas em contextos de uso diferentes. É nas aulas de português que o professor pode explorar a leitura, a linguagem, os usos e “abusos” das palavras nos enunciados, ou melhor, a língua como construtora de discursos e a leitura como interação com um discurso, E é nessa relação dialética que se formam sujeitos humanizados e críticos, capazes de enfrentar a sociedade, muitas vezes cruel, que lhes espera fora da escola e, às vezes, até dentro dela.

Nesse sentido, entendendo a escola como um espaço importante na formação do ser humano e as aulas de língua portuguesa como um possível ambiente para este trabalho. Destacamos a literatura e seu papel humanizador, pois, como afirma Candido (2004, p. 176), a literatura humaniza porque faz viver, já que como *forma de expressão artística*, “manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos” além de ser uma forma de conhecimento.

E, nesse contexto, em que a escola é trazida como um espaço possível de se trabalhar com os alunos os diferentes discursos, compondo a realidade social na qual os sujeitos se inserem, apresento a escola na qual esta pesquisa foi desenvolvida e também a mim mesma,

como professora e pesquisadora. Sou professora pertencente ao quadro permanente de docentes na rede municipal de ensino de Tijucas/SC, lotada no ano de 2020, ano em que a pesquisa teve início, em uma escola que atende alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). A Escola de Ensino Fundamental Prof.^a Ondina Maria Dias está situada no bairro mais próximo da zona rural da cidade, recebendo os alunos da zona rural a partir dos doze anos de idade, quando entram no sexto ano². Além disso, a localidade em que a escola se encontra está crescendo muito, o que proporciona à escola uma diversidade cultural bastante grande, pois recebe alunos de diversas regiões do país.

Quando a pesquisa de mestrado se iniciou, o objetivo era desenvolver uma pesquisa-ação com uma turma de sexto ano, no entanto, fomos surpreendidos por uma pandemia global, a COVID 19, que resultou em suspensão das aulas presenciais durante os anos de 2020 e 2021, sendo retomadas de modo emergencial por meio do ensino remoto. Dessa forma, esta pesquisa teve de ser redirecionada para a elaboração de uma proposta de ação didática³ a partir da pesquisa inicialmente delineada. Mesmo assim, para que se possa compreender a trajetória da pesquisa e o que a orientou, sigo mantendo as informações dos sujeitos com as quais a pesquisa seria inicialmente desenvolvida, apresentando suas características e outras informações pertinentes ao projeto de pesquisa inicial, para sustentar a base pedagógica da proposta de ação didática elaborada.

Da mesma forma, mantivemos no que foi possível a concepção da pesquisa e a metodologia adotada, sendo que a pesquisa se mantém como de natureza qualitativa e seguimos com a elaboração de uma proposta de ação didática, pensada, inicialmente para uma turma de sexto ano, mas que pode ser adaptada para outros segmentos do Ensino Fundamental. Essa proposição de pesquisa fica melhor apresentada nesta introdução por meio da explicitação dos objetivos e da metodologia, tal como previstos no projeto de pesquisa. Nos capítulos subsequentes apresento a pesquisa realizada com a reorganização que ocorreu: de um projeto de pesquisa-ação com a proposição e o desenvolvimento de uma elaboração didática para a apresentação de uma proposta de ação didática.

² Os alunos da zona rural, na rede municipal de ensino de Tijucas-SC, são atendidos durante a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas próximas às suas residências. Apenas quando chegam ao sexto ano precisam se deslocar para a zona urbana.

³ Diante da pandemia COVID-19, que assolou o mundo durante o ano letivo e suspendeu as aulas presenciais, que passaram a ser de modo remoto, tanto na Universidade quanto na escola de ensino básico, todo o medo e a incerteza do que aconteceria nos fez tomar a decisão de reformular a pesquisa, para isso, resolvemos desenvolver uma proposta de ação didática, servindo de sugestão para futuras práticas docentes, tanto para nós quanto para outros professores que lerão a dissertação de mestrado.

A escolha por trabalhar com sextos anos é porque além de atender alunos da zona urbana e rural, é a turma que marca a transição dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental, bem como a transição de escola para muitos alunos nessa etapa da escolaridade. Acerca desta questão, é importante ressaltar, para maior esclarecimento, que os alunos da zona rural na cidade de Tijuca estudam em turmas multisseriadas⁴ até o quinto ano, mudando de escola e de zona geográfica ao entrar no sexto ano. Ainda é preciso destacar que no sexto ano escolhido inicialmente para desenvolver a presente pesquisa, dos trinta e dois alunos matriculados, três estavam frequentando o sexto ano pela terceira vez.

Sabemos que, geralmente, o sexto ano é uma das fases mais difíceis na adaptação escolar, pois os alunos mudam completamente a composição a que vinham acostumados, como a divisão dos componentes curriculares entre diferentes professores. Na escola em tela, ainda há a questão da mudança de espaço, pois os alunos que anteriormente estudavam perto de suas casas deslocam-se das suas regiões rurais para o centro do município. Ao entrar no sexto ano passam quase duas horas, entre o percurso de ida e volta, dentro do transporte escolar para estudar em uma escola de oitocentos alunos. Neste caso, como estudavam em turmas pequenas, multisseriadas, com um trabalho voltado para projetos de educação no campo, a adaptação destes alunos à nova escola e à nova fase escolar torna-se ainda mais desafiante. Não podemos esquecer aqui de mencionar o fato de termos três situações de fracasso escolar, extremamente sérias, em que os sujeitos envolvidos precisam acreditar no êxito escolar para não entrarem, futuramente, nos dados estatísticos de evasão escolar.

Diante desse contexto, nossa pesquisa teve como tema *a leitura literária no ensino básico atuando na compreensão dos sujeitos de seu papel social* e nosso objeto de pesquisa foi a própria *leitura literária no ensino básico*. Nesse contexto, a questão de pesquisa que deu origem a esta pesquisa foi: *como a leitura de textos literários, de modo particular, a leitura de um cordel, pode ser realizada por alunos do sexto ano do Ensino Fundamental e ser capaz de contribuir na organização de novos discursos, estabelecendo uma possível relação axiológica com seus costumes, modos de ser, de viver e conviver em sociedade?*

Diante do exposto delimitamos nosso objetivo geral da pesquisa: *Realizar a leitura da obra literária “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, visando discutir com os alunos seu contexto social de produção e de que maneira é possível estabelecermos uma*

⁴ As escolas que atendem às comunidades rurais contam com salas multisseriadas, ou seja, várias turmas em uma mesma sala, pois são poucos alunos para atendimento por bairro, segundo a Secretaria Municipal de Educação de Tijuca.

relação axiológica de empatia e alteridade com a obra diante de nossa situação social e a dos que compõem nosso grupo social.

Nossos objetivos específicos da pesquisa desdobram-se em: *realizar com os alunos a leitura literária como fonte de reflexão de seu papel social, estabelecendo conexões com a sociedade em que se incluem e outras formas sociais que conhecem; mediar situações de reflexão a partir da palavra “Severino” e da expressão “vida severina” que compõem discursos na própria obra, relacionando-os a outros discursos sociais possíveis; ler o texto atentos ao discurso enunciado na obra e de que forma este discurso apresenta e visa manter relações de poder na sociedade; desenvolver autonomia na leitura literária, consultando o significado das palavras quando necessário e construindo seu valor axiológico na obra e recuperando da obra o que é interessante na reflexão de seu papel enquanto sujeitos sociais.*

Podemos observar que a obra literária explorada vai ao encontro da realidade dos alunos no que diz respeito ao deslocamento social, de sair do interior para buscar melhores condições na cidade, bem como a obra possibilita explorar a alteridade ao refletirmos sobre a situação em que são colocados outros indivíduos em regiões diferentes de nosso país, além de servir para explorar questões ligadas à ideologia da *palavra* e às situações de preconceito e poder a que os indivíduos são expostos constantemente, inclusive no espaço escolar. Pois, conforme Micheletti,

É sempre bom lembrar que trabalhamos com a materialidade do texto, isto é, com os elementos linguísticos que o compõem, aliados à sua presença diante do leitor e ao espaço que ocupa na página em branco. Mas não se trata apenas disso. A poesia é fruto também de uma tensão própria dos textos literários, que confronta tradição e inovação. Assim não podemos esquecer das referências externas a que nos remete o poema. (MICHELETTI, 2000, p. 25).

Vale ressaltar que o texto literário explorado foi um poema narrativo que possibilita, de acordo com Corsi; Fleck (2018), trabalhar em sala de aula elementos da cultura popular nordestina relacionando-os com a cultura popular local, tendo a alteridade como dimensão constitutiva da proposta.

2 VIDA SEVERINA: “DIÁLOGOS” ENTRE SUJEITOS, SEU MEIO SOCIAL E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS

Neste capítulo, objetivamos discutir a concepção de sujeito constituído na alteridade e as relações dialógicas desses sujeitos sociais para podermos compreender como estas relações são permeadas pelos discursos e como esses discursos constituem os sujeitos. Dentro da teoria bakhtiniana, as esferas sociais/ideológicas sociais são movidas pelas interações. A escola é uma esfera social que tem sua função social e no seio da qual ocorrem interações que lhe são específicas, sendo que os sujeitos se constituem a partir de suas interações. Em resumo, na concepção bakhtiniana, a escola é uma esfera social no seio da qual ocorrem diferentes interações sociais que constituem os sujeitos-alunos que dela participam.

Assim sendo, neste capítulo buscaremos refletir sobre (i) quem é o sujeito social e como este interage, constitui-se e se modifica ao mesmo tempo em que constitui e modifica outros, compreendendo o conceito bakhtiniano de *excedente de visão* como conceito fundante para a constituição do sujeito nos processos de interação e alteridade; (ii) perceber a linguagem como principal responsável pela interação no tempo e espaço entre os sujeitos sociais, entendendo que a palavra que constitui discursos e que origina enunciados é carregada de ideologia; (iii) refletir sobre o sujeito social que está dividido em classes sociais por uma hegemonia que desqualifica os sujeitos para que não possam questioná-la e desafiá-la.

Para que alcancemos nossos objetivos deste capítulo, utilizaremos o poema “Morte e vida severina” de João Cabral de Melo Neto, e através da materialidade do próprio poema, discutiremos a constituição do sujeito social e a constituição ideológica da linguagem.

2.1 CONCEPÇÃO DE SUJEITO

Dentro da concepção bakhtiniana de interação social, o sujeito configura-se como essencial, pois é ele que interage com outros sujeitos dialogicamente. De acordo com Bakhtin, cada sujeito só se completa (sempre provisoriamente, uma vez que a inconclusividade é constitutiva do sujeito e da linguagem) a partir da interação, pois nenhum sujeito se constitui e possui conhecimento de sua totalidade sem o contato com o outro. Para explicar como isso acontece, o autor cria o conceito de excedente de visão:

[...] o excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar

que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. (BAKHTIN, 2011 [1979], p.23).

Nessa relação de construção, porque o sujeito nunca se completa, a partir das relações *eu* e *outro*, permitidas a partir da *exotopia* entre os indivíduos em que os excedentes de visão de um e outro podem relacionar-se, desenvolve-se a ideia de alteridade; pois “[...] eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele [...]” (BAKHTIN 2011 [1979], p.23). Evidencia-se que, a partir das concepções defendidas pelo autor, o sujeito necessita do outro para se constituir, pois sua vida sem o outro é vazia, sem sentido, uma vez que sem o outro esse sujeito não consegue se ver por completo. É o outro quem constitui o sujeito social e, por isso, é na relação com o outro que os sujeitos experimentam situações sociais que sozinhos não são capazes de vivenciar:

O conjunto da minha vida não tem significação no contexto axiológico de minha vida. [...] O peso emocional de minha vida em *seu conjunto* não existe para mim mesmo. Os valores de uma pessoa qualitativamente definida são inerentes apenas ao outro. Só com ele é possível para mim a alegria do encontro, a permanência com ele, a tristeza da separação, a dor da perda, posso encontrar-me com ele no tempo e no tempo mesmo separar-me dele, só ele pode *ser e não ser para mim*. (BAKHTIN, 2011 [1979], p.96).

Nesse sentido, podemos definir o sujeito como um ser que se constitui através da interação, pois “[...] o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada [...]” (BAKHTIN, 2011 [1979], p.33). Geraldi (2015) ainda acrescenta que nós nos constituímos através das relações com o outro, por isso nossas histórias, nossas palavras, nossa maneira de ver e viver a vida se constrói à medida que nos relacionamos com outros sujeitos sociais, cujos discursos e *visões de mundo* nos constituem e constituem também nossa singularidade:

Como temos distintas histórias de relações com os outros – cujos “excedentes de visão” buscamos em nossos processos de constituição – vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São estas histórias que nos fazem únicos e “irrepetíveis”. Unicidade incerta, pois se compreendo com palavras que antes de serem minhas, foram e são também do outro, nunca terei certeza se estou falando ou se algo fala por mim. (GERALDI, 2015, p.159).

Entendemos, dentro desta perspectiva, o sujeito como alguém que se constrói socialmente nas interações dialógicas com outros sujeitos, e que os discursos desse mesmo sujeito se constroem

também de outros discursos. Entendendo o papel social do sujeito, podemos avançar nossa reflexão, pensando esse sujeito em algumas situações sociais da atividade humana e sua relação com a linguagem, com a ideologia e como esse sujeito ganha um espaço social a partir dessas relações sociais ideológicas e de poder.

2.2 O SUJEITO E SUA (POSSÍVEL) RELAÇÃO COM O “SEVERINO” E SUA “VIDA SEVERINA”

Buscaremos refletir nesta seção sobre o fato de que mesmo os sujeitos sendo todos seres sociais, com as mesmas possibilidades de desenvolvimento e ascensão social, nossas interações e os discursos com os quais interagimos nos *determinam* socialmente. Neste contexto, quem tem acesso aos bens culturais dominantes pertence a uma parcela social, enquanto os demais são “rotulados” como não merecedores de ocupar outra posição por aqueles que se colocam acima dos demais. Percebemos aqui uma discussão que nos leva a refletir sobre as diferenças sociais e o porquê de elas se perpetuarem tão fortemente em nossa sociedade, mesmo sendo extremamente pequena a parcela que se beneficia deste formato de organização da sociedade.

A escola, enquanto esfera da atividade humana, também exerce grande influência nesta manutenção do *status quo*, tendo em vista que ela, enquanto esfera social, pertence às esferas sociais dominantes, logo, é perpassada pelas ideologias dominantes que procuram manter esse *status quo*.

Vale ressaltar que já existe muita resistência a isso, há uma luta instaurada há anos nas universidades e na formação de professores e, por conta disso, muita mudança nesse sentido já existe. Neste trabalho, o que fazemos é chamar a atenção ao fato que a mudança ainda precisa continuar acontecendo, provocando-nos para refletir sobre isso.

As reflexões sobre o sujeito como um indivíduo social nos levam a algumas proposições importantes a respeito da sociedade e as relações de poder que nela se concretizam. Em seu livro *A aula como acontecimento* (2015, p. 190), Geraldi afirma que as relações de poder se iniciam no momento em que é esperado que indivíduos se comportem da forma que lhes impõem as grandes “hegemonias que cerceiam a liberdade” de expressão, pois os modelos preveem as formas de ser nessa sociedade, que precisam estar “dentro das margens das previsibilidades estatuídas”.

Historicamente os sujeitos buscam se sobrepor aos outros sujeitos, calando-os para que não se estruturam e possam reclamar melhores condições de vida. Em uma sociedade capitalista como a que estamos inseridos, é essencial a manutenção da massa trabalhadora, com baixa escolarização e pouco acesso aos bens culturais, pois é ela quem mantém uma pequena parcela no poder, que dita as regras e usufrui deliberadamente dos bens culturais e de consumo. Ou, seja, é o

grupo social dominante que impõe sua visão de mundo (pelo modo do funcionamento da ideologia) aos demais, que a assumem como natural e não naturalizada.

A classe social que possui o poder impõe às demais classes, rotuladas de “inferiores” intelectualmente, a tarefa de calar-se, pois estas não possuem as mesmas oportunidades de acesso aos bens culturais de prestígio e aos meios de produção. A elas cabe executar o que é pensado por outros. Esta grande massa popular deve consumir entretenimento, trabalhar arduamente para mover o país e só sair às ruas para brigar por melhores condições quando esta luta for ao encontro do que a grande hegemonia ideologiza. Nesse sentido:

[...] não é possível sequer sustentar a ideia de que regras de polidez são expressão de um povo. Elas são expressão de um processo histórico em que valores assumidos por uma classe social se tornam hegemônicos devido à força política que essa classe tem de impor à sociedade seu modo de ser. A própria noção de civilizado está circunscrita a este raciocínio, já que supõe um modo de ser e de viver, de produzir e de exercer o poder. (BRITTO, 2003, p. 21).

A classe dominante vai instaurando, à força, suas ideologias, logo, seu modo de ver e perceber o mundo, sua axiologia. E o povo consome e aceita essa visão de mundo nas diversas esferas sociais permeadas pela ideologia do grupo hegemônico, como nas esferas jornalística, escolar, religiosa. E isso porque para a ideologia dominante se manter como tal:

[...] há que narcotizar a alma da gente, que assim vai passando pelo tempo como se ele não fosse, vai sendo sem dar-se conta de que existe; e vai se fazendo útil, subsumida à dimensão prática e (re)produtiva da materialidade crua. Reificação, alienação. (BRITTO, 2015, p. 28).

Enquanto a maioria está calada, alienada aos modos de ser que lhe são impostos historicamente, uma pequena parcela se beneficia e, para não perder seu *status* social, impõe, através da linguagem, um *status* cada vez mais preconceituoso para a grande massa social, que aos poucos passa a acreditar, se diminui e se sente responsável pela miséria que lhe resta, pois aqueles velhos discursos que deliberadamente usamos sem nos dar conta de sua origem fossilizam-se socialmente, ou seja, são naturalizados, sem nos darmos mais conta desse processo de dominação: *o menino não estudou porque não quis, se não tem um bom trabalho é porque não quis estudar*. E, assim, vamos perpetuando, de discurso em discurso, a ideia que o sujeito fracassou e que não ascende socialmente, porque não houve esforço e, enquanto isso, “[...] essa ordem social se impõe, inexorável e irresoluta, e se realiza como desigualdade disfarçada, submetendo o trabalho e o

desejo humano ao de produção da mercadoria e à acumulação de riqueza.” (BRITTO, 2015, p. 28).

Deixamos que *façam* “severinos”, permitimos que nos deem apenas uma “vida Severina”, pois, mesmo sendo maioria, fomos formados por discursos de preconceito e isso se enraíza em nós, faz-nos repetir os mesmos discursos preconceituosos que apenas mantêm a hegemonia no poder, enquanto acreditamos que não estamos na mesma situação porque não nos esforçamos o suficiente. Esses discursos impregnam as escolas, os professores, os alunos, as famílias, enfim, todos estamos de um jeito ou de outro impregnados de discursos assim, porque fomos constituídos nesses discursos, que internalizamos e assumimos como nossos. No poema Morte e Vida Severina, no trecho em que Severino se apresenta, podemos iniciar a compreensão do personagem enquanto entendemos o que pode significar a palavra severino/a dentro do texto, conforme Melo Neto (2007, p. 91-92):

O meu nome é Severino,
não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
[...]
Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).
Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
[...]

Assim como no poema, quantos “severinos” temos aqui e acolá, em nossas escolas, nos bares, nos açougues, nos mercados, nas mais diversas esferas da sociedade? No poema, nosso personagem Severino afirma ser igual a outros severinos. Esse trecho vem nos desestabilizar, tirar nosso lado educador da zona de conforto e nos fazer refletir sobre os “severinos” que nos cercam. Será que conhecemos algum na sala de aula? Será que também não somos somente mais um Severino entre tantos “severinos”? Será que também não constituímos “severinos” na escola, nas nossas aulas de Língua Portuguesa?

2.3 DISCURSO E DIALOGISMO: A LINGUAGEM QUE CONSTITUI SUJEITOS SOCIAIS

Tomando a *língua* não apenas como material físico, como sistema de signos, pois ela se constitui a partir da interação e através dos enunciados, sendo essa a sua realidade fundamental (BAKHTIN, 2011 [1979]). Assim sendo, entendemos que “A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada de seu conteúdo ideológico ou cotidiano.” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.181). Isso porque, quando pensamos em língua e em sua relação com os sujeitos falantes, não a tomamos como um sistema abstrato de formas linguísticas, mas no processo de sua realização prática.

A língua, reduzida a si própria, somente poderia ser repetição; a correlação necessária entre a língua e seu exterior é que lhe permite funcionar nas situações de cadeia infinita de enunciados em que vivemos e cujas dobras estamos sempre tentando des-velar. (GERALDI, 2015, p. 72).

É a concepção de língua como interação que nos permite a interação social e é através dela que as atividades sociais acontecem. Por isso “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 274). Os enunciados são e incorporam “[...] um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 272). Bakhtin ainda explora, diante da perspectiva de interação dos sujeitos por meio da linguagem, o fato de que ao ouvirmos o discurso do outro já estamos nos preparando para uma resposta, ao que o autor chama de responsividade:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira

palavra do falante. 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. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 271).

Sempre que ouvimos um discurso alheio, a partir dele organizamos nossa resposta; mesmo que não a exteriorizemos, ela está lá, formulada em nosso discurso interior. Nos diversos textos (compreendidos como enunciados), sejam orais ou escritos, estabelecemos com eles interação, pois compreender é “[...] compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito. [...] a compreensão é sempre dialógica.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 316). Do mesmo modo, leitor-autor ou locutor-interlocutor operam com outros textos já lidos e ouvidos anteriormente para elaborarem seus discursos: “O novo texto surge num universo já povoado por outros textos, com os quais dialoga, dos quais se afasta ou se aproxima, aos quais responde.” (GERALDI, 2015, p.108).

Nesse sentido, quando leio um texto há interação entre o leitor e o autor, pois aqui também se estabelece a dialogia. Os enunciados com os quais interagimos durante toda a vida se incorporam aos nossos discursos, vão nos moldando, formando nosso discurso interior e nossa constituição social. Assim sendo:

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. 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. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. [...] Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 294).

Cabe refletir a partir desse ponto sobre os tipos de discursos com os quais os sujeitos interagem, pois, se nossos discursos são formados de outros, que, como discutiremos adiante, são carregados de ideologia, que tipo de interação discursiva nos foi possível? A escola vem proporcionando a interação com textos que oportunizam situações sociais que auxiliem a alavancar a consciência intelectual dos alunos a ponto de compreenderem a não-neutralidade dos discursos e, com isso, construírem uma reação-resposta crítica a esses discursos?

É importante ressaltar também que se tomamos a língua como interação, portanto entendemos que “[...] a interação discursiva é a realidade fundamental da língua.” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.219). Por isso, em muitos momentos, neste percurso de escrita, tomaremos como intercambiáveis os termos “língua” e “linguagem”.

2.3.1 Concepção de linguagem

Para podermos seguir nossas reflexões em relação aos sujeitos, suas interações sociais e discursos, precisamos pensar no papel da linguagem em todo esse percurso, já que é ela a grande responsável por toda a interação social que constitui os sujeitos. Além disso, é através da linguagem que os sujeitos podem conceituar o mundo de seu entorno, pois é ela quem possibilita que a história se faça presente e possa fazer sentido:

A linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o relevo de que fato tem: não se trata evidentemente de confiar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem. (GERALDI, 2015, p. 34).

Geraldi continua sua reflexão ao associar a educação à linguagem, pois é a partir da linguagem que os sujeitos se tornam sujeitos sociais, e é a linguagem que possibilita o encontro das ideias, sua organização e a criação de enunciados que integrarão toda nossa formação social:

[...] a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento. Por isso os discursos são densos de suas próprias condições de produção. Sendo cada vez únicos, fazendo-se no tempo e constituem história. (GERALDI, 2015, p. 35).

Portanto, a linguagem configura-se como condição e resultado da interação social, possibilitando que a história se associe ao presente. Na escola, a linguagem está presente em todos os componentes curriculares, em todas as interações, em todos os grupos sociais. Em resumo, ela perpassa todos os momentos da vida escolar, então, ela precisa ser sempre explorada. Em nossa pesquisa, pretendemos refletir sobre as aulas de língua portuguesa e a relação entre linguagem e escola.

2.3.2 A palavra e a ideologia

Formamo-nos sujeitos sociais em interação com diversos discursos, por meio da linguagem e das palavras que integrarão discursos, materializados nos enunciados. Considerando a relação entre sociedade, ideologia e linguagem, precisamos ter em mente que: “As palavras não são neutras, a língua não é neutra.” (BRITTO, 2003, p. 59). Nesse sentido, Volóchinov, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2018 [1929]), disserta sobre a natureza do signo como signo ideológico. Explica que um signo reflete um fenômeno exterior em uma relação entre o conteúdo ideológico, a consciência individual e a interação social.

A compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Essa cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo sógnico, e portanto material, a outro elo também sógnico. Essa cadeia nunca se rompe nem assume uma existência interna imaterial e não encarnada no signo.

Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais. A própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.95).

Todo signo é carregado de ideologia, porque a ideologia se materializa na linguagem. Assim, por exemplo, quando alguém apelida o outro visando diminuí-lo há um porquê, ou quando alguém é referenciado em um noticiário de um determinado modo e não outro (por exemplo, a mulher retomada num texto como do lar, frágil, bela, recatada, elegante, submissa ao homem etc.). O tempo todo somos cercados de palavras, que nos enunciados são carregadas de valores ideológicos; e isso porque “[...] a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p.100).

De acordo com Volóchinov (2018[1929]), de todos os materiais semióticos, o signo verbal, ou seja, a palavra, é o signo ideológico por excelência. Isso por causa das propriedades da palavra como material semiótico, como, por exemplo, não ter outra função a não ser a de signo, de estar mediando interações em todas as esferas sociais. Portanto, “[...] a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a clareza excepcional da sua estrutura sógnica já seriam suficientes para colocá-la no primeiro plano da ciência da ideologia.” (VOLÓCHINOV 2018[1929] p. 99).

As palavras constituem e propagam os discursos que permeiam nossa relação social. Sendo assim, quando falamos em *discurso hegemônico*, referimo-nos a palavras que compõem discursos carregados de ideologias. Portanto, quando nos deparamos, tanto na escola como em outras esferas sociais, com o discurso sobre a importância do “bem falar e do bem escrever” (explorado por Britto (2003) na obra *Contra o Consenso*), isso é tomado por nós como verdade absoluta, pois, como já discutimos, somos formados nas interações discursivas e, muitas vezes, alguns discursos incorporam-se em nossos próprios discursos e passamos a tomá-los por verdade:

[...] as regras do bem falar e bem escrever são assumidas como uma espécie de verdade imanente. Ela pertenceria mais à educação que à instrução, mostrando ao falante como atender aos usos e seleções que supostamente deveria ter uma pessoa culta. uma visão de mundo preconceituosa, sectária e autoritária, a mesma que se manifesta em outros campos sociais e resulta da mesma dificuldade em aceitar a diversidade [...]. (BRITTO, 2003. p. 75).

Assim sendo, nessa concepção discurso-axiológica, uma pessoa culta é alguém que atende à “norma”⁵ hegemonicamente idealizada por uma elite que possui acesso a uma escolaridade superior (FARACO, 2008). Nesse sentido, a variedade utilizada por uma grande parcela da população é tratada de forma preconceituosa, sendo, nesse contexto, a linguagem utilizada como grande corte axiológico entre o culto e o não culto, entre o certo e o errado, de acordo com a visão da classe dominante.

É importante nos atentarmos que por trás de toda a linguagem, que compõe os discursos, existe uma ideologia. “O que está por trás da insistência normativa são jogos político-ideológicos, são interesses de classes, interesses inconciliáveis de classe.” (BRITTO, 2003. p. 86). Observamos aqui a importância de conseguirmos, enquanto sujeitos, desenvolver nossa percepção linguística a ponto de identificar nos discursos proferidos as intencionalidades sociais.

Parte dessa ideia o discurso de que apenas as pessoas de maior escolarização e também de maior poder aquisitivo poderiam usar a linguagem de forma variada, nas diversas situações comunicativas das esferas da atividade humana. No entanto, este configura-se como um

⁵ O conceito de *norma* que tomaremos é o presente em FARACO (2008, p.40): “Norma designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação”. Nesse caso, o autor explora a tese de que em uma língua é possível termos muitas normas em uso.

discurso irreal, tendo em vista que o que determina a variedade e a adequação linguística são as situações sociais de interação, pois, de acordo com Volóchinov, “A estrutura do enunciado, bem como da própria vivência expressa, é uma *estrutura social*. [...] cada gota nele é social, assim como toda a dinâmica de sua formação.” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p.217). Não obstante, as ideologias dominantes tentam apagar essa heterogeneidade da linguagem ao impor uma/sua variedade como sendo a língua, valorando as demais variedades como não língua, como erros. É essencial percebermos que estamos rodeados de ideologias. Tudo o que é produzido se faz por meio de uma ideologia, estamos cercados de discursos ideológicos, mas que nos *são vendidos* constantemente como a verdade. O que é naturalizado por meio da ideologia nos é apresentando como natural, como a verdade, escondendo os processos de hegemonização.

Não obstante, por conta dos discursos anti-hegemônicos, cujas contra-palavras desnudam esse processo ideológico, observamos a formação de um novo discurso de reação desses grupos hegemônicos. Segundo Britto, “[...] o discurso hegemônico contemporâneo, expressão da globalização neoliberal, trata de negar a ideologia.” (BRITTO, 2003, p. 61), ou seja, cria o efeito da neutralidade dos seus discursos e atos, atribuindo ao outro a marca da ideologia como mascaramento e manipulação, denegando a sua ideologia. “Isso nos constrange, porque forma um sistema muito forte; e qualquer discussão que indique ser aquilo ideológico é desqualificada.” (SANTOS, 2000 *apud* BRITTO, 2003, p. 61).

E aqui estamos em um terreno perigoso se não percebermos que “[...] a língua é mesmo um dos lugares em que a ideologia é mais mascarada, é despercebida e, portanto, é violentamente realizada.” (BRITTO, 2003, p. 62). Como, muitas vezes, não nos damos conta da força ideológica que é bombardeada diariamente em discursos que compõem enunciados distintos, deixamo-nos levar e, não raras vezes, acabamos aceitando os discursos do poder, sem questioná-los, mesmo estes vindo de encontro à nossa qualificação pessoal, social e profissional.

Dessa forma, toda a discussão feita até o momento vai ao encontro da literatura proposta para a leitura em sala de aula, sendo que é essencial o entendimento do signo para entender o sentido do enunciado, pois, de acordo com Volóchinov (2018 [1929]), tudo o que é ideológico possui uma significação, é um signo. Se “[...] onde não há signo também não há ideologia.” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 91), logo, onde há signo há sempre ideologia. E, nesse contexto, Morte e Vida Severina, texto de João Cabral de Melo Neto (2007), marca a cultura nordestina com uma imensa possibilidade de desenvolvimento de alteridade, pois através do poema podemos refletir sobre nós mesmos, sobre os muitos “severinos” que

historicamente são levados a acreditar que não possuem os mesmos direitos que outros. O poema abre diversas possibilidades de dialogarmos sobre as diferenças atribuídas aos sujeitos culturalmente e também de refletirmos sobre o papel da língua nas interações humanas.

3 DO INTERIOR PARA A CIDADE: REALIDADE VIVENCIADA POR ALUNOS AO CHEGAREM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Concebendo a variação linguística também como materialização das ideologias na linguagem, levando em conta que a variação linguística é uma realidade do funcionamento da linguagem, pois toda língua compreende variação; exploraremos, nesta seção, a variação linguística, os gêneros do discurso na esfera escolar e as relações de poder que são estabelecidas em diversas esferas sociais, incluindo a escola.

Vale lembrar que os alunos que participariam da pesquisa-ação, tal como apresentada no projeto de pesquisa, que teve que ser redimensionado por conta da pandemia da COVID-19, são oriundos de bairros que ficam no interior da cidade, ou seja, são oriundos de pequenas comunidades rurais, e que no sexto ano do Ensino Fundamental precisam deixar suas escolas, seu bairro e ir de transporte escolar até as escolas mais centrais, onde passam a conviver com outras atividades culturais que antes não eram comuns a eles. É importante ressaltar que a linguagem está extremamente ligada a este período de adaptação, tendo em vista que os alunos chegam à escola carregados de dizeres próprios de seu convívio familiar, já que seu convívio é com a família, que geralmente é bastante grande, sendo todos vizinhos e estando por perto e de outras famílias com os mesmos costumes. O que objetivamos dizer é que estas crianças, muitas vezes, precisam lidar com o preconceito linguístico, além de precisarem adaptar-se a todas as outras mudanças, já comentadas na introdução desta dissertação.

Nosso percurso nesta seção, portanto, será de (i) discutir as variedades linguísticas e as relações de poder que geram preconceito linguístico; (ii) refletir sobre o ensino da língua padrão; e (iii) refletir sobre o papel dos gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa.

3.1 A VARIEDADE LINGUÍSTICA E AS RELAÇÕES DE PODER

Sempre que nos referimos a uma variedade linguística estamos falando de algo que não é constante, igual em relação à língua, que é essencialmente heterogênea e pluridiscursiva, segundo Bakhtin. Então, por que em relação à linguagem muitos se comportam, às vezes, de forma preconceituosa? Quando nos referimos anteriormente à norma, vimos que a palavra *norma* designa o que é “normal” ou “normativo” (FARACO, 2008). Dessa forma, podemos pensar que o que é normal em um grupo não é normal, não é a norma em outro. Não sendo suficiente o termo *norma*, ainda usamos a nomenclatura *norma padrão* e aqui percebemos a ideia de padronizar e uniformizar, fortemente empregada. Podemos dizer que a *norma padrão*

não é uma variedade da língua, mas um “[...] construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização.” (BAGNO, 2007 *apud* FARACO, 2008, p.73). Ou ainda a expressão *norma culta*, o que faz com que as outras sejam tomadas como *não cultas*, *incultas* etc.

Mas, por que uniformizar a língua é tão importante? Se entendemos que a linguagem é a forma de nos comunicarmos, interagirmos e nos tornarmos sujeitos sociais, conseguimos nos comunicar através de dizeres diversos, logo, as variedades não impedem nossa interação. Nesse sentido, podemos inferir que há algo mais aqui e atentamo-nos ao fato de que:

O poder não sobrevive ao riso, à desordem, à variação. Ele se exerce pela ordem. Em termos de língua, pelo ‘empoderamento’ de um dos modos de dizer – aquele da elite de plantão – como o único correto, a fim de produzir os silenciamentos não só de outros modos de dizer, mas também de dizeres outros. (GERALDI, 2015, p. 20-21).

Silenciando alguns, que não pertencem à chamada “cidade letrada”⁶, uma parcela da sociedade pode continuar exercendo o domínio, pois, como Geraldi (2015, p.27) reflete, “[...] é preciso afastar os perigos para que tudo, mudando, permaneça como sempre foi.” Assim, parafraseando o autor, a *norma*, que é definida e usada pela minoria, pode silenciar a maioria. Nesse percurso, instaura-se a “[...] manutenção do silêncio – em nome da correção e a manutenção da ordem – em nome da globalização e da hegemonia de um pensamento único, [...] em uma tarefa infatigável de frear a língua e a liberdade.” (GERALDI, 2015, p.27).

É importante ressaltar ainda que o *estigma linguístico* é sofrido por alguns grupos de falantes de acordo com alguns *pontos de saliência* em seus registros linguísticos. Esses pontos salientes geralmente “[...] decorrem da condição de classe, grau de escolaridade e origem geográfica, de modo que passam a existir certos topos de erros mais errados que outros.” (BRITTO, 1997, p.76), pois, ainda conforme Britto (1997), a sociedade avalia e julga de forma muito diferente os desvios realizados por diferentes pessoas, pertencentes a diferentes classes, com diferente grau de escolaridade e pela sua localização geográfica. Isso significa que a *correção gramatical* se dá de forma diferente para os falantes de uma mesma língua e pertencentes a uma mesma sociedade.

Nesse contexto, já nos está claro que “[...] não é o erro, mas sim o status social do falante que conduz efetivamente ao preconceito.” (BRITTO, 1997, p.131), pois o preconceito

⁶ Este termo cunhado por RAMA (1985) relaciona-se ao que o autor chama de *anel do poder*, que surge a partir de reflexões sobre as relações existentes entre a língua e o poder e os conflitos que serão previsíveis entre a *cidade letrada* e a *cidade real*. (RAMA, 1985 *apud* GERALDI, 2015, p.27).

linguístico “[...] resulta do preconceito social e das formas políticas e econômicas de exclusão, e não será eliminado por uma política linguística corretiva.” (BRITTO, 2003, p.24). Isso se dá historicamente, assim sendo, se olharmos para a nossa história, a voz da maioria só importa quando é necessária para fazer números em alguma luta, desde que incluídos pela minoria letrada. Fora isso não interessa ouvir os que “falam errado”, pois “[...] é preciso que ele[s] aprenda[m] a falar para depois falar.” (GERALDI, 2015, p.27).

Diante disso, fomos nos acostumando com os discursos preconceituosos, com a correção gramatical na escola e até mesmo em público, quando escapamos a alguma regra da norma padrão em nossa fala. E, parafraseando Geraldi (2015), estamos tão acostumados a observar as diferenças, as variedades linguísticas, que não percebemos ou nos esquecemos que muito da linguagem popular contém a linguagem culta. E isso porque “[...] se a língua vai-se constituindo nos inúmeros processos de interação, é de sua natureza ser vária.” (GERALDI, 2015, p.36-37). O autor continua:

Não se trata, portanto, de “aprender a língua padrão” para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive a linguística) resultante do confronto dialógico entre diferentes posições. Não é pelo silêncio e pela interdição que o outro se produz: é pelas enunciações (e novamente o processo interativo reaparece como lugar de produção) e pelo embate dos enunciados que se poderá contribuir para a construção de uma sociedade de *sujeitos*, sem adjetivos [...]. (GERALDI, 2015, p.37).

É muito pertinente pensarmos em uma sociedade de sujeitos, no entanto, a manutenção do poder exige que as vozes sejam caladas, e qual a melhor maneira de calar o outro se não pela exclusão? Os sujeitos estigmatizados se diminuem tanto a ponto de se calarem, de se envergonharem em falar/escrever. E esses discursos já estão tão arraigados em nossa sociedade, que os sujeitos passam a usar, a escola passa a repetir, as famílias passam a acreditar; e uma teia de exclusão social a partir da linguagem se forma. Mas, na verdade, “[...] o que se está excluindo são os discursos proferidos e seus sujeitos sociais.” (GERALDI, 2015, p.137) e não necessariamente a sua variedade linguística.

Isso porque “[...] pelo prisma do letrado, ao outro sempre se atribui uma falta.” (GERALDI, 2015, p.41). E a escola passou a contribuir muito para isso através de aulas extremamente gramaticais e centradas no domínio das regras da *norma padrão*, com a preocupação do bem falar e do bem escrever muito acima do ‘o que falar’ e ‘o que escrever’. O preconceito linguístico, em nossa sociedade, tornou-se um discurso de senso comum, em que todos os que conseguem conquistar uma maior especialização passam a apontar o dedo para os *erros* do outro. E o mais interessante nesse contexto é que uma pequena parcela hegemônica conta com a recriação

de seus discursos por uma grande massa, que passou a crer que é essencial *falar bem* para chegar ao poder. Sobre isso, é importante destacar que

[...] a luta contra o preconceito linguístico, um dos mais arraigados entre nós porque esquecemos origens e porque nos construímos querendo “dizer certo” (o que é diferente de querer dizer o certo), é apenas uma faceta de uma luta mais ampla e pesquisas sociolinguísticas já nos mostraram de sobejo que a “correção linguística” deriva de relações de poder e não de condições estritamente gramaticais e linguísticas. (GERALDI, 2015, p.137).

Essa discussão é essencial, pois, às vezes, muitos de nós acabamos por reenunciar discursos que agem contra nós mesmos. À medida que buscamos *ascensão* social e tentamos nos distanciar de outros sujeitos, tentando falar de acordo com o *padrão*, isso nos hierarquiza, isso nos distancia de quem éramos e podemos nos ver e fazer com que outros nos vejam como *superiores*. As escolas propagam esses discursos, pois não raras vezes ouvimos que precisamos estudar para escrever e falar bem e ter melhores empregos, poder ter melhores carros, casa etc. Este discurso está totalmente encorpado em nós e só podemos nos desvencilhar dele através do entendimento. Precisamos compreender de onde vem este preconceito linguístico, que, como todas as formas de preconceito,

[...] resulta da ignorância e do estabelecimento de diferenças valorativas baseadas em processos históricos de exclusão e privilégios, capazes de produzir com eficiência e ganho de poder um estigma que deixará exposto aquele que o carrega a todo tipo de avaliação negativa. [...] O preconceito é, portanto, o resultado do modo como se exerce o poder e não uma casualidade ou uma característica intrínseca da pessoa [...]. (BRITTO, 2003, p. 37-38).

E o pior estigma é o social, pois é atribuído àquele que socialmente não obteve os mesmos acessos à cultura letrada. É um estigma linguístico social que se caracteriza por evidenciar uma marca negativa relacionada à condição social do falante e que se torna mais evidente em situações em que a “[...] forma preconizada pela norma canônica⁷ coincide com aquela mais presente nas falas dos segmentos médios escolarizados, sendo distinta da fala dos mais pobres (menos escolarizados) ou dos grupos regionais.” (BRITTO, 2003, p.38). Mas, o pior disso tudo é o fato de este preconceito ser tratado diferentemente de outros, pois:

O preconceito linguístico, diferente de outras formas de discriminação, não tem sido combatido. Quando se ridiculariza em público uma pessoa por seu jeito de falar, o

⁷ O conceito de norma canônica, presente em BRITTO (2003, p. 28-29), refere-se à “idealização dos usos linguísticos de uma comunidade oficial, estabelecida no confronto histórico de construção de cultura nacional e funcionando como uma lei, que determinaria os padrões – orais e escritos – e a referência de avaliação e correção das formas linguísticas.”

agente do preconceito é avaliado positivamente, como se fosse culto, inteligente, enquanto o agredido é avaliado negativamente, como se fosse ignorante, estúpido. (BRITTO, 2003, p. 39).

Certamente, é este o grande problema. Pois, numa sociedade em que se acredita que estigmatizar um sujeito pela variedade que utiliza para se fazer ouvir é sinônimo de inteligência e cultura superior, os discursos estão muito distorcidos. Portanto, certamente, precisamos repensar o ensino, fazer novos discursos adentrarem os muros das escolas, pois através disso poderemos modificar visões de mundo que formarão novos discursos e depois outros mais. Pois, conforme Saviane e Duarte (2012):

Há que se formarem atitudes perante a sociedade, perante a vida, perante as pessoas e perante as atividades sociais, substancialmente diferentes e por vezes até diametralmente opostas àquelas que caracterizam o modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos na sociedade capitalista contemporânea. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.5).

3.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LINGUAGEM

O objetivo nesta seção é refletir sobre como vem sendo as aulas de língua portuguesa na Educação Básica e, de modo particular, no sexto ano do Ensino Fundamental. Para isso, faremos um paralelo a partir da reflexão de Bakhtin (2011 [1979]):

De que se constitui a obra de arte? De palavras, orações, capítulos, talvez de páginas, de papel? No ativo contexto axiológico e criador do artista, todos esses elementos nem de longe [ocupam] o primeiro mas o segundo lugar, não são eles que determinam axiologicamente o contexto mas são por ele determinados. Com isso não se está questionando o direito de estudar esses elementos, mas a tais estudos indica-se apenas o lugar que lhes cabe na efetiva interpretação da criação como criação. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 179-180).

Muitas vezes, os professores optam por explorar a metalinguagem, ou seja, atividades em que a gramática escolar explora um conhecimento de tipo abstrato, voltado para o estudo de uma terminologia técnica voltada para o sistema de classificações da gramática tradicional e que, de acordo com Bakhtin (2011 [1979]), ficaria em segundo plano, pois o mais importante é o aluno desenvolver o que falar, quando e como usar essa linguagem, não as regras que a normatizam (ou a metalinguagem para falar sobre essas regras).

Um bom professor de língua portuguesa é capaz de modificar indivíduos através da reflexão a partir da própria linguagem e, para isso, precisa repensar seu papel enquanto professor. Sabemos que é muito mais fácil explorar regras gramaticais descontextualizadas,

seguidas de exercícios de fixação ou a metalinguagem e seus exercícios, no entanto, quando se propõe um trabalho reflexivo sobre a linguagem e seus usos é que se contribui para a formação de sujeitos críticos. E isso porque ao assim orientar o trabalho pedagógico com a linguagem o professor consegue

Focalizar a linguagem a partir do processo interativo e com este olhar pensar o processo educacional – e escolar, de forma específica [...] Trata-se de erigir a *disponibilidade estrutural para a mudança* em inspiração, ao contrário de tomar a estrutura como objeto a ser apreendido e fixado. Conseqüentemente, há que destruir fronteiras entre sistemático/assistemático; local/universal; regra/exceção; correto/incorrecto e outras dicotomias que vão além do linguístico, mas que nele significam. (GERALDI, 2015, p.35).

A partir do momento em que essas dicotomias são quebradas, o tempo escolar passa a ser aproveitado com o que realmente importa: ler, compreender, reinterpretar, escrever, reescrever; pois nesse percurso de reflexão e troca é que dialogicamente a aprendizagem realmente acontece. Aqui se propõe, conforme Geraldi (2015), desistir de um ensino como transmissão de conhecimento pronto e acabado. Espera-se uma “[...] aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir sempre algo nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores.” (GERALDI, 2015, p.116). Quando o professor alcança esse entendimento, percebe que “[...] ensinar gramática é ensinar as normas do padrão, na vã ilusão de que todos os alunos se adaptem a um só modo de dizer e na esperança iludida de que o padrão não se altere no tempo e no espaço.” (GERALDI, 2015, p.119).

No entanto, sabemos que quando o professor aceita trabalhar com textos ele precisa estar aberto às instabilidades, principalmente no trabalho com os textos literários, pois um horizonte de possibilidades de discursos a serem formados se cria, exigindo do docente preparo para lidar com a reação-resposta ativa do estudante, ou seja, com suas contra-palavras.

Privilegiar o estudo do texto na sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. E ainda mais: é saber que a escolha feita entre os recursos expressivos não afasta as outras possibilidades e que seguramente algumas delas serão manuseadas no processo de leitura. O texto na sala de aula introduz a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos. (GERALDI, 2015, p. 119).

E é aí que mora a *magia*, só assim pode ser interessante o estudo da linguagem na educação básica a favor da ampliação dos modos de dizer e de inserção social em diferentes esferas da

atividade humana, até porque “[...] sabemos que a proficiência em língua resulta muito mais do convívio com o padrão – na leitura, na escuta, na produção – do que do conhecimento de normas.” (GERALDI, 2015, p.183). Além do mais, o padrão se modifica no tempo e no espaço, o que era padrão ontem pode não ser mais amanhã, pois a língua se transforma sempre, está em constante movimento de mudança. E, mais do que isso, a norma é resultado da interação social mediada pelo seu uso.

No entanto, como já havíamos discutido, sabemos que o ensino gramatical privilegiado na escola surge a partir de discursos que objetivam a manutenção do poder, já que “[...] a pessoa que sabe gramática seria educada, culta, mais preparada para a vida pública e social. [...] o que articula essa concepção de língua regrada é uma visão de mundo fortemente marcada pela regra e pela autoridade⁸.” (BRITTO, 2003, p.74). Se, no entanto, assumirmos que o papel da escola não é a manutenção do poder, apenas preparando os alunos para serem técnicos no mundo do trabalho como espera a grande hegemonia, mas que assumamos que queremos formar “[...] sujeitos para o mundo, estamos obrigados, ao apresentar uma proposta de ensino de língua materna, a abandonar o ideal enciclopédico que subjaz à fragmentação.” (BRITTO, 1997, p.27).

Este professor, ao aceitar gerir seu trabalho de forma dialógica e pautado no princípio da ética da responsabilidade, entende que ele não é apenas um *corretor de exercícios de escrita*, pois passa a assumir seu papel como interlocutor de seus alunos, lendo o que eles escrevem e “[...] estando em condições para contribuir para a construção do conhecimento sobre a língua.” (BRITTO, 1997, p.162). Nesse percurso os alunos passam a *dizer de outro modo*, ampliando seus modos de dizer, ou melhor, ampliando suas práticas de linguagem e seus modos de ver e valorar o mundo.

Dizer de outro modo não é apenas aprender novos itens lexicais ou novas estruturas ou mesmo processos metonímicos ou metafóricos. Dizer de outro modo ensina-nos a pluralidade dos modos de ver e apresentar o mundo vivido; dizer de outro modo ensina-nos o convívio com a diferença, com o plural, com as outras vozes sociais. [...] o que importa não é repetir nos moldes detectados pela atividade objetivante de outros, mas aprender na experiência das práticas a produzir conhecimento assumindo o lugar de sujeito da atividade objetivante, lugar até agora reservado a ‘eleitos’ letrados, que apresentam suas reflexões sob o grande guarda-chuva da cientificidade. Este projeto de ensino de língua materna, que resulta também um projeto de sociedade, e conseqüentemente de um projeto de escola, não se coaduna com a construção da unidade, com a ‘distribuição’ do mesmo saber entre sujeitos sociais diferentes e desiguais. (GERALDI, 2015, p.78-79).

⁸ Segundo Britto (2003, p. 75), “A ideia de autoridade linguística traduz um desejo de língua única, uniforme e com um código de uso bem estabelecido.”

Uma sociedade diversa e desigual como a que em que vivemos não pode admitir que todos *digam igual*, porque a linguagem que proporciona a criação de discursos diversos e muitos outros mais serve, exatamente, para podermos *dizer diferente* à medida que dialogamos com outros dizeres. E, na escola, principalmente, esses dizeres precisam ser permitidos, encorajados e compartilhados. Somente deste jeito poderemos ter uma sociedade mais justa.

3.3 BAKHTIN E OS GÊNEROS DO DISCURSO: RELEVÂNCIA PARA O ENSINO

No interior das diversas esferas da atividade e da comunicação humanas, no seio de novas situações sociais de interação que vão se estabilizando, constituem-se os gêneros do discurso.

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. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011[1979], p.261).

Bakhtin define os gêneros discursivos a partir das esferas das atividades humanas, uma vez que estas vão especializando formas de interação social, que criam e estabilizam formas de emprego da língua (ou outras modalidades semióticas), em gêneros relativamente estáveis. No texto *Os Gêneros do Discurso*, Bakhtin (2011[1979]) relaciona os conceitos de enunciado e gêneros do discurso, pois apesar de os enunciados serem particulares e individuais, os campos da atividade humana elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados, o que denomina de “gêneros do discurso”. “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...] que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.” (BAKHTIN, 2011, [1979], p.262).

Os diferentes *tipos* de enunciados, ou seja, os gêneros discursivos, “[...] são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem [...]” (BAKHTIN, 2011 [1979], p.268). Ainda conforme o autor, nenhum novo fenômeno pode se integrar ao sistema da língua sem ter “[...] percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e

elaboração de gêneros e estilos⁹.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p.268). Conforme Bakhtin (2011[1979]), também a evolução da linguagem literária, de acordo com cada época, é dada pelos gêneros do discurso, não só os secundários, que o autor exemplifica como gêneros dos campos científicos, literários, mas também os primários¹⁰, que são os gêneros ligados ao convívio familiar, mais íntimos, cotidianos.

Quando pensamos em quão pertinente pode ser o conceito dos gêneros do discurso na esfera escolar para o ensino e aprendizagem da linguagem, podemos destacar o fato de eles nos serem *naturais* como a língua que falamos, pois usamos sem saber que os estamos usando, já que os conhecemos e os dominamos por nossas interações sociais (BAKHTIN, 2011 [1979], p.282), quando participamos de diversas situações sociais de interação. Nesse sentido, para o professor estudar a natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos para a elaboração de aulas de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem,

[...] para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado “fluxo discursivo” da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística. [...] o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações. (BAKHTIN, 2011, [1979], p.269).

Quando, em sala de aula, há o estudo dos gêneros discursivos nas práticas de ensino e aprendizagem da leitura, da escuta e da produção textual, é dada aos alunos maior possibilidade de compreensão da relação entre linguagem, interação e sociedade, por meio da ampliação das possibilidades de leitura de novos textos em novos gêneros e, logo, da leitura de outros modos de ver e perceber o mundo. Dito de outro modo, quando o ensino e aprendizagem das práticas de leitura é mediado pelos gêneros do discurso, há uma ampliação do domínio das práticas de linguagem das diferentes esferas da atividade humana. Contudo, se este estudo é realizado de forma mecânica, apenas lendo um texto de um gênero discursivo e após a leitura pedir ao aluno a classificação do texto de acordo com as características ou que escrevam seu próprio texto, não há uma eficaz aprendizagem das formas de uso dos gêneros de acordo com as esferas da atividade e comunicação humanas.

⁹ Bakhtin (2011 [1979]) define estilo como uma “[...] unidade de procedimentos de informação e acabamento [...]”. (BAKHTIN, 2011 [1979] p.186). E, associando estilo e enunciado, diz que “Todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciado, ou seja, aos gêneros do discurso. Pois, segundo o autor, “O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento.” (BAKHTIN, 2011[1979]. p. 265-266).

¹⁰ Segundo Bakhtin (2011 [1979], p.263), os gêneros discursivos primários podem ser entendidos como mais simples, pois se formam nas esferas cotidianas e podem ser reformulados pelos secundários, mais complexos, como: romances, dramas, pesquisas científicas, que surgem num convívio cultural mais complexo. Neste caso, os gêneros primários são reenunciados nos gêneros secundários.

Nós, professores, antes de qualquer um, precisamos saber que, de acordo com Bakhtin (2011 [1979]), os gêneros do discurso organizam o nosso discurso. Precisamos entender que desde que começamos a nos comunicar, ou seja, a interagir, já começamos a moldar o nosso discurso em forma de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, sendo que nesse momento já conseguimos prever aproximadamente a extensão do discurso e até sua composição (BAKHTIN, 2011 [1979], p.283). Quando ensinamos os nossos alunos a partir desta perspectiva, eles compreenderão a existência de gêneros discursivos e seu papel na interação social (mediada sempre por textos/enunciados).

Ao trabalharmos na escola com os gêneros discursivos, compreendendo que os enunciados se diferenciam, bem como seus gêneros, porque as esferas das atividades humanas são diversas, passamos a entender o porquê de algumas características constitutivas de cada construção enunciativa. Outro ponto crucial que exige compreensão é o fato de sempre direcionarmos o enunciado a alguém. Bakhtin (2011 [1979]), quando se refere ao direcionamento ou endereçamento do enunciado a alguém, vai dizer que “[...] cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p.301).

Isso significa dizer que o destinatário também configura o gênero discursivo, portanto precisamos explorar os gêneros a partir desse olhar, para compreendê-los e saber utilizá-los de forma proficiente, pois:

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 de discurso. (BAKHTIN, 2011 [1979], p.285).

4 A ESCOLA, A LEITURA E O ROMPIMENTO COM DISCURSOS DE SENSO COMUM

Explorado o conceito de *palavra* e *ideologia*, é importante compreendermos a importância de lermos as palavras (em sua condição de discurso, ou seja, em enunciados concretos, segundo o referencial teórico desta pesquisa) e o mundo que nos cerca com olhos atentos. Geraldi (2015) vai nos dizer que “[...] a leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos. Ao ‘lermos’ o mundo, usamos palavras. Ao lermos palavras, reencontramos leituras do mundo.” E, acrescenta, que é na palavra que “[...] passado, presente e futuro se articulam.” (GERALDI, 2015, p.32).

Portanto, diante disso, entendemos que na escola os alunos deveriam ler palavras e o mundo, compreender o que dizem em cada enunciado e não ler enunciados para, muitas vezes, apenas para repetir, copiar, encontrar verbos e contar orações. É na escola que muitos terão a oportunidade de *aprender* a ler o mundo, ou outras percepções do mundo, porque nem todos encontrarão na esfera familiar sujeitos que possam auxiliá-los. Nesse sentido, quando a escola, conforme denuncia Geraldi (2015), “[...] incentiva a formação do leitor que repete leituras do professor, que repete leituras do comentarista, que repete [...]”. Ela está negando a este sujeito o direito à leitura, sendo que, muitas vezes, “[...] desde a alfabetização a leitura é tratada como decifração e não como construção de sentidos pelo leitor.” (GERALDI, 2015, p.111).

Assim sendo, neste capítulo tratamos da questão da leitura na esfera escolar: o que a escola tem feito e o que pode ser feito de diferente para a formação de leitores de literatura. Para tanto, abordaremos: (i) a escola e a leitura; (ii) a leitura literária na escola e a humanização dos sujeitos; e (iii) o poema “Morte e Vida Severina”: relação de alteridade e apropriação estética.

4.1 A ESCOLA E A LEITURA

No contexto acima delineado, precisamos entender primeiro o porquê de, na escola, às vezes, a leitura não ser tratada como construção de significados, compreensão e reflexão. Para isso, podemos recorrer a Britto (2000), que explora como característica fundamental da sociedade industrial a “[...] dispersão, a multiplicação e a segmentação do conhecimento [...]”, que seria uma consequência inevitável da “[...] especialização das atividades científicas e técnico- profissionais.” (BRITTO, 2000, p.15). A escola, numa tentativa de manter ou de reestabelecer o domínio, opta por sair atrás da compreensão de cada fenômeno, com evidente

respaldo do senso comum da sociedade, com um programa essencialmente enciclopédico e uma perspectiva conteudista (BRITTO, 2000, p.17).

Nesse sentido, segundo Britto (2000), desenvolvem-se ainda dois mitos: precocidade e especialização. O primeiro explora a ideia de velocidade e competitividade com uma ideia de quanto antes aprender, melhor. Já o mito da especialização é a ideia ligada ao tecnicismo de que quanto mais especializado melhor. “Os mitos da precocidade e da superespecialização realimentam o frenesi informativo e reforçam um espírito competitivo e anticriativo.” Surge a ideia na sociedade de que: “[...] ser moderno é ser técnico, prático e melhor que os outros, é ter o conhecimento repartido e sistematizado, pronto para ser aprendido objetivamente.” (BRITTO, 1997, p.19).

A escola passou a querer que as crianças se alfabetizem cada vez mais cedo, cedendo à pressão estabelecida por familiares, que esperam que seus filhos sejam os primeiros da família a ler em mais tenra idade, depois a se formar; e, assim, o caos vai se instalando na escola, pois uma situação começa a criar outra. Os componentes curriculares fragmentam-se totalmente, pois há muito para se ensinar e, “[...] como tudo é importante e não há tempo para a articulação dos saberes, cada matéria acaba sendo um mundo encerrado em si mesmo.” (BRITTO, 2000, p.18).

Cria-se, nesse cenário, todo um discurso de senso comum referente ao papel da escola, da leitura e da educação. A mídia, como possui os meios para atingir a camada popular, adota em seus discursos uma linguagem próxima a das grandes massas populares, criando empatia e comunicando-se com eficiência. Mas,

[...] ao mesmo tempo em que incorpora em sua prática diária uma forma linguística que garanta a comunicação e o sucesso comercial, a mídia, paradoxalmente, mantém, em nível doutrinário, a defesa de um português puro, correto, estabelecido a partir das gramáticas tradicionais, mostrando grande preconceito particularmente com as variedades populares. (BRITTO, 2000, p.188).

Portanto, além de disseminar ideias que formam o discurso de senso comum voltado para uma escola tecnicista e competitiva, a mídia, ainda, elabora seus discursos preconceituosos em relação à linguagem, que, novamente, formam o senso comum de que *falar certo* é o que a escola deve oferecer. Nesse sentido, a escola vai sendo moldada não como um lugar de discussão e formação de opinião, mas, segundo Britto (2000), como “[...] dominação e exclusão social.” (BRITTO, 2000, p.188). Nesse sentido, a escola vem contribuindo para a manutenção do poder de uma minoria.

A leitura passa a ser tratada como estratégia para análise de gramática ou associada ao prazer, atendendo ao mercado editorial, que precisa publicar muitos novos textos para atender novas demandas e adaptar os que já existem, *pois aqueles eram chatos, difíceis de ler*:

[...] a promoção desta prática de leitura, que em outra oportunidade chamei de pedagogia do gostoso, favorece tanto o desenvolvimento de uma produção editorial de textos facilitados, colados na oralidade e na reprodução do senso comum, como uma aversão à leitura crítica e ao estudo sistemático. [...] Produzem-se e vendem-se outros objetos de leitura, assim como se produzem e se vendem outros objetos da cultura da massa. [...] Não faz sentido, assim, imaginar que tais práticas de leitura possam ser mais relevantes ou significativas do que qualquer outra atividade de entretenimento ou de recepção de informação. [...] torna-se avesso aos textos densos sob o argumento de que são complicados e chatos. (BRITTO, 2003. p.108-109).

A leitura começa a ser trabalhada associada apenas ao prazer que se pode ter em ler, pois se cria o discurso de que é através dela que seremos salvos dessa vida indigna, teremos ascensão social. Aqui que não estamos afirmando que não devemos ler por prazer e que isso não é importante. Ler é sempre importante e encontrarmos prazer nisso é primordial. Mas que leitura é considerada prazerosa? Porque, de acordo com Britto (2003), a leitura mais densa vai sendo deixada de lado, até mesmo pela escola, porque é chata, cansa e vai fazer com que o aluno passe a desgostar da leitura. Entendemos que, talvez, a escola não esteja agindo pelo desenvolvimento da criticidade e da reflexão. Destacamos ainda que:

Não se pretende sugerir que tais práticas leitoras não produzam conhecimento, mas sim que o conhecimento que produzem é essencialmente de aceitação de uma representação de mundo em que as coisas são naturalmente como são. Não há engajamento do sujeito com o processo de reelaboração do saber instituído e, muito menos, questionamento dos valores veiculados. (BRITTO, 2003. p.110).

Ainda, de acordo com o autor, a associação ingênua de leitura e prazer apresenta um duplo problema: o primeiro é o de restringir a dimensão da arte à do entretenimento e o segundo é que se nega, da experiência artística, seu caráter catártico (BRITTO, 2003. p.112-113). A leitura é responsável, segundo Geraldi (2015), pela construção de significados, mudanças de significados, atribuição de sentidos e, “[...] numa sociedade onde a leitura não é uma prática social, ler na sala de aula para construir possibilidades, construir sentidos, torna-se perigosa subversão.” (GERALDI, 2015, p.112).

Os textos que circulam nas camadas sociais de baixa escolaridade propõem muito mais uma leitura de reconhecimento de sentidos conhecidos e compartilhados do que uma leitura polissêmica, capaz de gerar nos sujeitos leitores outros modos de conceber a vida (GERALDI, 2015, p.131). E se na escola os sujeitos também não tiverem acesso a essa dimensão formadora da leitura, terão onde? Indo mais longe na nossa reflexão: se nossos professores são formados

nas mesmas escolas em que essas leituras não circulam, depois, quando se tornam professores, que tipo de leitura vão priorizar, “consumir” e disponibilizar? E mais, que concepção de leitura e de aula de leitura vão estar no horizonte desses professores nas aulas de leitura? Isso porque “[...] não é possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.” (FREIRE, 1982, p.27).

No entanto, é através da leitura que conseguimos romper com os discursos de senso comum e com o poder que subjuga os sujeitos, negando-lhes o acesso aos bens culturais que lhes darão subsídios para lutarem pelo que merecem para uma vida humanizadora. Concordamos com Geraldi (2015) e também acreditamos que:

Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, estranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. [...] O reconhecimento do que já é conhecido é uma condição necessária para que se dê a leitura, mas não é condição suficiente. É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê (e do que se ouve). (GERALDI, 2015, p.103).

É através da leitura entendida como interação, como reação resposta ativa ao discurso do outro que os sujeitos ultrapassam aquilo que já sabiam, reformulam seus saberes, dialogam com outros discursos, questionando, acrescentando, reconstruindo aquilo que já sabem, pois:

[...] não há como negar que é no texto enunciado que se marcam os processos de enunciações e é nele, portanto, que o leitor encontra chaves, orientações, para ressituar o texto na história de sua produção e reencontrar os sujeitos com que se relaciona. [...] ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente. (GERALDI, 2015, p.105-106).

Entendendo como o sujeito se forma através da leitura, tornando-se um leitor ao dialogar com outros textos, reescrever seus discursos, precisamos pensar o papel da escola nesse processo de formação do leitor. Geraldi (2015) reflete sobre o fato de na escola a leitura muitas vezes servir para a finalidade de subsidiar o processo de escrita: “[...] se lê para escrever.” O autor diz que chega a haver uma junção entre as duas atividades, pois o aluno lê um texto para depois escrever outro texto, seja no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema. Além disso, muitas vezes, apenas “Lê-se um texto para responder perguntas (sejam elas dos exercícios de sala de aula, sejam elas aquelas destinadas a avaliar a retenção de conhecimentos, nas famosas provas e antigas sabatinas).” (GERALDI, 2015, p.142). O que queremos afirmar aqui, não é que estas

atividades não possam acontecer, o problema está em isso sempre acontecer nas aulas de língua portuguesa.

Isso porque, conforme Geraldi (2015, p. 43), “[...] ao incluir, a escola exclui: respondendo às elites [...].” E, faz isso à medida que ensina que ler é difícil e para somente alguns, ensina que, “[...] nascidos ‘errados’ tivemos a oportunidade de sair do mundo sonhado e se não conseguimos, é porque não temos qualidade para isso.”; atribuindo aos sujeitos a total responsabilidade de sua condição social. Dessa forma, consegue calar a maioria que passa a acreditar que não possui o direito de falar. Britto (2015), refletindo sobre o papel da escola em relação à leitura, nos diz que

[...] a escola tem que ser percebida e realizada como um espaço privilegiado de reflexão e organização de conhecimentos e aprendizagens, de aprofundamentos e sistematizações do conhecimento; e tem de ser o lugar do pensamento desimpedido, descontextualizado, livre das determinações e demandas imediatas da vida comezinha; lugar, enfim, em que a pessoa, reconhecendo-se no mundo e olhando para o que a cerca, imagine o que está para além do aqui e do agora. (BRITTO, 2015, p. 35-36).

A escola não pode limitar os sujeitos, precisa ser a esfera social que dá subsídios para que o sujeito realize discursos distintos, confronte suas ideias com as de outros sujeitos, que realize leituras densas, difíceis e amplie suas possibilidades; pois, conforme Britto (2015),

[...] a leitura é um dos conteúdos escolares em que a articulação entre o sistemático e o assistemático mais se manifesta e merece atenção especial. Ela favorece o desenvolvimento da atividade intelectual e deve ser realizada com planejamento e contando com uma avaliação contínua. (BRITTO, 2015, p.37).

Por isso, de acordo com Geraldi (2015), é o texto o melhor lugar de expressão da dialética entre a estabilidade e a instabilidade da língua. No texto é que se encontram “[...] os rastros da subjetividade, das posições ideológicas e das vontades políticas em constantes atritos.” (GERALDI, 2015, p.141). Nesse sentido, é inadmissível que o texto não seja explorado na escola com todas as suas potencialidades, possibilitando ao sujeito refletir sobre a sociedade em que está inserido.

4.2 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA E A HUMANIZAÇÃO DOS SUJEITOS

De acordo com Britto (2003), podemos conceber a leitura como uma ação cultural que não existe fora da história. É uma ação intelectual, pois ela se articula com o conjunto de valores e saberes socialmente dados e, neste sentido, podemos compreender que a leitura atua na vida do sujeito como um “[...] ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver deste processo, mais independente será sua leitura, pois esse mesmo sujeito não mais tomará como verdade tudo o que lê.” (BRITTO, 2003. p.100).

Diante do exposto e através das discussões já levantadas até aqui, podemos posicionar a leitura como essencial no processo formativo dos sujeitos. Sendo assim, quando trabalhada na escola, precisa fugir dos simplismos que ela foi buscando para usar a leitura como pretexto para outros conteúdos escolares ou deixá-la mais prazerosa e menos densa. Por leitura densa podemos destacar a leitura literária que, por possuir um vocabulário menos usual, foi perdendo o espaço dentro da sala de aula, pois necessitava de suporte do professor para seu entendimento. Ouvimos, às vezes, a defesa da não leitura literária na escola, pois há muitas outras opções que agradam os jovens leitores e que aguçam mais seu interesse.

No entanto, precisamos levar em consideração o fato de que através da leitura literária desenvolvemos a empatia e a alteridade, portanto, humanizamo-nos. De acordo com Candido (2004), o texto literário cria condições para que o sujeito explore a necessidade universal de “fabulação” que precisa ser satisfeita. Concordamos com o autor e acreditamos que a leitura literária tenha esse *poder*, já que ao mesmo tempo que explora temas que são atuais a qualquer momento histórico, indica características sociais de outras épocas, outros saberes e outros sujeitos, logo, outras concepções de mundo. Geraldi (2015), em sua obra *A aula como acontecimento*, critica o fato de o movimento de diversificação de textos de leitura diminuir excessivamente a presença do texto literário, especialmente do texto poético da sala de aula. Britto (2003) expõe a importância da arte, que precisa estar presente nas atividades de sala de aula, pois:

A arte, seja a literatura ou dança, a música, a pintura, o teatro, o cinema – supõe a intenção inventiva deliberada no processo de construção narrativa, que nos afasta, de um lado, da reprodução imediata do real, nos impede de apenas nos redizermos. [...] ela se opõe ao entretenimento. Porque o entretenimento supõe esquecimento, o apagamento, a evasão, a negação da própria condição humana. [...] Promover literatura, promover leitura enquanto ação política significa que estamos interessados não em promover a leitura em si, mas sim em promover um conjunto de valores e

comportamentos humanos dignos, necessários para a própria condição humana, e que estão, de alguma maneira muito importante, expressos e fundamentados na experiência artística. Estão expressos e fundamentados no texto e na arte literária. (BRITTO, 2003, p.111-112).

O autor ainda explora a ideia de que é através da leitura que nos mantemos informados e através dela podemos participar do espaço público. A leitura é um instrumento intelectual importantíssimo para articular discursos e dominá-los, desenvolvendo formas de pensar, de dizer e agir. “Ler literatura é uma possibilidade aguda de experiência estética sobre um objeto cultural intensamente elaborado e reelaborado.” (BRITTO, 2003. p.134). Nesse sentido, podemos acrescentar, a partir das palavras do próprio autor: “[...] a leitura é, então, mais que uma atitude, uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura.” (BRITTO, 2003. p.153).

Através da arte, manifestada na arte da palavra, desenvolvemos a apreciação estética e a relação de alteridade com o outro, pois, na leitura, posso me imaginar como outro sujeito. Por exemplo, através da personagem, conhecemos o excedente de visão do autor, ao mesmo tempo que nos reconhecemos, que experimentamos outras sensações e nos reinventamos, refletimos, colocamo-nos no lugar do outro. O outro, com seu excedente de visão, nos (re)constitui. Segundo Bakhtin (2011 [1979]):

A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração; tanto essa enformação quanto esse acabamento transcorrem pela via em que preenchemos o material da compenetração, isto é, o sofrimento de um dado indivíduo, através dos elementos transgredientes a todo o mundo material da sua consciência sofredora. (BAKHTIN, 2011 [1979], p.25).

Dialogando com o exposto na citação, podemos inferir que através da relação de alteridade entre os sujeitos, eles se humanizam, tornam-se melhores, passam a ser capazes de ver o outro e sentir com ele. E se a escola é ambiente de formação de sujeitos sociais, buscar desenvolver a humanidade, o posicionamento crítico, a integralidade, conforme observamos em muitos documentos norteadores do trabalho escolar, não é possível sem a arte, nesse caso, a arte literária. E isso porque

A função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Em geral pensamos que a literatura atua sobre nós devido ao terceiro aspecto, isto é, porque transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado, como se ela fosse um tipo de instrução. Mas não é assim. (CANDIDO, 2004, p.176).

Nesse sentido, em consonância com o autor, observamos que “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza.” (CANDIDO, 2004, p. 186). O autor ainda completa seu posicionamento afirmando que negar a literatura enquanto ficção seria “mutilar nossa humanidade.

4.3 POEMA “MORTE E VIDA SEVERINA”: RELAÇÃO DE ALTERIDADE E APROPRIAÇÃO ESTÉTICA

Se a leitura em prosa perdeu espaço na escola, como anteriormente discutimos, a leitura poética perdeu mais espaço. Muitas vezes, a interpretação de que *ler poemas é chato*. Também a leitura poética exige uma interpretação subjetiva em relação a quem fala no poema. A subjetividade exige uma compreensão leitora muito maior à medida que necessita de uma atividade estética de apreciação da obra. Acreditando nisso, segundo Micheletti (2000), na escola, a leitura de poemas e outras atividades relacionadas ao texto “[...] parecem ter sido esquecidas ou relegadas a segundo plano, de modo particular, no ensino fundamental.” (MICHELETTI, 2000, p.21).

Segundo Bakhtin (2011[1979]), no poema, “[...] o poeta cria a imagem, a forma espacial da personagem e de seu mundo com material verbal: por via estética assimila e justifica de dentro o vazio de sentido e de fora a riqueza factual cognitiva dessa imagem.” (BAKHTIN, 2011[1979], p.87). Isso confere à obra significação artística. Nesse sentido, o autor atribui à arte o papel de desenvolver a integralidade do sujeito, pois “[...] o homem na arte é o homem integral.” (BAKHTIN, 2011[1979], p.91).

A obra literária é capaz de desenvolver o senso crítico e a alteridade à medida que estabelece com o leitor uma relação dialógica, em que seus discursos são colocados em conflito ou se complementam com o que lê e, nessa troca, diante de suas respostas, o autor estabelece um diálogo com o leitor. Nesse movimento, Geraldi (2015) diz que na linguagem estamos sempre em uma relação de alteridade. Vamos reconhecendo nossas palavras através da palavra de outros. Bakhtin (2011[1979]) explora a ideia de que a obra de arte, enquanto réplica do diálogo:

[...] está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre leitores, sobre suas convicções, respostas críticas [...] A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com àquelas as quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem [...]. (BAKHTIN, 2011[1979], p.279).

Nesse sentido, através da materialidade do poema *Morte e Vida Severina*, é possível por exemplo, explorar a palavra *Severino*, que pode levar à reconstrução do sentido do texto e à construção de outros sentidos possíveis para os leitores do poema. Quando *Severino*, no poema, destaca que “[...] somos Severinos / iguais em tudo na vida, / morremos de morte igual, / mesma morte Severina.” (MELO NETO, 2007, p. 92), percebemos como a palavra *Severino* está carregada de significados que, se bem explorados em sala de aula, são capazes de fazer com que os alunos não só compreendam o seu sentido no contexto do texto, mas que a tragam para sua realidade, compreendendo-a e encharcando-a de novos sentidos à medida que a relacionam ao seu entorno social.

Destacamos outro fragmento interessante para a discussão, em que *cansado da viagem o retirante pensa interrompê-la por uns instantes e procura trabalho ali onde se encontra*:

Desde que estou retirando
só a morte vejo ativa,
só a morte deparei
e às vezes até festiva;
só a morte tem encontrado
quem pensava encontrar vida,
e o pouco que não foi morte
foi de vida severina
(aquela vida que é menos
vivida que defendida,
e é ainda mais severina
para o homem que retira).
[...]
(MELO NETO, 2007, p. 100-101)

Podemos, ainda, compreender o que, na materialidade do poema, significa a *vida severina*, que Melo Neto (2007) explora tão associada à ideia de morte, isto é, uma vida e morte severina. É importante ainda perceber que além de explorar o sentido das palavras nos enunciados, o trabalho com o cordel em sala de aula nos possibilita, de acordo com Corsi; Fleck (2018), explorar “[...] temas e estilo próprios da cultura, das histórias e da linguagem do povo brasileiro, em especial do povo nordestino.” (CORSI; FLECK, 2018, p. 125).

E é nesse contexto de compreensão do ensino e aprendizagem da leitura literária na escola e, de modo particular, da leitura dialógica da poesia, que desenvolvemos a pesquisa proposta, por meio do poema *Morte e Vida Severina*, que abordaremos no capítulo seguinte.

5 PESQUISA DE INTERVENÇÃO: O FAZER, A ESCOLA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Este trabalho de pesquisa configurou-se, inicialmente, tal como relatado na seção de introdução, a partir de uma perspectiva teórico-metodológica interventiva, pautada no que determina o Programa de Mestrado Profissional em Letras. O professor-pesquisador realiza sua pesquisa com uma turma da escola em que leciona, tendo em vista que o professor, enquanto cursa o mestrado, permanece em efetivo trabalho docente. Este capítulo discute inicialmente o planejamento do percurso da intervenção, os sujeitos envolvidos e quais atividades puderam ser desenvolvidas durante a pesquisa. E isso porque diante da pandemia COVID-19 que acometeu toda a sociedade e alterou a dinâmica do ano letivo escolar do ano de 2020, tivemos de redimensionar a pesquisa, elaborando uma **proposta de ação didática** com proposições pertinentes a serem realizadas em sala de aula.

Mantemos a apresentação dos sujeitos que mobilizaram esta pesquisa, porque faziam parte da proposta inicial da pesquisa e porque a partir deles, como interlocutores, elaboramos a proposta de ação didática. No entanto, com as mudanças provocadas pela situação que surgiu durante o processo de execução do trabalho, fez com que a proposta fosse pensada para também ser possível de ser desenvolvida em outras realidades escolares, ou seja, em outras turmas e em outros anos letivos.

É importante ressaltar também que diante de nosso aporte teórico apresentado até o momento, podemos destacar que o trabalho didático exige do professor/pesquisador *ética e responsabilidade*, no sentido bakhtiniano dos termos. E, conforme discutimos até então, importa que nos atentemos, durante este percurso formativo, às relações estabelecidas em sala de aula e sua *integração dialógica*, proporcionando *vivências singulares e universais* aos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, ressaltamos que a pesquisa aqui apresentada se configura como uma pesquisa qualitativa com implicação de pesquisa de intervenção, não desenvolvida em sala de aula no decorrer do seu percurso, mas que se apresenta como uma proposta didática possível de ser desenvolvida em sala de aula.

5.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Tal como já contextualizado na introdução desta dissertação, ao apresentar as justificativas da pesquisa, o presente trabalho foi projetado para ser desenvolvido em uma escola da rede pública municipal da cidade de Tijucas, Santa Catarina, que conta com cerca de oitocentos alunos, atendendo turmas do ensino fundamental anos iniciais e finais.

A pesquisa seria desenvolvida com uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, com 32 alunos, oriundos do interior da cidade e que cursaram os anos iniciais do ensino fundamental em turmas multisseriadas em escolas próximas às suas residências.

A pesquisa também envolveu a mim, professora de língua portuguesa, também pesquisadora, pois, para além desse contexto de pesquisa de mestrado, sou professora e tal pesquisa, com certeza, traz reflexos sobre minha prática docente. Conforme afirma Geraldi (2015, p.77), “[...] num contexto de aprendizagem, professores e alunos são aprendizes.” O autor salienta que essa aprendizagem ocorre em patamares distintos e é estabelecida entre professor e alunos em uma relação de mediação.

Como já citamos com detalhes na introdução deste trabalho de pesquisa os sujeitos envolvidos, não sentimos a necessidade de nos prolongar nessa descrição, no entanto, abrimos uma seção, pois acreditamos que nessa altura da leitura, trazer o sujeito da pesquisa nos faz lembrar a quem destinamos este estudo em questão.

5.2 A PESQUISA-AÇÃO (PARA UMA FUTURA PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICA)

Toda pesquisa pauta-se em uma metodologia específica, sendo que, de acordo com Thiollent (2011), ela é responsável por conduzir a pesquisa, pois oferece subsídios de conhecimento geral para orientar a pesquisa que será desenvolvida. Ela desempenha, conforme destaca o autor, o papel de *bússola* na atividade dos pesquisadores, esclarecendo cada uma das suas decisões por meio de alguns princípios de cientificidade. A metodologia de pesquisa prevista neste trabalho era a da pesquisa-ação que é, de acordo com Thiollent:

[...] 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, 2011, p.20).

O autor ainda salienta o fato de que, na pesquisa-ação, “[...] os participantes desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.” (THIOLENT, 2011, p.21). Portanto, conforme afirma o mesmo autor, não se trata de uma pesquisa ocupada em levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados, pois “[...] com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.” (THIOLENT, 2011, p.22).

É importante também refletir sobre a atitude dos pesquisadores em uma pesquisa pautada na pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (2011), é sempre uma *atitude de escuta* e de elucidação dos vários aspectos da situação. Não há nessa pesquisa a imposição unilateral das concepções próprias do pesquisador. E isso porque objetiva-se, ainda de acordo com Thiollent (2011), uma tomada de consciência dos agentes implicados na atividade investigada. Não se trata apenas de resolver um problema imediato e sim desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural em relação aos problemas enfrentados. (THIOLENT, 2011, p.24-25). Através da pesquisa-ação:

[...] é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. Parte da informação gerada é divulgada, sob formas e por meios apropriados, no seio da população. Outra parte da informação, cotejada com resultados de pesquisas anteriores, é estruturada em conhecimentos. Estes são divulgados pelos canais próprios às ciências sociais (revistas, congressos etc.) e também por meio de canais próprios a esta linha de pesquisa. (THIOLENT, 2011, p.28).

Diante do exposto, esta pesquisa mostra-se importante para investigações realizadas na esfera escolar, pois, além de atuar diretamente dentro da sala de aula e *modificar*, através da conscientização, professores e alunos envolvidos, atinge também a comunidade escolar ao ser propagada através dos alunos e familiares e ao ter divulgado seus resultados em canais próprios para isso. Segundo Thiollent (2011), do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é:

[...] uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta. (THIOLENT, 2011, p.30).

Outra qualidade da pesquisa-ação, segundo o mesmo autor, consiste no fato de que:

[...] as populações não são consideradas como ignorantes e desinteressadas. Levando a sério o saber espontâneo e cotejando-o com as “explicações” dos pesquisadores, um

conhecimento descritivo e crítico é gerado acerca da situação, com todas as sutilezas e nuances que em geral escapam aos procedimentos padronizados. Com a divulgação de informação dentro da população, com o processo de aprendizagem dos pesquisadores e dos participantes, com o eventual treinamento de pessoas “leigas” para desempenharem a função de pesquisadores é possível esperar a geração de uma massa de informação significativa, aproveitando um amplo concurso de competências diversas. (THIOLLENT, 2011, p.30-31).

Diante disso, podemos entender que, de acordo com Thiollent (2011), através da orientação metodológica da pesquisa-ação os pesquisadores em educação têm condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. E mais que isso, todos os sujeitos envolvidos são participantes da pesquisa, logo, tem um papel ativo no seu desenvolvimento. Essa orientação contribui em nossa compreensão das situações escolares e também para o momento de definir objetivos de ação didática e de transformações abrangentes. Nesse sentido, é necessário que o pesquisador esteja atento aos aspectos comunicativos no momento de planejar as ações, pois “[...] tal comunicação não é concebida como processo unilateral de emissão-transmissão-recepção, e sim como processo multidirecionado e de ampla interação.” (THIOLLENT, 2011, p.85-86).

Mesmo não contando com a intervenção a partir da metodologia da pesquisa-ação, tal como previsto inicialmente, julgamos importante manter esta seção, pois, como dito anteriormente, este trabalho objetiva servir de proposição de uso didático para outros professores, pertencentes a outras realidades e que também percebam a importância de explorar este tema com suas turmas, fazendo as adaptações necessárias às suas realidades.

5.3 O FAZER PEDAGÓGICO – ALGUMAS PROPOSIÇÕES

Diante da proposta de realizar uma pesquisa interventiva, ancorada na metodologia da pesquisa-ação de acordo com Thiollent (2011), apresentamos a **proposta de ação didática** para ser desenvolvida com os alunos, para que possamos atingir nosso objetivo geral de *Realizar a leitura da obra literária “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto, visando discutir com os alunos seu contexto social de produção e de que maneira é possível estabelecermos uma relação axiológica de empatia e alteridade com a obra diante de nossa situação social e a dos que compõem nosso grupo social.*

Para apresentar as atividades tal como as elaboramos para se constituírem como uma proposta de ação didática, organizamos esta seção em duas subseções. A primeira, visa explorar a motivação para a leitura literária e propõe que façamos isso a partir da leitura da capa do livro,

com propostas de atividades multimodais. A segunda subseção explora a leitura literária do livro, é o momento em que vamos abrir o livro e começar a leitura. Para isso, escolhemos diferentes atividades, buscando tornar o momento da leitura participativo, ao mesmo tempo em que proporciona aos alunos uma reflexão acerca do que o texto aborda.

Para isso, buscamos, nas atividades propostas, oportunizar aos alunos uma interação dialógica mais efetiva com o texto literário e, para alcançarmos nosso objetivo, procuramos trazer para as aulas atividades que mesclassem leitura individualizada, leitura em grupo, produção de cartazes e outras atividades multimodais, explorando outras maneiras de ler literariamente o texto.

Para acompanhar a leitura mais individualizada dos alunos, precisamos propor uma forma de registro escrito, responsável por fazer com que os alunos necessitem parar para refletir e escrever suas impressões sobre a leitura, num concepção dialógica de leitura, como reação-resposta ativa, com todo seu horizonte apreciativo. Optamos por registrar a leitura em um *diário de leitura*. O diário de leitura, de acordo com MACHADO (2005), possibilita que registremos “[...] nossas emoções e julgamentos subjetivos sobre os conteúdos e sobre a forma como são expressos.” (MACHADO, 2005, p.65). Esse trabalho de reflexão dos alunos com o texto possibilita que o aluno dialogue e desenvolva, “[...] por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura.” (MACHADO, 2005, p.65).

O que corrobora com nosso aporte teórico, pois as atividades propostas visam constantemente explorar o dialogismo, além de tornar o aluno, nosso sujeito da pesquisa, responsável pelo seu processo de leitura, à medida que lê, dialoga e se posiciona de forma responsiva sobre aquilo que leu. E isso porque “[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva [...]” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 271).

Nesse sentido, percebemos que a proposta de escrita no diário de leitura contribui para este momento de reflexão e compreensão que buscamos alcançar. Segundo Rouxel (2013), essa proposta mostra uma mudança de paradigmas em relação à leitura literária na escola, porque através do diário de leitura há uma proposta pedagógica centrada no *leitor real*, que pode reconfigurar o texto, pois está consciente de seu papel. Dessa forma, as atividades propostas foram elaboradas para que, conforme propõem Corsi; Fleck (2018), possam levar o leitor juvenil a conhecer a literatura de cordel e a relacionar a temática cordelizada à sua vivência, pois, dessa forma, o jovem leitor pode ampliar o sentido daquilo que lê.

Nesse sentido, acreditamos que para alcançarmos nossos objetivos com a leitura, a escrita no diário de leitura precisa ser constantemente orientada, tendo em vista que os sujeitos-leitores são bastante jovens e a leitura do cordel é densa de significados e marcada por um vocabulário nada convencional. Com isso objetivamos explorar ao máximo a materialidade do texto literário em sua condição de enunciado literário, explorando seu potencial humanizador, pois, conforme propõe Candido (2004), a leitura proporciona “[...] 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, a percepção da complexidade do mundo e dos seres [...].” (CANDIDO, 2004, p.180).

Através da escrita será possível percebermos a compreensão por parte dos alunos, pois, de acordo com Bakhtin (2011 [1979]), todo o ato de compreensão do sujeito implica em uma resposta, portanto, para que possamos acompanhar o quanto de compreensão da leitura literária o sujeito-leitor vai construindo, precisamos acompanhar todo o processo.

Além do registro no diário de leitura, a socialização das impressões dos alunos, seja através da leitura dos próprios diários ou outras atividades que envolvam dialogar entre os alunos, serão sempre oportunizadas durante as atividades, pois, ao socializar suas impressões com os demais alunos, possibilitamos que “[...] o aluno dialogue com o texto, que coloque textos em diálogo, que dialogue com os colegas e com o professor, permitindo-lhe assumir e expressar sua voz.” (MACHADO, 2005, p.72). Podemos, também, ter sempre por perto dicionários para buscarmos as palavras que os alunos não estão habituados a ler/ouvir, pois compreendê-las é essencial para a leitura da obra literária.

Em resumo, a proposta de elaboração didática da leitura literária dialógica do cordel Morte e Vida Severina foi organizada por meio de sete planos de ensino¹¹, com seus respectivos objetivos e metodologia. Nas seções que seguem apresentamos de modo analítico as atividades que compõem a proposta de ação didática.

¹¹ Os Planos de ensino estão anexos a esta dissertação.

5.3.1 Uma leitura nada convencional no universo juvenil, como motivar?

Diante das novas tecnologias e das diversas possibilidades de interação e lazer, apresentar uma obra literária tão complexa como *Morte e Vida Severina* para adolescentes na faixa etária de onze ou doze anos é bastante desafiador e requer estratégias diferenciadas de ensino para motivar a turma ao diálogo com o texto. Portanto, essa primeira subseção visa introduzir a leitura literária e, para isso, as atividades foram elaboradas de forma que o aluno tenha seu primeiro contato com o livro sem precisar abri-lo.

O cordel *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, é composto por dezoito capítulos que narram a trajetória de um retirante, Severino, que se desloca através do sertão nordestino em busca de uma melhor possibilidade de vida. Enquanto percorre seu caminho, Severino nos mostra as condições de sobrevivência muito escassas do povo nordestino.

Para que um jovem consiga perceber esta trajetória proporcionada a nós pelo autor é necessário que façamos uma leitura bastante contextualizada e crítica, mediando todo o processo de leitura do estudante. Para isso, apresentamos a primeira parte de nossa proposta didática, composta por um plano de ensino composto por 3 atividades, com previsão de quatro aulas para a realização dessas atividades. Segue a apresentação das atividades:

Atividade 1 (1 aula): Quando nos deparamos com um livro, há muito mais que o texto nele. Há o cheiro, a ilustração, as cores. Julgamos ser, a capa do livro, muito importante na leitura literária, pois muitas vezes compramos, literalmente, um livro por gostarmos de sua capa ou seu título.

Nesse sentido, ao aluno, dar-se-á as seguintes orientações:

- (a) Leia a capa do livro, apenas a capa. Como um jogo, sem abrir o livro, julgando o livro pela capa e pelo título.
- (b) Observe as cores, formas, imagens, tudo o que de alguma forma lhe chame atenção.
- (c) Anote o que achar interessante para não esquecer.

Após os alunos terem um tempo de observação da capa e interpretação daquilo que observaram a partir dela, orientaremos a escrita individualizada nos diários de leitura de suas impressões e sensações a partir desse primeiro contato com o livro. Para contribuir com a organização dos alunos em seu registro escrito, apresentaremos alguns questionamentos que instiguem a reflexão sobre o que estão observando na capa do livro.

Tabela 1. Questionamentos para registro em diário de leitura

<i>Questionamentos</i>	<i>Respostas particulares do estudante</i>
As cores presentes na capa, a escolha pela fonte das letras e a ilustração lhe remetem quais sensações?	
O título “Morte e vida Severina” pode significar o que?	
Pela capa e sua ilustração, qual tipo de protagonista podemos esperar?	

Fonte: Questionamentos elaborados pelo autor deste trabalho.

Essa tabela servirá para que, ao final do processo, averiguemos se os alunos ainda avaliariam a capa e o seu título da mesma forma. Orientaremos que seja colocada data em cada anotação do diário de leitura, pois isso facilitará o acompanhamento do processo de leitura individual do estudante, observando o diálogo possível entre a obra e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Atividade 2 (1 aula): O objetivo desta atividade é explorar a sonoridade através da música “Funeral de um lavrador”, de Francisco Buarque de Holanda e João Cabral de Melo Neto. Traremos a música, colocada em uma caixa de som e, neste momento, pediremos que os alunos apenas ouçam a canção e tentem relacionar o que ouvem com o título do livro. Sua escrita no diário de leitura deve ser livre, à medida que a canção toca os alunos vão realizando suas anotações pessoais.

Após o primeiro contato sonoro com a música, distribuiremos a letra para que os alunos possam ouvir novamente a canção, acompanhando-a, o que proporciona melhor interpretação dessa música.

FUNERAL DE UM LAVRADOR

Esta cova em que estás com palmos medida

É a conta menor que tiraste em vida

É a conta menor que tiraste em vida

É de bom tamanho nem largo nem fundo

É a parte que te cabe deste latifúndio

É a parte que te cabe deste latifúndio

Não é cova grande, é cova medida
É a terra que querias ver dividida
É a terra que querias ver dividida

É uma cova grande pra teu pouco defunto
Mas estarás mais ancho que estavas no mundo
Estarás mais ancho que estavas no mundo

É uma cova grande pra teu defunto parco
Porém mais que no mundo te sentirás largo
Porém mais que no mundo te sentirás largo

É uma cova grande pra tua carne pouca
Mas a terra dada, não se abre a boca
É a conta menor que tiraste em vida
É a parte que te cabe deste latifúndio
É a terra que querias ver dividida
Estarás mais ancho que estavas no mundo
Mas a terra dada, não se abre a boca.

(HOLLANDA; MELO NETO, 1968)

O objetivo da atividade é relacionar as palavras *morte* e *funeral*, construindo a materialidade do poema através da descoberta de cada significado que a palavra traz ao leitor. Neste momento é possível que o aluno ainda não consiga fazer a devida relação com o que significa ter *uma morte e uma Vida Severina*, no entanto, objetivamos que o sujeito-leitor, com esta atividade, comece a se perceber, à medida que relaciona o Severino do texto com sua própria vida e os que fazem parte dela. Essa atividade, segundo Rouxel (2013, p.182) compreende relacionar e ligar a obra literária a outras obras e à sua própria vida e à sua experiência de mundo

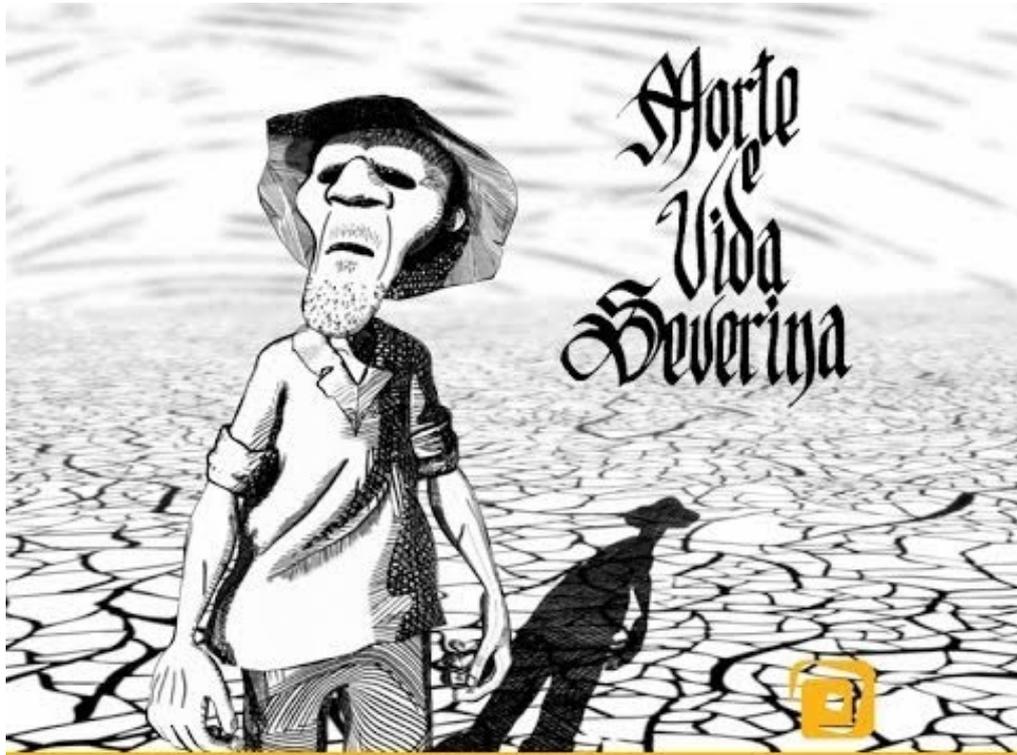
Para contribuir com a interpretação dos alunos, levantaremos a questão: *quais palavras da canção têm relação com o poema, levando em consideração o título e a capa observados até aqui. Por quê?*

Atividade 3 (2 aulas): Para concluirmos nossa introdução à leitura literária, a terceira atividade terá como foco a leitura de uma imagem, retirada da versão em quadrinhos da obra *Morte e Vida Severina*, de Miguel Falcão que, para a faixa etária atendida, é um excelente recurso visual. É importante ressaltar que a imagem disponível foi retirada da capa da animação digital da TV Escola, em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco, adaptação da obra original de João Cabral de Melo Neto, realizada quase trinta anos depois pelo cartunista Miguel Falcão.

Neste momento queremos construir com os alunos a figura do Severino, protagonista de nosso texto. É importante que os alunos comecem a conhecer o personagem, Severino retirante, dialogando com sua trajetória de retirante. Como o público para o qual este trabalho

foi pensado é formado de alunos oriundos da zona rural, nossa expectativa com a atividade é que consigam relacionar o percurso do protagonista ao seu próprio percurso de vida.

Figura 1. Ilustração da capa da animação de MORTE E VIDA SEVERINA



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>. Acesso em: 05/12/2021.

Para ajudar os alunos nesse posicionamento, lançaremos alguns questionamentos: *quem é este homem que aparece na animação; onde ele parece estar, em qual ambiente; que região do Brasil é assim; que tipo de roupa está usando.* O objetivo é que discutamos essas questões a partir da observação dos alunos com o grupo para que, só depois, os alunos façam seus registros nos diários de leitura, pois acreditamos que o aluno, nesse momento inicial das atividades, ainda precisa de bastante mediação com o professor e os colegas de sala para chegar na compreensão que se quer.

Finalizamos com esta imagem nossa primeira etapa de atividades, sem a leitura do livro, mas composta de muito significado e construção da compreensão sobre o que será lido em seguida. Este primeiro contato do aluno com o texto literário de forma lúdica é muito importante para que possamos alcançar o desenvolvimento da alteridade por parte dos alunos, pois o jovem leitor não está acostumado com a cultura, a linguagem e a realidade do Nordeste e precisa, portanto, primeiro se familiarizar para poder, sozinho, estabelecer as relações

necessárias com sua realidade. “[...] haja vista que o cordel faz parte de um contexto social; de uma cultura centrada em hábitos, em linguagens, em dados históricos e sociais.” (CORSI; FLECK, 2018, p.123-124), portanto, precisamos situar nosso aluno para que consiga compreender a leitura proposta no cordel.

5.3.2 Um texto, muitas histórias...

O título da seção nos provoca a refletir sobre o fato de uma história ou de um fato dialogar com a realidade de muitas outras histórias, em sociedades diferentes, que vivem culturas diferentes e, até mesmo, em diversos períodos históricos. Uma obra sempre dialoga com sua realidade imediata e com muitas outras, seja na pequena ou na grande temporalidade. Nessa perspectiva é que se encaixa a proposta de leitura literária aqui apresentada, possibilitando ao aluno o contato com um texto do cordel, de outra região brasileira, pois:

[...] trabalhar elementos da cultura popular nordestina oportuniza ao leitor de outras regiões do Brasil conhecer a própria cultura através da relação da cultura popular nordestina com a cultura popular local em que vive o leitor. Nesse sentido, através da literatura de cordel, o professor pode levar o educando a descobrir dados de sua história, sua cultura e de sua geografia. A alteridade deve ser o foco dessa proposta. (CORSI; FLECK, 2018, p. 124).

Nesse sentido, com o intuito de desenvolver a alteridade através da leitura literária, proporcionando ao aluno ampliar sua visão de mundo, dialogando axiologicamente com o texto literário, nossa proposta de ação didática, a partir de agora, é de abrir o livro com os alunos e iniciar a leitura literária, de forma dirigida, aguçando nos jovens leitores todo o conhecimento que possuem de seu entorno social, expandindo a leitura para outras realidades, percebendo-se como parte da sociedade em que estão inseridos historicamente.

Na subseção anterior, o sujeito-leitor foi provocado a refletir sobre a palavra Severino, buscando fazê-lo perceber que, de acordo com Britto (2003), que “[...] as palavras não são neutras, a língua não é neutra e acreditar que as palavras só nomeiam algo ingenuamente nos faz ser traídos e manipulados pela língua.” (BRITTO, 2003, p. 59-60).

Dessa forma, percebendo que nos discursos toda palavra proferida é carregada de ideologia, o sujeito-leitor pode perceber as palavras que o cercam a partir da leitura, observando *quem é o Severino retirante; por que o autor nomeia-o pelo nome Severino; o que significa uma vida Severina?*

Para essa parte da proposta de ação didática, ou seja, para a leitura do cordel propriamente dita, foram elaborados seis planos de ensino, com objetivos específicos, para os

quais elaboramos um conjunto de atividades, com já mencionado anteriormente. Na sequência apresentaremos essas atividades, de acordo com sua organização nos planos de ensino, de modo a facilitar a sua apresentação.

a) Plano de ensino 2 (7 aulas):

O Plano de ensino 2 é composto por três atividades.

Atividade 1 (2 aulas): Para que o aluno possa conhecer o Severino retirante, realizaremos a leitura do texto literário. A proposta é de que primeiro o sujeito-leitor faça uma leitura individualizada silenciosa do texto, grifando suas percepções no próprio livro. Depois, em um segundo momento, faremos a leitura de forma coletiva, realizada pelos alunos.

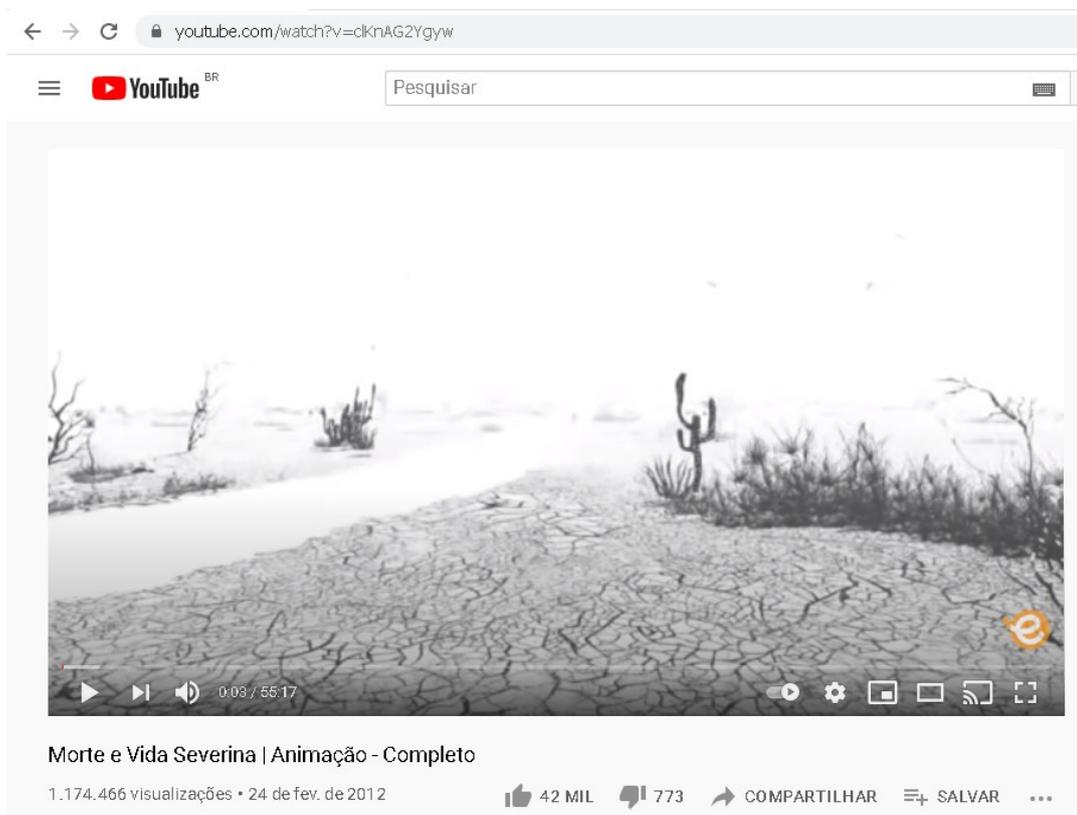
Neste fragmento da obra, o retirante se apresenta ao leitor, explicando *quem é e a que vai*:

O meu nome é Severino,
 não tenho outro de pia.
 Como há muitos Severinos,
 que é santo de romaria,
 deram então de me chamar
 Severino de Maria;
 como há muitos Severinos
 com mães chamadas Maria,
 fiquei sendo o da Maria
 do finado Zacarias.
 Mas isso ainda diz pouco:
 há muitos na freguesia,
 por causa de um coronel
 que se chamou Zacarias
 e que foi o mais antigo
 senhor desta sesmaria.
 Como então dizer quem fala
 ora a Vossas Senhorias?
 Vejamos: é o Severino
 da Maria do Zacarias,
 lá da serra da Costela,
 limites da Paraíba.
 Mas isso ainda diz pouco:
 se ao menos mais cinco havia
 com nome de Severino
 filhos de tantas Marias
 mulheres de outros tantos,
 já finados, Zacarias,
 vivendo na mesma serra
 magra e ossuda em que eu vivia.
 Somos muitos Severinos
 iguais em tudo na vida:
 na mesma cabeça grande

que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).
Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
algum roçado da cinza.
Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias
e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra.
(MELO NETO, 2007, p.91-93.)

Como os alunos nessa faixa etária estão acostumados com muitos estímulos visuais, antes de realizar as anotações em seu diário de leitura, assistiremos à adaptação da obra *Morte e Vida Severina* para uma animação em quadrinhos, produzida no ano de 2010 pela TV Escola em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco, disponível de forma gratuita no site *youtube.com*. O objetivo é ilustrar esse percurso de leitura. Os 3.50 minutos iniciais da animação correspondem ao fragmento lido pelos alunos.

Figura 2. Adaptação da obra MORTE E VIDA SEVERINA para uma animação.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw> Acesso em: 18/10/2021.

Após terem a oportunidade de relacionar o texto à animação, os alunos farão, de forma individualizada, os registros de leitura em seus diários:

Tabela 2. Questionamentos para registro em diário de leitura

<i>Questionamentos</i>	<i>Respostas particulares do estudante</i>
Quem pode ser o Severino de acordo com a leitura e a animação. Quais elementos lhe fazem pensar assim?	
Você conhece alguém assim, como o Severino do texto? O que o torna esse sujeito parecido com o protagonista do poema?	

Fonte: Questionamentos elaborados pelo autor deste trabalho.

Tabela 3. Questionamentos para registro em diário de leitura

<i>Questionamentos</i>	<i>Respostas particulares do estudante</i>
Para você, de acordo com as atividades 1 e 2, quem é o Severino?	
Na atividade 3 você assistiu à animação VIDA MARIA. Você conhece alguma outra Maria como aquela?	
Há alguma relação entre o Severino e a Maria?	

Fonte: Questionamentos elaborados pelo autor deste trabalho.

Nesse momento da atividade, socializaremos as respostas com os alunos para possibilitar que através do diálogo consigam compreender quão carregadas de sentidos são as palavras *Maria* e *Severino* aqui apresentadas. É relevante ressaltar a importância que há em o sujeito-leitor compreender quem é o Severino do texto para dar continuidade à leitura. Por isso, acreditamos que a organização das ideias individuais a partir da discussão com outros alunos, oportunize ao sujeito-leitor “[...] estabelecer conflitos e negociações permanentes dos diferentes sentidos produzidos, podendo-se gerar, assim, o desenvolvimento contínuo do processo de leitura com compreensão ativa de cada participante, incluindo o próprio professor.” (MACHADO, 2005, p.70).

Atividade 3 (3 aulas): Nessa atividade, dividiremos a sala de aula em grupos de até 3 alunos para que criem um cartaz com o tema: “*Somos muitos Severinos*”. Os alunos podem ilustrar, recortar de revistas, pesquisar em sites da internet, expor em forma de palavras ou imagens, o importante é que consigam atender ao objetivo da atividade. Na atividade, os alunos serão provocados a refletir sobre os muitos Severinos, incluindo-se nesse processo.

Após a produção textual dos cartazes, os alunos socializarão os trabalhos na aula, entre todas as equipes, e registrarão suas conclusões em seu diário de leitura, após as apresentações.

b) Plano de ensino 3 (6 aulas):

O Plano de ensino 3 é composto por quatro atividades.

Atividade 1 (1 aula): Com o avanço das atividades de leitura, esperamos que nesse momento a turma já esteja engajada com a leitura literária e seja possível fluir mais, por isso sugerimos a leitura de três capítulos na sequência (capítulos 2, 3 e 4). Nesse momento, como possuímos *DataShow* disponível para uso em nossa escola, faremos a leitura coletivamente. Após a leitura, retomaremos juntos o texto e grifaremos os fragmentos que forem importantes, de acordo com os alunos.

Atividade 2 (1 aula): Reservamos uma aula para o registro no diário de leitura. Antes de iniciarem os registros, provocaremos os alunos, fazendo-os refletir sobre *o que torna esses fragmentos especiais em relação a outros; o que há neles?*

Atividade 3 (1 aula): O capítulo cinco, em que *o retirante está cansado e busca um emprego*, merece ser lido separadamente e, para que a leitura não se torne cansativa para a turma, nesse fragmento retornaremos a adaptação da obra *Morte e Vida Severina* para uma animação em quadrinhos, produzida no ano de 2010 pela TV Escola em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco, já utilizada em nossa primeira aula. Encontraremos este trecho entre 12-13:30 minutos da animação. Nosso objetivo aqui é explorar com os alunos o que seria a *morte e a Vida Severina*, além da *situação de seca*, retratada no poema.

Atividade 4 (3 aulas): Para esta atividade, usaremos duas passagens do poema *Morte e Vida Severina*:

[...]
só a morte tem encontrado
quem pensava encontrar vida,
e o pouco que não foi morte
foi de vida Severina
(aquela vida que é menos
Vívida que defendida,
E é ainda mais Severina
Para o homem que retira).
[...]
(será que a água destes poços
é toda aqui consumida
pelas roças, pelos bichos,
pelo sol com suas línguas?
será que quando chegar
o rio da nova invernia
um resto da água do antigo
sobrará nos poços ainda?)
[...]
MELO NETO (2007, p.100-101).

Ambos os trechos destacados acima exploram duas fortes temáticas muito importantes de serem separadamente exploradas: *a morte e a Vida Severina* e, também, a situação da *seca*. Para que possamos refletir sobre estes fragmentos, separaremos a turma em dois grupos, dando a cada grupo uma das estrofes do poema. Cada grupo deverá desenvolver a produção de sentidos do seu trecho para apresentar ao outro grupo.

Os alunos podem organizar sua apresentação como preferirem: com cartaz, audiovisual, uma releitura do fragmento do texto etc. O importante aqui é que os alunos dialoguem com o texto literário e consigam, através da discussão do grupo de trabalho, compreender do que se trata. Enquanto os alunos trabalham, transitaremos entre os grupos, buscando mediar e acompanhar sua interpretação. Esse trabalho em grupo é muito importante, pois “[...] a presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários [...]” (ROUXEL, 2013, p.195). Após a conclusão da atividade, os alunos apresentarão os resultados a que chegaram para que ambos os grupos, com trechos diferentes do poema, possam se apropriar do todo. Para a execução da atividade, reservamos duas aulas e uma aula para a apresentação e registro nos diários de leitura.

c) Plano de ensino 4 (3 aulas):

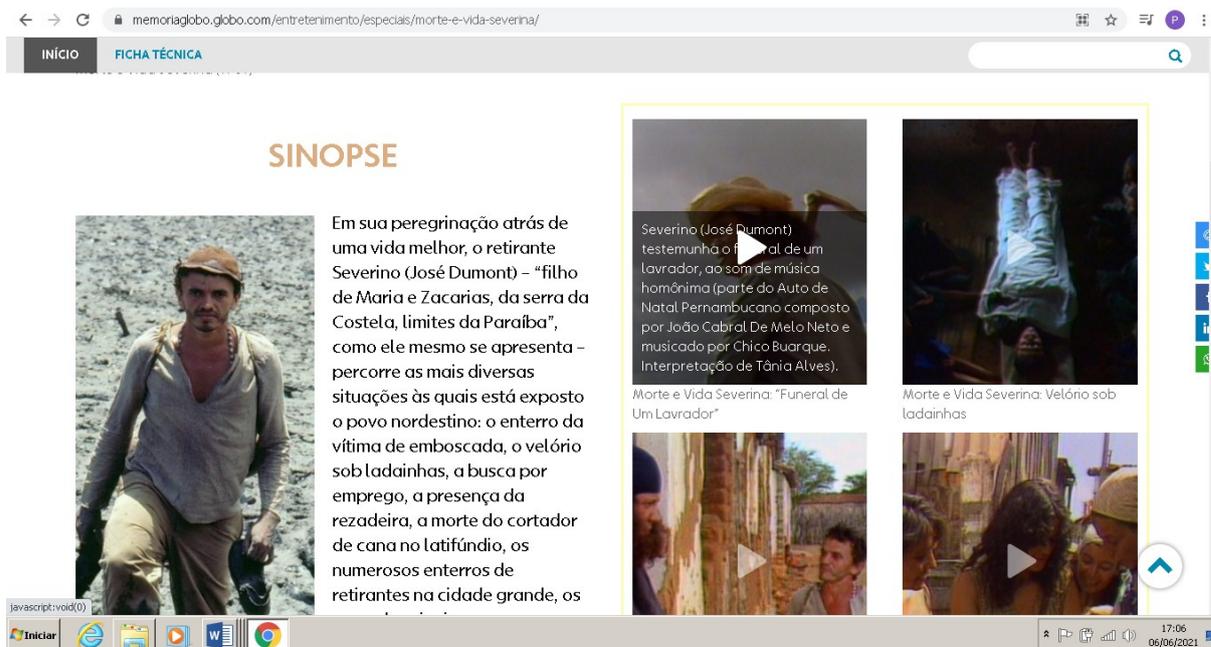
O Plano de ensino 4 é composto por duas atividades.

Atividade 1 (1 aula): Para a leitura do capítulo seis, em que o retirante conversa com uma mulher que encontra em seu caminho, para trazer maior dinâmica à atividade de leitura, organizaremos a turma em duplas. Cada dupla se organizará para a leitura sendo que um será o Severino e o outro a mulher, como um diálogo. Contextualizando a obra e contribuindo na interpretação dos alunos, após a leitura, discutiremos com a turma o que pode significar, no texto literário que estamos lendo, a expressão *profissões de morte*.

Atividade 2 (1 aula): Para esta atividade faremos a leitura dos capítulos sete e oito, quando *Severino retirante chega à Zona da Mata e assiste a um enterro*. Nossa proposta aqui é trazer outro recurso visual à leitura literária, através da adaptação da obra feita pela TV Globo

no ano de 1981, em um filme dirigido por Walter Avancini. Os alunos serão convidados a assistir apenas o fragmento inicial do filme, 4:09 minutos.

Figura 4. Filme produzido pela TV Globo, trecho: FUNERAL DE UM LAVRADOR.



The screenshot shows a web browser window with the URL <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/especiais/morte-e-vida-severina/>. The page features a navigation bar with 'INÍCIO' and 'FICHA TÉCNICA'. The main content is titled 'SINOPSE' and includes a large image of a man (Severino) and a text block describing his journey. To the right, there are four video thumbnails with play buttons. The first thumbnail is titled 'Severino (José Dumont) testemunha o funeral de um lavrador, ao som de música homônima (parte do Auto de Natal Pernambucano composto por João Cabral de Melo Neto e musicado por Chico Buarque. Interpretação de Tânia Alves)'. The second is 'Morte e Vida Severina: "Funeral de Um Lavrador"'. The third is 'Morte e Vida Severina: Velório sob ladainhas'. The fourth is a scene from the film. The browser's taskbar at the bottom shows the date 17/06/2021 and time 17:06.

Fonte: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/especiais/morte-e-vida-severina/>. Acesso em: 18/10/2021.

Após assistir ao trecho do filme que demonstra os capítulos sete e oito, esperamos que os alunos possam vivenciar de forma mais próxima a sensação de Severino quando vê as colinas verdes, imaginando um futuro melhor para si mesmo, até se deparar com um enterro no local. Como o trecho compreende apenas 4:09 minutos da aula, para dar continuidade, convidaremos os alunos a realizarem a leitura do capítulo nove, onde *Severino apressa os passos para chegar logo à Recife*.

Nesse momento, os alunos registram suas reações-resposta em seu diário individual de leitura, sem nenhuma intervenção nossa. Aqui, esperamos que a turma já esteja preparada para interpretar e organizar suas leituras individuais.

d) Plano de ensino 5 (5 aulas):

O Plano de ensino 5 é composto por quatro atividades.

Atividade 1 (1 aula): Nesse momento, a leitura está chegando ao fim. Severino já chegou ao Recife e *será que encontrará a que esperava?* Na leitura do capítulo dez, em que o protagonista ouve a conversa de dois coveiros, participaremos com os alunos da leitura literária, representando o diálogo entre os coveiros. Esta atividade objetiva envolver ainda mais a turma com a leitura, trazendo minha participação, interpretando e brincando com o texto, envolvendo ainda mais os alunos na proposta de ação didática.

Destacamos o fragmento do texto interpretado com os trechos que enfatizam questões sociais relevantes à nossa discussão em negrito:

[...]

— O dia hoje está difícil
 não sei onde vamos parar.
 Deviam dar um aumento,
 ao menos aos deste setor de cá.
**As avenidas do centro são melhores,
 mas são para os protegidos:
 há sempre menos trabalho
 e gorjetas pelo serviço
 e é mais numeroso o pessoal
 (toma mais tempo enterrar os ricos).**

— pois eu me daria por contente
 se me mandassem para cá.
 Se trabalhasses no de Casa Amarela
 não estarias a reclamar.
 De trabalhar no de Santo Amaro
 deve alegrar-se o colega
 porque parece que a gente
 que se enterra no de Casa Amarela
 está decidida a mudar-se
 toda para debaixo da terra.
 — é que o colega ainda não viu
 o movimento: não é o que se vê.
 Fique-se por aí um momento
 e não tardarão a aparecer
 os defuntos que ainda hoje
 vão chegar (ou partir, não sei).

**As avenidas do centro,
 onde se enterram os ricos,
 são como o porto do mar
 não é muito ali o serviço:
 no máximo um transatlântico
 chega ali cada dia,
 com muita pompa, protocolo,
 e ainda mais cenografia.**

**Mas este setor de cá
 é como a estação dos trens:
 diversas vezes por dia
 chega o comboio de alguém.**

— Mas se teu setor é comparado
 à estação central dos trens,

o que dizer de Casa Amarela
onde não para o vaivém?
Pode ser uma estação
mas não estação de trem:
será parada de ônibus,
com filas de mais de cem.

— **Então por que não pedes,
já que és de carreira, e antigo,
que te mandem para Santo Amaro
se achas mais leve o serviço?
Não creio que te mandassem
para as belas avenidas
onde estão os endereços
e o bairro da gente fina:
isto é, para o bairro dos usineiros,
dos políticos, dos banqueiros,**
e no tempo antigo, dos bangunlezeiros
(hoje estes se enterram em carneiros)
bairro também dos industriais,
dos membros das
associações patronais
e dos que foram mais horizontais
nas profissões liberais.

Difícil é que consigas
aquele bairro, logo de saída.
— Só pedi que me mandasse
para as urbanizações discretas,
com seus quarteirões apertados,
com suas cômodas de pedra.
— **Esse é o bairro dos funcionários,
inclusive extranumerários,
contratados e mensalistas
(menos os tarefeiros e diaristas).**

**Para lá vão os jornalistas,
os escritores, os artistas
ali vão também os bancários,
as altas patentes dos comerciários,
os lojistas, os boticários,
os localizados aeroviários
e os de profissões liberais
que não se libertaram jamais.**

— Também um bairro dessa gente
temos no de Casa Amarela:
**cada um em seu escaninho,
cada um em sua gaveta,
com o nome aberto na lousa
quase sempre em letras pretas.**

**Raras as letras douradas,
raras também as gorjetas.**
— **Gorjetas aqui, também,
só dá mesmo a gente rica,
em cujo bairro não se pode
trabalhar em mangas de camisa
onde se exige quepe
e farda engomada e limpa.**

— Mas não foi pelas gorjetas, não,
que vim pedir remoção:
é porque tem menos trabalho
que quero vir para Santo Amaro
aqui ao menos há mais gente

para atender a freguesia,
para botar a caixa cheia
dentro da caixa vazia.
— E que disse o Administrador,
se é que te deu ouvido?
— Que quando apareça a ocasião
atenderá meu pedido.
— E do senhor Administrador
isso foi tudo que arrancaste?
— No de Casa Amarela me deixou
mas me mudou de arrabalde.
— E onde vais trabalhar agora,
qual o subúrbio que te cabe?
— Passo para o dos industriários,
que também é o dos ferroviários,
de todos os rodoviários
e praças-de-pré dos comerciários.
— Passas para o dos operário,
deixas o dos pobres vários
melhor: não são tão contagiosos
e são muito menos numerosos.
— é, deixo o subúrbio dos indigentes
onde se enterra toda essa gente
que o rio afoga na preamar
e sufoca na baixa-mar.
— é a gente sem instituto,
gente de braços devolutos
são os que jamais usam luto
e se enterram sem salvo-conduto.
— **é a gente dos enterros gratuitos
e dos defuntos ininterruptos.**
— **é a gente retirante
que vem do Sertão de longe.**
— Desenrolam todo o barbante
e chegam aqui na jante.
— **E que então, ao chegar,
não tem mais o que esperar.**
— **Não podem continuar
pois têm pela frente o mar.**
— **Não têm onde trabalhar
e muito menos onde morar.**
— **E da maneira em que está
não vão ter onde se enterrar.**
— Eu também, antigamente,
fui do subúrbio dos indigentes,
e uma coisa notei
que jamais entenderei:
essa gente do Sertão
que desce para o litoral, sem razão,
fica vivendo no meio da lama,
comendo os siris que apanha
pois bem: quando sua morte chega,
temos que enterrá-los em terra seca.
— Na verdade, seria mais rápido
e também muito mais barato
que os sacudissem de qualquer ponte
dentro do rio e da morte.

— O rio daria a mortalha
e até um macio caixão de água
e também o acompanhamento
que levaria com passo lento
o defunto ao enterro final
a ser feito no mar de sal.
— E não precisava dinheiro,
e não precisava coveiro,
e não precisava oração
e não precisava inscrição.
— **Mas o que se vê não é isso:
é sempre nosso serviço
crescendo mais cada dia
morre gente que nem vivia**
— **E esse povo de lá de riba
de Pernambuco, da Paraíba,
que vem buscar no Recife
poder morrer de velhice,
encontra só, aqui chegando
cemitério esperando.**
— **Não é viagem o que fazem
vindo por essas caatingas, vargens
aí está o seu erro:
vêm é seguindo seu próprio enterro.**

(MELO NETO, 2007, p. 113-119 - Grifo nosso).

Os trechos destacados aqui serão retomados com os alunos após a leitura do texto para atentarem-se a eles, porque refletem sobre fortes questões sociais envolvendo a realidade dos personagens da obra literária e, muitos de nós, mesmo pertencendo a outras realidades, podemos nos identificar com o texto e dialogar com ele, percebendo-nos ao mesmo tempo que desenvolvemos a alteridade.

Atividade 2 (1 aula): Para que os alunos façam o registro no diário de leitura, lançaremos o seguinte questionamento: *Severino, ao ouvir os coveiros, chegaria a qual conclusão? Imagine-se sendo o próprio Severino naquela situação e escreva como se sentiria, o que pensaria.*

Atividade 3 (2 aulas): Ainda sobre o diálogo dos coveiros e sobre toda a desigualdade social explicitada nele, vale a pena expandir a discussão e, para que isso seja possível, os alunos, em duplas, devem produzir nova leitura, de modo reacentuado, a partir da seguinte situação: *Severino chega à sua cidade, Tijucas, e encontra dois moradores conversando...*

Diante da situação, os alunos criarão um diálogo que inclua as diferenças sociais do local. Os alunos devem trazer questões sociais que conseguem perceber em sua cidade.

Atividade 4 (1 aula): Os diálogos serão apresentados para toda a turma e aproveitaremos para expandir o que os alunos trouxeram como temática, o que é muito importante, tendo em vista que, nesse momento, os sujeitos da pesquisa passam a relacionar a realidade social de Severino com sua própria realidade. No final, os alunos podem registrar as conclusões obtidas com a atividade em seus diários de leitura.

e) Plano de ensino 6 (6 aulas):

O Plano de ensino 6 é composto por quatro atividades.

Atividade 1 (1 aula): Para a leitura dos capítulos onze e doze, pediremos que os alunos façam a leitura do texto individualmente e, depois, realizem suas anotações no diário de leitura, desenvolvendo a interpretação de forma mais individualizada. Após a atividade de leitura individual, destacaremos com os alunos o fato de Severino pensar em desistir da vida, trazendo o fragmento para discussão: “[...] que diferença faria / se em vez de continuar / tomasse a melhor saída: / a de saltar, numa noite, / fora da ponte e da vida?”. (MELO NETO, 2007, p. 123). O objetivo é provocar nos alunos a reflexão sobre o fato de Severino pensar em tirar a própria vida. *O que o levaria a fazer isso?*

Esse tipo de atividade favorece a ampliação da leitura literária à medida que oportuniza aos sujeitos-leitores manifestarem suas sensações e impressões sobre a leitura:

[...] ao acolher as impressões do aluno, favorecer neles a descoberta das implicações pessoais na leitura. Trata-se de fazê-los sair de uma postura de exterioridade construída face a um objeto escolar para levá-los a compreender que a obra dirige-se a eles. (ROUXEL, 2012, p.206-207).

Nesse sentido, evidencia-se a importância de proporcionar durante o trabalho da leitura literária atividades que instiguem os alunos a praticarem a alteridade, pois, à medida que compreendem o universo do texto, ampliam para sua realidade e, quanto melhor dominam o discurso, mais redescobrem sua realidade individual, construindo, a partir disso, de forma mais acabada seu projeto de discurso.

Atividade 2 (2 aulas): Os capítulos treze, quatorze e quinze falam do nascimento de uma criança, símbolo de esperança. Para que os alunos possam visualizar o nascimento e fazer a relação de forma mais efetiva, voltaremos para a animação usada anteriormente, nos primeiros capítulos, uma adaptação da obra original realizada pela TV Escola em parceria com a fundação

Joaquim Nabuco. Usaremos o trecho que compreende 41:40-45:00 minutos, novamente pedindo que os alunos observem as imagens e a música de fundo.

Figura 5. Adaptação da obra MORTE E VIDA SEVERINA para uma animação. Trecho: UMA MULHER ANUNCIA UM NASCIMENTO.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw>. Acesso em: 18/10/2021.

Para registrar no diário individual de leitura suas impressões, apresentaremos questionamentos para contribuir na interpretação dos alunos: *O que o nascimento representa? O bebê recebeu diversos presentes. Algum deles representa a esperança de uma vida melhor?* Após os alunos realizarem seus registros, usaremos os minutos finais da aula para um diálogo coletivo acerca da reação dos alunos face ao texto lido, de modo especial o trecho da aula do dia.

Atividade 3 (1 aula): Nos capítulos dezesseis e dezessete, muitos personagens falam da criança: primeiro, duas ciganas e, depois, outras pessoas: vizinhos e amigos. Ambos os capítulos são muito importantes. Primeiramente as ciganas vão profetizar o futuro da criança, depois outros falarão de suas características físicas, finalizando com a *beleza que há no que é novo*, que tem toda a vida pela frente.

Buscaremos nessa atividade a interpretação pessoal dos alunos para com os capítulos, sem nossa intervenção. Os alunos lerão os capítulos e registrar em seus diários de maneira individualizada sua compreensão após a leitura. Enquanto os alunos escrevem, passaremos pela sala, lendo o que os alunos escrevem e contribuindo, quando necessário.

Atividade 4 (2 aulas): Chegamos ao último capítulo, em que encontraremos a mensagem final deixada ao retirante Severino. Faremos a leitura coletiva com a turma, discutindo mais especificamente essa parte com os alunos, pois é um trecho bastante curto e muito importante para o entendimento da obra literária. Nesse fragmento final, após o diálogo dos vizinhos, lido anteriormente, o Carpina, *que estava na conversa*, fala com o retirante que esteve de fora da conversa:

[...]
 — Severino retirante,
 deixe agora que lhe diga: eu não sei bem a resposta
 da pergunta que fazia,
 se não vale mais saltar
 fora da ponte e da vida;
 nem conheço essa resposta,
 se quer mesmo que lhe diga;
 é difícil defender,
 só com palavras, a vida,
 ainda mais quando ela é
 esta que vê, Severina;
 mas se responder não pude
 à pergunta que fazia,
 ela, a vida, a respondeu
 com sua presença viva.
 E não há melhor resposta
 que o espetáculo da vida:
 vê-la desfiar seu fio,
 que também se chama vida,
 ver a fábrica que ela mesma,
 teimosamente, se fabrica,
 vê-la brotar como há pouco
 em nova vida explodida;
 mesmo quando é assim pequena
 a explosão, como a ocorrida;
 mesmo quando é uma explosão
 como a de há pouco, franzina;
 mesmo quando é a explosão
 de uma vida Severina.

(MELO NETO, 2007, p. 132-133).

Neste trecho da obra é discutido o questionamento que Severino faz anteriormente, quando pensa em pular da ponte, acabando com a própria vida. Nesse momento, vamos

relembrar a primeira atividade realizada, em que os alunos responderam o que poderia significar, na capa, o título: *Morte e Vida Severina*. O objetivo é retomar o questionamento e observar se continuam atribuindo o mesmo sentido ao título após realizar a leitura de todo o texto.

f) Plano de ensino 7 (2 aulas):

O Plano de ensino 7 é composto por duas atividades.

Atividade 1 (1 aula): Cada aluno receberá uma folha, contendo apenas um curto enunciado: *Muitos Severinos*. Nessa folha, o aluno, sujeito de nossa pesquisa, deverá registrar sua compreensão responsiva sobre a obra. Objetivamos que o texto proposto na folha de papel provoque a reflexão dos alunos. A proposta didática é que a escrita seja livre, pois o que nos importa nesse momento é a responsividade do sujeito face a leitura da obra.

Atividade 2 (1 aula): Socializaremos entre a turma a atividade anterior, no entanto, o aluno que não se sentir à vontade para isso não precisará se expor. O objetivo nessa atividade é oportunizar um último momento de reflexão e troca entre a turma, sendo que cada sujeito envolvido na leitura terá realizado sua compreensão e trará para sua realidade histórico-social, que será diferente das outras realidades, pois cada sujeito possui uma compreensão única daquilo que lê, por isso esse momento de socialização será muito “rico” na finalização de nossa leitura.

A ação didática proposta, visa desenvolver a reflexão do sujeito da pesquisa, pois “Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito [...]” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 316). De acordo com o autor a compreensão é sempre dialógica, portanto, se com a ação didática conseguirmos alcançar a compreensão, nosso trabalho docente terá alcança seu objetivo.

Essa atividade final foi elaborada considerando as produções de sentido individuais que a leitura literária provoca. Assim sendo, por meio dela será possível socializar as diversas compreensões responsivas entre os alunos. Isso nos possibilita refletir sobre os muitos elos de sentido que a obra *Morte e Vida Severina* pode provocar em sala de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para construir nossas considerações finais, é importante retomar nosso objetivo inicial da pesquisa: *realizar a leitura da obra literária “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto, visando discutir com os alunos seu contexto social de produção e de que maneira é possível estabelecermos uma relação de empatia e alteridade com a obra diante de nossa situação social e a dos que compõem nosso grupo social.* Diante disso, podemos observar que nosso objetivo foi respeitado na proposta de ação didática, sendo possível, através das atividades propostas, fazer com que os alunos observassem sua individualidade à medida que ampliavam seu conhecimento para além de si próprios, percebendo o entorno social em que estão inseridos e estabelecendo alguns diálogos pertinentes.

Nesse percurso de leitura literária objetivado para este trabalho, os sujeitos tornam-se responsáveis a partir do pressuposto do itinerário de leitura participativo e, nesta interação dialógica, tornam-se responsivos. Diante disso, o excedente de visão por parte do sujeito se amplia e passa a estabelecer relações de alteridade com o outro.

Na sala de aula, principalmente nas aulas de língua portuguesa, é que o sujeito é desafiado a dialogar, a explorar os gêneros do discurso, a compreender seus discursos, realizando elos na cadeia da comunicação discursiva.

Diante da proposta de ação didática apresentada, objetivamos que o sujeito, nas aulas de língua portuguesa, perceba a ideologia presente nos discursos e, através da leitura, se aproprie de outros pontos de vista, percebendo com maior clareza as palavras presentes nos diálogos, as ideologias e os discursos na sociedade, levando essa compreensão das aulas de língua portuguesa para sua vida.

As atividades propostas na pesquisa buscam permitir que o aluno perceba que a palavra contida no contexto do discurso não é neutra de significado, pelo contrário, está encharcada de conceito, ideologia, história. E, muitas vezes, em espaços e em tempos diferentes, as palavras são usadas para descaracterizar, julgar, desqualificar indivíduos e, às vezes, estamos tão acostumados com alguns discursos que não percebemos que os mesmos tendem a influenciar nossa percepção sobre as coisas. Nosso papel, enquanto professores, é contribuir para que o aluno domine cada vez melhor os gêneros do discurso, os diferentes discursos com os quais interage, para que possa construir seu projeto de dizer de forma cada vez mais autoral.

Nesse sentido, a obra literária é uma ótima aliada às aulas de língua portuguesa, sendo capaz de desenvolver o senso crítico e a alteridade, pois estabelece com o leitor uma relação dialógica. Nessa atividade, os discursos entram em conflito ou se complementam e, nessa troca, ocorre a dialogia entre o autor e leitor.

Portanto, nas aulas de língua portuguesa precisamos trabalhar com o ensino e aprendizagem de leitura de modo que nossos alunos se apropriem de discursos capazes de fazê-los lutar pelos seus direitos sociais, negados a muitos pela classe dominante historicamente, pois “[...] a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura.” (CANDIDO, 2004, o. 191). Porque em uma sociedade justa, há o respeito aos direitos humanos. Importante ressaltarmos que “[...] a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 2004, p. 191), e é através dessa fruição que os sujeitos passam a perceber seu papel social em relação aos outros.

Ouçó, desde criança, que não podemos ser “massa de manobra”, que precisamos pensar criticamente. No magistério, na universidade, sempre me disseram que enquanto professora precisaria contribuir para isso. Mas, só agora, no mestrado, foi que me deram todos os mecanismos para realmente compreender como isso é possível. No entanto, me fez perceber também que escrever de forma que reflita a autoria, o entendimento sobre a leitura, não é uma tarefa nada fácil! Por isso, nessa conclusão, gostaria de registrar a importância de nós, professores, conquistarmos nossa individualidade discursiva, e compreendendo em que isso implica, pois só assim poderemos munir nossos alunos para construírem seus próprios projetos de discurso.

Dessa forma, este trabalho concluído é mais que uma pesquisa, é a reação-resposta de muita leitura, de muitas horas de estudo, de muitos “puxões de orelha”, um desafio imenso que é capaz de transformar um professor em pesquisador. O próprio processo de escrita humaniza o professor, à medida que possibilita que o mesmo reflita sobre seu papel social enquanto formador de opinião quando está em sala de aula, pois se é através da leitura que o sujeito dialoga e se responsabiliza, com certeza, o processo de escrita da pesquisa contribui para isso.

O orientador, nesse processo, é o professor mediador da sala de aula. É ele quem orienta todo o processo de leitura e escrita, humanizando e munindo o professor-pesquisador de subsídios essenciais para sua reflexão e prática docente. A isso, sou imensamente grata, pois meu despertar para a escrita e entendimento da leitura não seria possível sem tanta orientação e diálogo.

REFERÊNCIAS

- AVANCINI, Walter. (direção e roteiro). **Morte e Vida Severina**. Adaptação para a TV da obra original (1956). Rio de Janeiro: TV Globo, 1981. 1 DVD. 60 min., colorido. Disponível em: < <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/especiais/morte-e-vida-severina/>> Acesso em: 18 de outubro de 2021.
- BAKHTIN, Mikhael. **Estética da criação verbal** [tradução Paulo Bezerra]. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BEZERRA, Gema Galgani Rodrigues; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. **Contribuição às reflexões sobre práticas de ensino de gramática e formação de professores de 1a. a 4a. séries: atividades epilingüísticas em foco**. 2004. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do Caos**. Ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000.
- _____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- _____. **Ao revés do avesso – leitura e formação**. 1ªed. – São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____ Vários escritos. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre o Azul; Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- CORSI, Margarida da Silveira; FLECK, Gilmei Francisco. Carmélia e Sebastião ou a justiça divina – uma proposta de ação. In: FONSECA, Aleiton de Santana; FLECK, Gilmei Francisco; SANTOS, Luciane Souza (orgs). **A pesquisa em literatura na formação docente: experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino**, volume III. Campina, SP: Mercado das letras, 2018. p. 121-146.
- FALCÃO, Miguel. **Morte e vida severina em quadrinhos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2.ed. 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortês, 1982.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

HOLANDA, Francisco Buarque de; MELO NETO, João Cabral. Letra de música: **Funeral de um lavrador**. Ed. Musical Arlequim Ltda. 1968.

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

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina e outros poemas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MICHELETTI, Guaraciaba et. al. Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/ do poema. *In*: _____ (Coord.). **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 21- 31 (Coleção aprender e ensinar com texto; v. 4).

RODRIGUES, Rosangela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Os gêneros do discurso sob perspectiva da análise dialógica do discurso do círculo de Barkhtin**. Letras, Santa Maria, v.20, n.40, p.147-162, jan/jun. 2010.

_____. **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

_____. **Práticas de linguagem na esfera escolar**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

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

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SERPA, Afonso. (direção e roteiro). **Morte e Vida Severina**. Edição em quadrinhos realizada por Miguel Falcão, adaptada da obra original (1956). Recife: TV Escola/ Fundação Joaquim Nabuco, 2010. 56 min, p&b. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw> Acesso em: 18 de outubro de 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem** [tradução de Sheila Grillo]. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018[1929].

APÊNDICE A – SUGESTÃO DE PLANOS DE AULA

Plano de Ensino 1

Tema: Conhecendo o livro através da capa.

Duração: 4 aulas

Objetivos de aprendizagem: Analisar a capa do livro de literatura através de suas imagens, cores, tipografia; refletir sobre os elementos presentes na capa do livro; responder a um questionário disponibilizado pelo professor a fim de organizar sua interpretação; identificar as características textuais de uma música, relacionando-a ao título do poema; relacionar as palavras presentes na música às palavras já observadas no título, estabelecendo as devidas conexões de significado; observar em imagens as possíveis relações que podemos estabelecer entre o poema e o a ilustração; constituir relações com sua realidade através dos elementos apresentados (música, imagem, capa do livro, título do poema).

Metodologia:

Atividade 1 (1 aula): A primeira atividade da aula será observar a capa do livro e todos os elementos que a constituem, direcionando a reflexão dos alunos com os questionamentos:

- **As cores presentes na capa, a escolha pela fonte das letras e a ilustração lhe remetem quais sensações?**
- **O título “Morte e Vida Severina” pode significar o que?**
- **Pela capa e sua ilustração, qual tipo de protagonista podemos esperar?**

Todos esses questionamentos e as reflexões individuais devem ser registradas nos diários de leitura dos estudantes, pois garantirão o acompanhamento de toda a discussão e as impressões dos estudantes referentes ao texto literário em estudo.

Atividade 2 (1 aula): Pediremos que os alunos ouçam a música “funeral de um lavrador” atentando-se para as escolhas lexicais da canção. Após a primeira audição, o aluno será encaminhado para uma segunda experiência com a canção, mas, desta vez, com a letra da

música em mãos para que possa acompanhar com maior exatidão a letra. Aos estudantes, pediremos que anotem em seu diário de leitura todas as suas impressões. E, para direcionar as anotações dos alunos, lançaremos a questão:

- **Quais palavras na canção têm relação com o poema, levando em consideração o título e a capa observados até aqui. Por quê?**

Atividade 3 (2 aulas): Chegou o momento de começar a construir a imagem do Severino que aparecerá como protagonista de nosso poema, para isso, usaremos a imagem presente na animação em quadrinhos, baseada no texto original, disponível gratuitamente no site *youtube*. Nossa orientação nesse processo de diálogo entre o texto lido, a música e, agora, a animação, será essencial para que o aluno possa compreender o que queremos construir com a imagem. Se necessário, lançaremos alguns questionamentos para que o aluno reflita sobre: *quem é este homem que aparece na animação; onde ele parece estar, em qual ambiente; que região do Brasil é assim; que tipo de roupa está usando.*

Todas as impressões por parte dos alunos envolvidos na pesquisa são muito importantes para alcançarmos nosso objetivo, portanto, precisamos acompanhar de perto os alunos, orientando o registro escrito em seus diários de leitura.

Plano de Ensino 2

Tema: Iniciando a leitura literária.

Duração: 7 aulas

Objetivos de aprendizagem: Conhecer o Severino retirante, protagonista do texto, através da leitura do poema; dialogar com o texto literário através de atividades multimodais, atentando-se para elementos do texto como espaço, música de fundo e sensações que estes recursos remetem ao leitor; estabelecer relação entre o Severino do poema e os muitos Severinos que podemos encontrar na sociedade; relacionar as palavras Severino e Maria em um contexto de generalização em que as palavras são usadas para se referir a muitos outros iguais.

Metodologia:

Atividade 1 (2 aulas): A primeira atividade da aula consiste em realizar a leitura da parte inicial do poema, quando Severino se apresenta ao leitor. Para melhor compreender o que estão lendo, levando em consideração a idade dos alunos e o fato de ainda serem muito visuais, nossa proposta consiste em explorar a multimodalidade. Novamente os alunos serão convidados a dialogar com o poema através da versão animada de Morte e Vida Severina, disponível no site *youtube*. Neste momento, para que o aluno consiga estabelecer relações entre a palavra Severino e todos os elementos presentes na animação, conduziremos todo o processo de organização das ideias, intervindo através de questionamentos:

- **Quem pode ser o Severino de acordo com a leitura e a animação? Quais elementos lhe fazem pensar assim?**
- **Você conhece alguém assim, como o Severino do texto? O que o torna esse sujeito parecido com o protagonista do poema?**

Atividade 2 (2 aulas): Para ajudar os alunos a compreenderem o que pode significar ser Severino, convidaremos os alunos à assistirem outra animação, também presente gratuitamente no site *youtube*. A animação, intitulada *Vida Maria*, relaciona, assim como no poema de João Cabral de Melo Neto, as muitas Marias presentes em nossa história. Ao final da animação, faremos algumas perguntas para que os alunos reflitam:

- **De acordo com o que você viu até aqui, para você, quem é o Severino?**
- **Você conhece alguma outra Maria como a que viu na animação?**
- **Há alguma relação entre o Severino e a Maria?**

Nesse momento, é importante que as respostas dos alunos, registradas em seus diários, sejam socializadas entre toda a turma, pois estabelecer um diálogo entre o significado da palavra Severino no texto literário, bem como a palavra Maria, é essencial para darmos sentido à leitura.

Atividade 3 (3 aulas – 2 para produzir e 1 para apresentar): Para que possamos mensurar o quanto os alunos conseguiram alcançar o significado das palavras exploradas até o momento, dividiremos a sala em grupos de até 3 alunos e pediremos que produzam cartazes com o tema “Somos muitos Severinos”.

Para produzirem seus cartazes, os alunos poderão ilustrar, colar gravuras de personagens que para eles se relacionam com o Severino retirante do poema ou, até, com as muitas Marias. Após produzirem seus cartazes, cada equipe deverá socializar com as demais equipes seus personagens ilustrados na atividade, justificando suas escolhas. Tudo o que for construído de conceito deverá ser registrado nos diários de leitura dos alunos.

Plano de Ensino 3

Tema: Leitura dos capítulos 2 ao 5.

Duração: 6 aulas

Objetivos de aprendizagem: Realizar a leitura coletiva do poema e destacar o que for chamando a atenção; refletir sobre os trechos do poema, estabelecendo relações entre as atitudes do protagonista com pessoas de seu entorno social; construir a materialidade do poema à medida que realizam a leitura literária; desenvolver a alteridade ao se deparar com a realidade de outras pessoas, como por exemplo a questão da seca do nordeste, retratada no texto; entender a significação das palavras *morte* e *vida severina*, muito presentes no poema.

Metodologia:

Atividade 1 (1 aula): A aula compõe a leitura de alguns capítulos do poema, iniciando pelos capítulos 1, 2 e 3. À medida que a leitura for se desenvolvendo, nossa mediação se fará presente, grifando com os alunos o que acharem interessante e o porquê de alguns fragmentos serem destacados durante a leitura literária, refletindo sobre *o que torna esses fragmentos especiais em relação a outros; o que há neles?*

Como temos *data show* disponível para uso na escola, faremos a leitura coletiva projetada na parede, para que seja bem visual para os alunos.

Atividade 2 (1 aula): Após a leitura e socialização das ideias, os alunos terão uma aula para realizarem seus registros individuais nos diários de leitura.

Atividade 3 (1 aula): Dando continuidade, é hora de realizar a leitura do capítulo 5, *quando Severino retirante está cansado e busca um emprego*. Além de ler o capítulo, os alunos retomarão a animação assistida em nossa primeira aula. Este trecho estará entre 12 minutos e 12 minutos e 30 segundos da animação. Nosso objetivo aqui é explorar com os alunos o que seria a morte e a vida Severina, além da situação da seca, retratada no poema.

Atividade 4 (3 aulas): Dividiremos a turma em dois grupos e daremos para cada grupo um fragmento do texto literário:

1)

[...]

só a morte tem encontrado
quem pensava encontrar vida,
e o pouco que não foi morte
foi de vida Severina
(aquela vida que é menos
Vivida que defendida,
E é ainda mais Severina
Para o homem que retira).

[...].

(MELO NETO, 2007, p. 100:

2)

[...]

(será que a água destes poços
é toda aqui consumida
pelas roças, pelos bichos,
pelo sol com suas línguas?
será que quando chegar
o rio da nova invernia
um resto da água do antigo
sobrará nos poços ainda?)

[...].

(MELO NETO, 2007, p. 100:

Os alunos deverão apresentar seu fragmento aos demais alunos da turma, podem usar para isso o que preferirem: cartaz, *PowerPoint*, outro recurso audiovisual como vídeo, entre outros.

Durante a organização dos trabalhos, nossa função, enquanto mediadores, será de passar nos grupos de alunos e ajudá-los a estabelecerem os diálogos com o texto.

Ao final de todo o trabalho e após socializarem suas descobertas, chegará o momento de os alunos fazerem seu registro individual nos diários de leitura.

Plano de Ensino 4

Tema: Leitura dos capítulos 6 ao 9.

Duração: 3 aulas

Objetivos de aprendizagem: Ler atentamente os capítulos, relacionando com a significação proposta pelo poema; compreender o significado da expressão “profissões de morte” presente no capítulo seis do poema; relacionar a leitura do poema com outras leituras, compreendendo como dialogam.

Metodologia:

Atividade 1 (2 aulas): Nessa aula, continuaremos a proposta iniciada na aula anterior em que realizamos a leitura dos capítulos 1 ao 5 do poema. Iniciaremos com a leitura do capítulo 6 e, para isso, dividiremos a turma em duplas que serão orientadas a realizarem uma leitura mais dinâmica do texto. Como o capítulo em questão representa a conversa entre Severino retirante e uma mulher que encontra em seu caminho, sugeriremos que cada dupla realize a leitura da mesma forma, um aluno representa o Severino e outro a mulher.

Contextualizando a obra e contribuindo na interpretação dos alunos, após a leitura, discutiremos com a turma o que pode significar, no texto literário que estamos lendo, a expressão *profissões de morte*.

Atividade 2 (1 aula): Dando continuidade, a turma será convidada a assistir um trecho do filme “Morte de um lavrador” produzido pela Rede Globo no ano de 1981. Os alunos assistirão apenas a parte inicial do filme, 4:09 minutos. Esperamos que com este fragmento visual, os alunos consigam compreender como Severino pode ter se sentido ao avistar as colinas retratadas no poema.

Após, é momento de registro individual dos alunos, anotando em seu diário de leitura todas as suas impressões pessoais.

Plano de Ensino 5

Tema: Leitura do capítulo 10

Duração: 5 aulas

Objetivos de aprendizagem: Interpretar o capítulo atentando-se às diferenças sociais retratadas no poema; relacionar o poema à sua cidade, destacando as diferenças sociais de seu entorno social; representar situações cotidianas para os colegas; desenvolver a competência comunicativa.

Metodologia:

Atividade 1 (1 aula): Estamos chegando ao final de nossa leitura e Severino chegando ao seu destino.

Nesse momento da leitura, Severino retirante ouve a conversa de dois coveiros. Os discursos proferidos pelos personagens nesse trecho do texto são essenciais para a compreensão do texto literário, pois estão carregados de ideologias da realidade vivenciada por estes personagens.

A ideia aqui, é participar do texto com os alunos. Para isso, iremos representar os coveiros (precisarei de um colega professor para interpretar comigo e, se não conseguir, convidarei um aluno).

Acreditamos que quando o professor participa com os alunos, estes conseguem se engajar ainda mais no projeto de leitura, por isso, nossa proposta é participar do processo.

Atividade 2 (1 aula): Para o registro nos diários de leitura dos alunos, lançaremos o seguinte questionamento:

- **Severino, ao ouvir os coveiros, chegaria a qual conclusão? Imagine-se o próprio Severino naquela situação e escreva como se sentiria, o que pensaria.**

Atividade 3 (2 aulas): Ainda sobre o diálogo dos coveiros e sobre toda a desigualdade social presente nele, expandiremos a discussão através da seguinte atividade, realizada em duplas:

- **Imagine a seguinte situação: Severino chega à sua cidade, Tijucas, e encontra dois moradores conversando...**

- e) Crie um diálogo sobre esta conversa, reflita sobre sua cidade e quais problemas sociais podem ser destacados no seu diálogo. Você pode incluir outras questões relativas a sua cidade que julgar importantes para construir seu texto.**

Atividade 4 (1 aula): Os diálogos serão apresentados para toda a turma e aproveitaremos para expandir o que os alunos trouxeram como temática, o que é muito importante, tendo em vista que nesse momento, os sujeitos da pesquisa passam a relacionar a realidade social de Severino com sua própria realidade. No final, os alunos devem registrar as conclusões obtidas com a atividade em seus diários de leitura.

Plano de Ensino 6

Tema: Leitura dos capítulos 11 ao 15.

Duração: 6 aulas

Objetivos de aprendizagem: Refletir sobre questões ligadas à vida social, no caso a vida de Severino; relacionar as questões enfrentadas pelo Severino com as que muitos brasileiros enfrentam diariamente; perceber o que o nascimento pode representar no poema; ressignificar o título do poema quando chegar ao final da leitura.

Metologia: Atividade 1 (1 aula): Os capítulos 11 e 12 serão lidos individualmente por cada aluno. Nesse momento, acreditamos que os alunos já possuam condições para isso. No entanto, acreditamos que precisaremos, após a leitura dos alunos, quando socializarem suas impressões da leitura literária, trazer para a discussão o trecho em que Severino diz querer tirar a própria vida. Buscaremos mediar a reflexão sobre *o que levaria Severino a pensar em tirar a própria vida*.

Atividade 2 (2 aulas): Para a leitura dos capítulos 13, 14 e 15 retomaremos a animação realizada pela TV Escola em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco, já utilizada durante nossa leitura. Usaremos o trecho que compreende 41:40-45:00 minutos. A animação será essencial para os alunos observarem todos os elementos presentes no momento do nascimento. Para o registro no diário de leitura, conduziremos através dos seguintes questionamentos:

- **O que o nascimento representa?**
- **O bebê recebeu diversos presentes. Algum deles representa a esperança de uma vida melhor?**

Após o registro individual dos alunos, abriremos para diálogo coletivo.

Atividade 3 (1 aula): Nos capítulos 16 e 17, seguimos falando da criança já nascida. Para estes capítulos, sugerimos que a leitura seja individualizada e que cada aluno anote suas impressões em seu diário de leitura, pois os capítulos são muito importantes, já que se referem à vida nova.

Essa atividade será mais individualizada, pois acreditamos que nesse ponto da leitura os alunos já consigam interpretar o texto literário a partir das discussões já realizadas.

Atividade 4 (2 aulas): Para este capítulo, que representa o fechamento, realizaremos a leitura de forma coletiva.

Após a leitura, discutiremos com alunos algumas questões como: *o que acharam do poema; que relações estabelecem entre o poema e outros textos, outras pessoas, outras realidades; se as impressões iniciais, quando analisaram a capa e o título do poema permanecem.*

Concluindo a atividades, pediremos que registrem em seus diários o que, agora, após toda a leitura, pode significar uma “*Vida e uma Morte Severina*”.

Plano de Ensino 7

Tema: Conclusão das atividades e percepção individual e do grupo de alunos.

Duração: 2 aulas.

Objetivos de aprendizagem: Sintetizar sua compreensão da leitura em uma folha em branco, como quiser, desde que haja significado para o sujeito; socializar com a turma a compreensão individual de cada um.

Metodologia:

Atividade 1 (1 aula): Cada aluno receberá uma folha em branco, contendo apenas a frase: *Eu Severino*. Na folha, o aluno, sujeito de nossa pesquisa, deverá registrar sua compreensão sobre a leitura, provocada pela frase na folha. A ideia é que a escrita seja livre, que o aluno modalize o texto como se sentir mais seguro, pois o que nos importa nesse momento é a responsividade do sujeito.

Atividade 2 (1 aula): Socializaremos entre a turma a atividade anterior, no entanto, o aluno que não se sentir à vontade para isso não precisará se expor. O objetivo nessa atividade é oportunizar um último momento de reflexão e troca entre a turma, sendo que cada sujeito envolvido na leitura terá realizado sua compreensão e trará para sua realidade histórico-social, que será diferente das outras realidades, pois cada sujeito possui uma compreensão única daquilo que lê, por isso esse momento de socialização será muito rico na finalização de nossa leitura.