

Práticas de leitura e a formação de leitores nas aulas de literatura: o exercício da leitura mediadora e vocalizada para a atuação responsiva dos sujeitos

Reading practices and the training of readers in literature classes: the exercise of the mediating and vocalized reading for the responsive performance of subjects

Fransuelly Raimundo Rêgo¹
Rita Maria Diniz Zozzoli²

Resumo

Este artigo buscar analisar como o emprego da leitura mediadora (VYGOTSKY, 2003, GERALDI, 2013) e vocalizada (OLIVEIRA, 2011), enquanto prática docente propiciadora da produção discursiva, pode contribuir para um trabalho de ensino e aprendizagem da Literatura que favoreça, na escola, a formação de alunos leitores e/ou produtores de textos. No campo teórico, a pesquisa que origina este texto embasa-se nas contribuições de Bakhtin (2003, 2010) e Zozzoli (2012, 2016) para refletir sobre a responsividade, visando à formação do sujeito-leitor e as práticas de letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009, ZAPONNE, 2007), e nos estudos do professor-reflexivo (PIMENTA, 2002, 2008; LIBÁNEO; PIMENTA, 1999). Essa investigação se insere no campo de estudos da Linguística Aplicada e adota a abordagem da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e colaborativa, voltando-se para a construção de atividades da leitura mediadora, em colaboração com uma professora nas aulas de literatura de uma turma do 2º ano do ensino médio numa escola privada maceioense. As análises evidenciam que o emprego da prática da leitura mediadora e vocalizada contribui para a formação dos sujeitos leitores à medida que promove a articulação entre as práticas escolares de letramento literário e a responsividade dos alunos enquanto participantes do diálogo social.

Palavras-chave: *Leitura mediadora-vocalizada. Letramento literário. Práticas docentes. Responsividade*

Abstract

This article seeks to analyze how the use of the mediating reading (VYGOTSKY, 2003, GERALDI, 2013) and vocalized reading (OLIVEIRA, 2011), as teaching practice that instigates a discursive production, can contribute to a work of teaching and learning literature that foment, in school, the construction of readers and/or texts producers. In the theoretical field, the research which originates this text is based on the contributions of Bakhtin (2003, 2010) and Zozzoli (2012, 2016) to reflect on the responsiveness related to the formation of a subject-reader and the practices of literary literacy (PAULINO; COSSON, 2009, ZAPONNE, 2007) and to the studies of reflective-teacher (PIMENTA, 2002, 2008; LIBÁNEO; PIMENTA, 1999). This investigation is part of the Applied Linguistics studies and adopts the approach of the qualitative research of ethnographic and collaborative nature, focusing on the construction of mediating reading activities, in collaboration with a teacher in a literature class of the 2º

¹Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

²Doutora em Linguistique et Enseignement du Français - Université de Franche Comté Besançon. Professora Voluntária permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/UFAL).

grade of high school in a private school in Maceió. The analyses point that the use of the practice of mediating and vocalized reading contributes to the construction of subjects readers as it promotes the articulation between school literary literacy practices and the student's responsiveness as participants in social dialogue.

Keywords: *Mediating-vocalized reading. Literary literacy. Teaching practices. Responsibility*

Recebido em: 14/09/2020

Aceito em: 30/10/2020

Introdução

Observa-se, através de pesquisa em sala de aula (RAIMUNDO SILVA; ZOZZOLI, 2018), um conjunto de práticas docentes ainda recorrentes nas aulas de língua portuguesa do ensino médio, por meio das quais o ensino da literatura tem tido como foco o trabalho com a periodização das escolas literárias e a história da literatura. Conforme Calvino (2007) denuncia, tem-se consolidado o desaparecimento progressivo do diálogo com o texto literário nas aulas de literatura, sendo substituído por um conjunto de outros textos que versam sobre a literatura. Diante dessa problemática, o que pode fazer o professor no trabalho com a literatura em sua sala de aula? Que prática (s) ou caminhos o docente pode adotar para a formação dos jovens leitores em contato com a literatura?

A fim de refletir a respeito dessas questões, inicialmente, no presente artigo, trataremos acerca da prática da leitura mediadora (VYGOTSKY, 2003, GERALDI, 2013) e vocalizada (OLIVEIRA, 2011) na sala de aula de Literatura enquanto prática que possibilita a imersão dos alunos no campo do letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009, ZAPONNE, 2007), ao mesmo tempo que promove a produção discursiva desses sujeitos-leitores. Em seguida, abordaremos a urgência de uma formação docente para a ação reflexiva desse profissional, tendo-se em vista o processo contínuo de reelaboração de suas práticas. Finalmente, analisaremos a partir de um recorte de pesquisa³ duas atividades de leitura nas quais se fez uso da citada prática em sala de aula, buscando ainda conhecer as respostas dos alunos acerca das atividades desenvolvidas.

O letramento literário e o emprego da leitura mediadora e vocalizada na escola

Nos estudos acerca do letramento, Street (2014) identifica dois enfoques: no primeiro caso, o letramento na perspectiva autônoma e, no segundo, o letramento na chamada perspectiva ideológica. No primeiro enfoque, o conceito relaciona-se à ideia de alfabetização; nele privilegiam-se aspectos como a funcionalidade e a formalidade linguística, sendo desvencilhadas das práticas de usos sociais de seu contexto situacional. Já

³ “Práticas docentes na sala de aula de língua portuguesa: uma articulação entre os gêneros escolares e as atividades de letramento literário num trabalho colaborativo”- Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, sob a orientação da Profª. Dra. Rita Zozzoli. Este trabalho, com o número de processo 77605617.4.0000.5013, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufal, bem como todos os sujeitos envolvidos (alunos e seus responsáveis) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

na segunda proposta, a do letramento na perspectiva ideológica, as práticas de letramento se encontrariam intrinsecamente atreladas ao contexto social. No modelo ideológico existe o entendimento de que as práticas letradas são múltiplas e que elas não acontecem fora de uma dada cultura, estando sempre interligadas às relações de poder (STREET, 2014). Kleiman (1995), em concordância com a visão do segundo modelo de letramento, ratifica que as práticas letradas são produzidas na cultura, na história e nas relações de poder. Nessa perspectiva, o letramento se constitui como um processo, em “estado permanente de transformação”.

De acordo com essa última visão e dentre os letramentos proporcionados no ambiente da escola ao aluno, interessa-nos discutir o letramento literário. Ao tratarmos acerca do letramento literário, Paulino e Cosson (2009, p. 67) esclarecem que esse letramento pode ser definido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Acerca dessa definição, esses autores entendem a apropriação mencionada como ato de incorporação de forma responsiva, não passiva. Ou seja, incorporação é por eles entendida como tornar próprio, tornar seu, algo que ao ser recebido sofrerá transformações pelo sujeito que o recebe.

No tocante à ação responsiva, intrínseca ao processo de apropriação da literatura, entende-se, neste trabalho, responsividade a partir da noção de compreensão responsiva ativa que se encontra presente nos textos do Círculo de Bakhtin. Volóchinov (2017) explica que a compreensão buscará sempre o que esse autor denomina de antipalavra à palavra do falante. Pois, “compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos [...] uma camada de nossas palavras responsivas” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232). Bakhtin (2003), ao tratar de questões como a enunciação monológica e a compreensão passiva, enfatiza que “toda compreensão plena é ativamente responsiva e é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma como ela se dê)” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

É nessa perspectiva que se compreende que o sujeito leitor participa ativamente no processo dialógico da leitura; na escola e fora do âmbito institucional, ele interage continuamente, seja com textos canônicos que compõem um repertório prestigiado e reconhecido socialmente, seja com textos não canônicos que integram o seu repertório eletivo e pessoal de leitor em formação. Nesse processo, ele atualiza e reconstrói o objeto estético que tem em mãos por meio de sua atuação responsiva: ele, enquanto produtor de conhecimentos e de leituras, concorda, discorda, duvida, se inquieta etc.

Ao abordarmos o letramento literário, refletiremos acerca da natureza específica de tal letramento, ao utilizar o conceito adotado por Zappone (2007) e ainda a noção de compreensão simpática de Bakhtin (2003), a fim de conhecermos as implicações do trabalho com o citado letramento numa abordagem dialógica. Em primeiro lugar, esclarecemos que o conceito de letramento literário adotado por Zappone entende a literatura tendo em vista “o seu caráter de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2007, p. 52). Com base em tal concepção mais ampla de literatura, Zappone compreende o letramento literário “[...] como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2007, p. 53). Ao considerarmos o que pontua Zappone, notaremos que tal entendimento possibilita o desenvolvimento de práticas docentes que atentem para as diversas maneiras por meio das quais os sujeitos leitores se relacionam com os inúmeros gêneros discursivos que apresentam o traço ficcional. Isso possibilitaria uma articulação entre as leituras

canônicas escolares e as leituras não canônicas lidas pelos jovens leitores fora do contexto escolar.

Por sua vez, Bakhtin (2003), ao destacar que o estético não se separa do ético, fornece reflexões que podem servir de base para pensarmos os desdobramentos do trabalho com o letramento literário em sala de aula, ainda que originalmente esse autor não tenha se ocupado de tais questões. Ao postular a indissociabilidade entre estético e ético, o teórico russo conjuga no mesmo plano as ações responsiva e responsável e estabelece o que podemos denominar de visão artística ativa. Essa visão, ao romper com a proposta formalista e com o entendimento da arte e da literatura como atividade contemplativa, encontra-se atrelada à noção de compreensão simpática. Ao defini-la como “esse meu ativismo que vem de fora e visa ao mundo interior do outro”, Bakhtin explica que “não se trata de uma representação exata e passiva, de uma duplicação do vivenciamento de outro indivíduo em mim [...], mas da transferência do vivenciamento para um plano axiológico [...] distinto” (BAKHTIN, 2003, p. 95). Nesse sentido, ao olhar o mundo interior do outro, particularmente, por meio da leitura do texto literário, e olhá-lo, simpaticamente, desenvolvo a compreensão simpática para com esse outro frente a mim. Sou responsivo para com ele, de modo que venho a agir no mundo, mas essa mesma compreensão produz em mim um senso de responsabilidade social; o sujeito leitor torna-se, portanto, ao mesmo tempo, responsivo e responsável na interação com as vozes alheias através das práticas de letramento literário ofertadas pela escola.

Uma vez destacada a natureza singular desse letramento, não podemos deixar de atentar para o fato de que sua concretização encontra inúmeros desafios na escola (PAULINO; COSSON, 2009). Destacamos, em primeiro plano, que as práticas de leitura atreladas ao ensino da literatura ofertadas pela escola por meio do uso dos livros didáticos utilizam quase sempre recortes/fragmentos dos textos literários para apresentá-los. O contato direto com a obra ou o texto em sua integralidade acaba relegado a um segundo plano, porque pouco é o tempo disponível para a leitura. Ao atentarmos para as implicações advindas dessa perspectiva de trabalho com a literatura que persiste nas aulas de Língua Portuguesa (LP), a qual tende a desconsiderar a natureza singular do texto literário tratado inúmeras vezes como aquilo que ele não é, como “objeto de um conhecimento puramente teórico, desprovido de significação de acontecimento, de peso axiológico” (BAKHTIN, 2003, p. 175), torna-se compreensível que os alunos associem o ensino dessa disciplina como algo maçante.

Em resposta a esse conjunto de práticas acima descritas, apontamos, como uma alternativa possível e pertinente para este trabalho, a prática da leitura mediada (VYGOTSKY, 2003, GERALDI, 2013) e vocalizada (OLIVEIRA, 2010) do texto literário. Essa prática, que se fundamenta, também, em uma leitura na perspectiva bakhtiniana, possibilita um trabalho em sala de aula que não desconsidera as particularidades da natureza do texto literário e, ainda, se aproxima do aluno como sujeito que lê o mundo e a palavra no mundo. Nesta perspectiva, a leitura pode ser compreendida como um lugar discursivo que, ao fomentar a interação entre os sujeitos, possibilita a produção discursiva destes e oportuniza o (re) conhecimento do eu e do outro.

Ao refletir acerca do desenvolvimento humano, Vygotsky (2003) postulou que, na relação de interação entre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, este último receberá impulso do primeiro, e contará, no contexto escolar, com o auxílio da figura do professor. Este, por sua vez, deverá exercer atuação, particularmente, sobre o que o referido teórico denomina de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), a zona na qual o

ser humano necessitará da ajuda de outros sujeitos a fim de realizar o que ainda não consegue sozinho. Em tal quadro, o papel a ser exercido pelo professor se mostrará de fundamental importância, relacionando-se ao desenvolvimento dos sujeitos por meio da aprendizagem que acontecerá por via da mediação (MOURA, 2014).

Ao tratarmos mais acerca da ZDP, sabe-se que em tal zona existem dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível que corresponde ao desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 2003). Nesse sentido, do mesmo modo que o mediador deve atuar como elo que estabelece a ligação entre o que aluno já sabe e aquilo que ele posteriormente saberá, no trabalho com as práticas de letramento literário em sala, para introduzir o texto literário em classe, o professor precisará considerar o universo dos que o ouvirão. Assim, para uma realização frutífera dessa mediação, além da atenção que deve ser destinada pelo mediador aos alunos, como sujeitos leitores que exercem papel ativo nesse e para esse processo, é imprescindível que o professor mediador seja também um leitor, como afirma Geraldi, acrescentando que, como leitor, o professor precisa “ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os quais cotejar o que se leu e como se leu o que se leu” (GERALDI, 2013, p. 46). Mas, para tanto, conforme será tratado adiante, percebemos a necessidade de formação do docente.

Efetuada tais considerações, existe um terceiro elemento para o qual necessitamos atentar nesse processo mediador: a voz do professor na leitura. E, em se tratando da leitura do texto literário em sala de aula, Oliveira (2010) explica que existe uma forte diferença entre a leitura em voz alta (leitura oralizada) e uma leitura marcadamente interpretativa e performática, denominada por essa autora como vocalizada, na qual, como fruto do encontro entre o texto e a voz, ocorre uma produção de experimentações e descobertas (OLIVEIRA, 2010). Ademais, a figura do professor e sua atividade mediadora encontram-se em íntima relação. Ressaltamos que essa mediação não é entendida aqui pela perspectiva de neutralidade, o mediador exerce papel ativo no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Entendendo-se que o emprego que se faz da voz na leitura mediadora exerce um papel crucial para uma exitosa ou frustrante experiência a ser vivenciada pelo aluno em interação com o texto, notaremos, em conformidade com Oliveira (2010), que o professor leitor/mediador na leitura vocalizada não estará simplesmente reproduzindo o texto, mas o percebendo de modo sensorial. Oliveira (2010) explica ainda que não existe uma forma certa de se colocar a voz no texto, uma receita pronta, pois o essencial consistiria na construção, nas descobertas de sentidos que até então, antes de tal leitura, não tinham sido conhecidos ou explorados. Isso nos faz considerar também as várias possibilidades de vocalização, que não seja apenas aquela do professor. Como veremos mais adiante na análise, os alunos são capazes de criar novas vocalizações, as quais representarão outras compreensões possíveis.

Ainda citando Oliveira (2010, p. 287), vê-se que “provar a textura de um texto na voz é reverberar palavras entre inspirações e expirações, em diversas possibilidades de timbres, alturas, volumes”. Novos sentidos serão estabelecidos por meio da performance vocal que dará vida ao texto nessa leitura. E, no momento em que o professor experimenta essa proposta, acontece que a “leitura vocalizada [...] revela-se como uma oportunidade de estabelecer, de forma reiterada e demorada, um vínculo sensorial, carnal, com a palavra literária” (OLIVEIRA, 2010, p. 287). Nesse trânsito produtivo, o corpo do mediador interage com a palavra literária percorrendo os meandros fluidos da linguagem performaticamente. Ao fazer considerações acerca dessa prática, percebemos que o

enfrentamento do desafio da formação de leitores e produtores de textos na escola encontra-se atrelado a outro ponto muito importante: a atenção que deve ser destinada ao processo formativo e reflexivo que fundamenta as práticas do professor.

A formação docente em destaque: o professor reflexivo frente aos desafios

Ao tratarmos dos impactos oriundos da formação docente, seja ela de natureza inicial ou continuada, nas práticas desse profissional, podemos considerar, no que tange ao exercício de mediação, dois entraves que perpassam o trabalho do professor de língua materna, ou estrangeira, no ensino de literatura. Em primeiro lugar, parece um consenso que, para a formação de outros leitores, o professor em questão se reconheça como leitor e seja reconhecido pelos seus alunos como tal. Todavia, devido à sobrecarga de trabalho que permeia a atuação profissional do professor, frequentemente, a prática da leitura desse sujeito se encontra prejudicada.

Em segundo lugar, quando se trata do processo de formação do gosto pela literatura do professor, no período correspondente à sua formação inicial, na qual ele tem acesso a um conjunto de saberes específicos com as disciplinas da teoria e da crítica literária, bem como o conhecimento dos autores e especialistas da área, este termina muitas vezes por sentir-se desautorizado a abordar o texto literário ou a tratá-lo exercendo autonomia. É exatamente essa lógica da desautorização dos sujeitos formadores que acaba por operar-se nos cursos iniciais de formação dos professores. Teremos, então, como resultado, a desautorização do professor/mediador no processo de leitura com o aluno.

Côncias de tais entraves, defendemos, neste trabalho, a necessidade de uma articulação mútua entre teoria e prática na formação dos professores ao conceber estes sujeitos, além de intelectuais transformadores da realidade social, também “mediadores, legitimadores e produtores de ideias e práticas sociais” os quais cumprem “uma função de natureza eminentemente política” (GIROUX, 1997, p. 186). Dentro dos estudos da formação docente, tal perspectiva irá desembocar nos estudos do chamado professor reflexivo. Tais trabalhos encontram respaldo nos escritos de teóricos como Pimenta (2008).

Para entendermos essa proposta, é importante ter em vista que Pimenta (2008) faz uma releitura dos trabalhos desenvolvidos por Schön acerca do professor enquanto prático reflexivo. Essa autora, ao analisar esses trabalhos, levantará questionamentos acerca de pontos como, por exemplo, o raio de alcance da reflexão individual desse prático, a qual se dá separada de uma coletividade. Pimenta propõe, desse modo, a inclusão das contribuições da teoria para a epistemologia da prática. Tal inclusão disponibilizaria, para o professor, o que Pimenta trata como um conjunto de experiências “teórico-práticas”. Esse conjunto seria, então, responsável por auxiliar o professor reflexivo a responder às demandas de uma dada coletividade e, também, da própria conjuntura na qual esse profissional se acha inscrito.

Tem-se, desse modo, um exercício que visa a busca por transformações na realidade social, na qual o professor é percebido como profissional emancipado. O que então a autora advoga é a proposta de passagem da lógica da epistemologia da prática para a práxis. Ao abordar a práxis, Geraldini (1997, p. 28) esclarece que ela exigirá uma “[...] construção, sem cristalizações de caminhos. Nas práxis se alteram sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto”. No entendimento dessa filosofia, teoria e prática constituem uma

unidade. Desse modo, a ação teórica também integra a ação prática e vice-versa. E nesse quadro, o sujeito que busca conhecer e o objeto a ser investigado encontram-se imbricados. Observamos, então, a prática sob o ponto de vista histórico-social, e é essa perspectiva formativa que permite a configuração de valiosos e criativos espaços de investigação, em que se busca a comunicação entre o mundo da teoria e o da prática.

Ainda sobre a reflexividade, Alarcão (2011) explica que essa noção se apoia no que caracteriza o ser humano: a sua capacidade de pensamento e reflexão, a qual o possibilita desenvolver-se como sujeito da criatividade, e, portanto, não limitado à reprodução mecânica das ideias e práticas alheias. De acordo com essa autora, em tal conceitualização, é central “a noção de profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa” (ALARCÃO, 2011, p. 44).

Portanto, nesse quadro, as melhorias ou mudanças nas práticas de ensino do professor em sala de aula não serão resultado de uma aplicação de conhecimento de especialistas exteriores à realidade do contexto escolar. Antes delinea-se uma perspectiva formativa em que o professor, ao se debruçar sobre sua própria prática, fazendo uso das reflexões teóricas pertinentes e contando com uma devida ajuda de outros sujeitos, utilizará também o conjunto de conhecimentos que já possui e que orienta suas formas de ação. Entende-se, desse modo, os professores como sujeitos pesquisadores em pleno exercício de sua autonomia relativa (Zozzoli, 2006), que atuam para o seu desenvolvimento profissional.

Metodologia, contexto da investigação e os sujeitos participantes

A investigação que possibilitou o recorte para a escrita do presente artigo, ao inserir-se no campo da Linguística Aplicada, adotou a abordagem da pesquisa Qualitativa, articulando o procedimento de cunho etnográfico e a abordagem da pesquisa colaborativa. Assim, organizou-se em torno da construção de atividades da leitura mediadora e vocalizada, em parceria com uma professora nas aulas de literatura de uma turma do 2º ano, no ensino médio. A pesquisa aconteceu em uma instituição privada⁴ maceioense, que atende nos horários da manhã e da tarde e conta com uma estrutura de grande porte ofertando aos alunos diferentes espaços, como biblioteca, laboratórios de informática e sala de robótica etc. A professora colaboradora é Clarice⁵, uma jovem professora de vinte e três anos de idade, que se encontra no seu primeiro ano de atuação profissional, sendo ainda aluna em fase de conclusão de pós-graduação em uma universidade pública. Ela atua ministrando as disciplinas de gramática e literatura, para 12 turmas, do primeiro ao terceiro ano do ensino médio. Com duração de sessenta minutos, suas aulas acontecem das segundas às sextas-feiras, com início às 7h da manhã e término às 17h30min da tarde.

Para a realização da pesquisa, a turma escolhida foi um 2º ano do ensino médio, tendo em vista os bons graus de participação e desempenho desses alunos nas aulas. Essa turma, com uma faixa etária entre 15 e 18 anos de idade, apresentava, do total de 35 alunos, apenas 2 meninas, sendo uma delas surda e, por isso, acompanhada em todas as aulas por

⁴ Na busca, dei preferência a escolas públicas; contudo, como não encontrei o que procurava, aceitei trabalhar com a escola privada.

⁵ Os nomes mencionados são fictícios, sendo empregados para preservar a identidade dos sujeitos. A professora escolheu esse nome em referência a Clarice Lispector.

uma intérprete de Libras. No que diz respeito aos instrumentos, foram empregados vários tipos, a fim de fazer uso da técnica de triangulação dos dados colhidos. Essa técnica, na abordagem qualitativa, refere-se ao cruzamento dos diferentes dados levantados e dos instrumentos utilizados, buscando-se uma análise aguçada do fenômeno pesquisado sem que se desconsiderem as diferentes possibilidades de interpretação deste. Triviños (1897) afirma que tal técnica “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑIOS, 1897, p. 138).

Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados o registro das aulas através das notas de campo e as gravações em áudio, registros escritos dos encontros com a professora colaboradora, um questionário para os alunos, uma entrevista semiestruturada com a docente envolvida e outra com os alunos voluntários e, ainda, com aqueles que foram convidados pela pesquisadora a participarem, em um segundo momento da pesquisa, além da coleta de materiais, como textos, que foram levados pela professora ou produzidos pelos alunos.

Análise dos dados

Dentre as situações de trabalho em sala, nas quais foi empregado o uso da vocalização dos textos literários, selecionamos duas delas para análise, tendo como base a expressiva participação dos alunos nessas situações. São elas: “Arquitetura de vozes” (atividade desenvolvida em coautoria com Clarice), e a leitura de “Purinha”, de António Nobre. Na atividade “Arquitetura de vozes”, realizada no dia 21/08/19, inicialmente, Clarice, ao dividir em pequenas partes o texto “O bicho”, de Manuel Bandeira, previamente exposto no quadro, apresenta uma das possibilidades de leitura do poema para a turma. Para isso, ela organiza elementos como entonação, repetição e pausa orientando como essas partes seriam lidas, nesse primeiro momento, por cada aluno. E, depois de quatro tentativas, nas quais ocorreu uma espécie de ensaio com a arrumação das vozes e do ritmo de leitura dos alunos através da mediação efetuada pela professora, a vocalização desse texto aconteceu com a participação de todos os alunos presentes na aula. Após, seguiu-se uma longa discussão entre Clarice e a turma, que contemplou tanto questões levantadas pela própria professora na abordagem mediadora do texto, como também a compreensão dos alunos, materializada por meio das respostas expressas por eles, acerca das diferentes possibilidades de leitura do texto.

Num segundo momento, Clarice pediu que os alunos se dividissem em grupos de cinco pessoas tendo em mãos uma cópia de um dos seis poemas que ela trouxe junto com o primeiro texto trabalhado. Escolhido qual poema, os alunos deveriam realizar uma leitura vocalizada do selecionado, mas, agora, seguindo o roteiro de leitura com as pausas e entonações que eles próprios organizariam e apresentariam para a turma.

Dos grupos que se apresentaram, o primeiro realizou uma leitura vocalizada do poema “Quadrilha”, de Drummond, escolhido por eles, observando a forma como o texto foi construído. Nessa leitura, identificamos uma interpretação não usual, incluídos aspectos como a repetição intencional da palavra “que” presente no texto, que fazem o leitor perceber o movimento ritmado característico da quadrilha, enquanto dança que exige a troca contínua dos parceiros. Essa questão foi, posteriormente à apresentação deste grupo, discutida pela professora com os alunos. Essa cena que é reproduzida no poema ganhou vivacidade tendo em vista a performance vocal (a organização das vozes) proposta por esse

grupo, como registrado abaixo:

Figura 1: Registro da atividade “Arquitetura de vozes”

<p>Profa. Clarice: Gente, olha só, a equipe dos meninos vai apresentar, silêncio! Silêncio! (...). Vamos lá, silêncio as outras equipes, três, dois, um. Tem gente conversando ainda.</p> <p>Todos do grupo: Texto cinco, “Quadrilha” (em uníssono)</p> <p>Aluno 1: de Carlos Drummond de Andrade!</p> <p>Aluno 2: Joao amava ... (ele não conclui a frase)</p> <p>Aluno 3:Amava Tereza ...</p> <p>Aluno 4: QUE amava</p> <p>Aluno 5: Que amava Raimundo</p> <p>Aluno 4: QUE amava</p> <p>Aluno 6: Que amava Maria.</p> <p>Aluno 4: QUE amava</p> <p>Aluno 5: Amava Joaquim.</p> <p>Aluno 4: QUE amava</p> <p>Aluno 1: Amava Lili</p>	<p>Todos do grupo: Que não amava ninguém!</p> <p>Aluno 2: Joao foi para os Estados Unidos.</p> <p>Aluno 3: Tereza para o convento</p> <p>Aluno 5: Raimundo morreu de desastre</p> <p>Aluno 6: Maria ficou para tia</p> <p>Aluno 4: Joaquim suicidou-se</p> <p>Aluno 1: e Lili casou-se com J. Pinto Fernandes</p> <p>Todos do grupo: que não tinha entrado na historia</p> <p>Profa. Clarice: Aêêêêê, perfeito, gente! Adorei! (...) (Ela os parabeniza e os demais alunos também batem palmas)</p>
--	--

Fonte: Nota de Campo transcrita pela pesquisadora.

Percebe-se que essa atividade trouxe como contribuição para a formação do aluno a vivência de uma rica e responsiva experiência de leitura do e com o texto literário em sala de aula, o que pode ser evidenciado na repetição da expressão “que amava”. Isso significa que, além de compreender a proposta da atividade, os alunos em questão experimentam também o texto literário não como um mero objeto de um conhecimento teórico, maçante e desvinculado da vida fora do âmbito institucional escolar, mas, em tais circunstâncias, o texto lido e interpretado encontra-se, conforme as palavras de Bakhtin (2003), provido de “significação de acontecimento” e pleno de “peso axiológico” na voz dos alunos.

Na atividade de leitura do recorte do poema “Purinha”, foi possível observar maiores desdobramentos do diálogo com os alunos, o qual foi oportunizado pela atividade da leitura vocalizada. É preciso pontuar que esses desdobramentos foram estabelecidos através do posicionamento responsivo assumido por esses sujeitos e registrado ao longo das aulas no curso dessas atividades. Assim, por exemplo, após a leitura vocalizada de um recorte do poema “Purinha” de Antônio Nobre, realizada no dia 24/09/19 pela professora, uma das alunas da turma, Maria, pediu a Clarice para ler o trecho exposto no quadro. Diferente da resposta negativa dada por alguns alunos quando eram solicitados pela professora para que lessem em sala, essa aluna escolheu ler, sem que a professora pedisse, a sua interpretação do poema diante da turma.

Figura 2: Trecho do diálogo entre a profa. Clarice e Maria

<p>Maria: Clarice, eu posso ler agora? (A aluna se levanta da cadeira enquanto fala com a professora)</p> <p>Profa. Clarice: Pode, Maria. Mas, por que você quer ler?</p> <p>Maria: É que você leu, mas é a sua interpretação, entendeu? E eu quero ler dando a minha interpretação do poema.</p>
--

Fonte: Nota de campo transcrita pela pesquisadora

Nesse diálogo é possível perceber alguns efeitos da mediação, como prática que espera respostas dos sujeitos. A atividade mediadora aqui provoca a inquietação da aluna, que levanta da cadeira e age. Essa atividade levanta também a curiosidade da mesma aluna

acerca do que se encontra além da interpretação expressa pela professora, e ainda, em um último estágio, a mediação produz o protagonismo de Maria quando ela assume o lugar de fala na frente de toda a sua turma expressando criatividade em sua performance na leitura do trecho abordado.

Maria entende que a leitura feita pela professora materializa uma das interpretações possíveis do poema e, assim, dá voz a sua interpretação frente a outras, como a que é feita pela professora. Esse posicionamento evidencia o quanto os alunos podem, quando devidamente orientados e ouvidos, assumir seu lugar responsivo na sala de aula, bem como provavelmente dentro do diálogo social mais amplo, o qual envolve toda a vida. Para a formação de leitores, tal fator tem como implicação o entendimento de que a atuação do leitor não pode ser entendida de maneira passiva, especialmente na aula de língua e literatura, na qual o objeto de estudo é a linguagem e em que se trabalha com atividades que envolvem a compreensão dos diferentes textos levados para a sala. Assim, o aluno, como leitor que pertence a um determinado grupo social, se constitui um sujeito sócio-historicamente situado que compreende a realidade a partir de uma dada perspectiva de mundo. Entretanto, nem sempre as leituras e percepções construídas e expressas pelos alunos encontram vez ou espaço na sala de aula (RAIMUNDO SILVA; ZOZZOLI, 2018); estas, em certos contextos escolares, acabam sendo silenciadas ou não compreendidas pelos professores. Por isso, precisamos valorizá-las. Ao analisar a questão, Zozzoli (2012) esclarece que no que se denomina de “não compreensão do aluno” existe sempre: “uma tomada de posição ativa, que se explicita [...] pela resposta inadequada [...] Trata-se, na realidade, de uma compreensão não esperada, não conforme ao padrão definido [...] pelas instâncias de poder que regulam as práticas escolares” (ZOZZOLI, 2012, p. 259).

No entanto, ainda conforme a autora citada, a depender das condições de trabalho, “em cada situação, diferentes respostas possíveis podem ser identificadas” (ZOZZOLI, 2016, p. 135). É o que podemos observar na sala de aula de Clarice, na qual se desenvolve uma situação de interação diferente daquela do silenciamento dos alunos por parte da professora, observada em muitas salas de aulas. Por isso, dentro do pequeno diálogo acima registrado a atuação da aluna é algo valioso, como também a resposta dada pela professora o é. Isso porque tal posicionamento denota interesse de Clarice pela resposta de Maria. E, ao longo do período letivo observado, foi possível acompanhar as inúmeras vezes em que Clarice, na atividade de mediação com os textos abordados, se posicionava no diálogo com a turma levantando questionamentos para fomentar junto ao grupo a criticidade na construção da resposta ativa.

A abordagem de Clarice evidencia um entendimento não interessado na reprodução do tipo de resposta pronta, recorrente numa perspectiva como a conteudista no ensino da literatura. A professora não pretende proporcionar-lhes um lugar de comodidade ou de contemplação diante da realidade e dos textos abordados nas aulas de literatura. Mas, por meio das práticas de leitura e discussão dos textos literários efetuadas, ela insiste num posicionamento que objetiva a reflexão e a compreensão de mundo em que se acham inscritos os sujeitos em questão. Ao mesmo tempo, ela considera e explora o aspecto da ficcionalidade presente nos textos selecionados para a leitura em sala de aula, ela também exercita a compreensão responsiva dos sujeitos envolvidos.

Já no que tange ao desenvolvimento de suas práticas docentes, tendo como base as contribuições de sua formação inicial, Clarice encontra-se em um constante exercício de reflexão e reconstrução de práticas. Assim, busca alternativas de trabalho com os textos em sala de aula que atendam às demandas tanto de seu contexto institucional, a exemplo da

exigência pelo ensino gramatical voltado para atomização da estrutura linguística como, paralelamente, alternativas que tornem possível também o que ela julga como importante a ser ofertado aos alunos: a língua em sua concretude, a produção dos textos/enunciados e as relações de sentido que são estabelecidas pelos sujeitos no uso dessa capacidade na vida. Clarice atende às atribuições e ao projeto formativo da instituição que foram por ela assumidos no momento de sua contratação. Compromisso que não aconteceu destituído de sua reflexividade (ALARCÃO, 2011; LIBÂNEO, 2012) e autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006), qualidades essenciais para a atuação docente.

No tocante à contribuição fomentada pela pesquisa colaborativa para a formação da professora Clarice, destaque-se que ela se deu nos momentos de interação e diálogo contínuos entre uma das professoras pesquisadoras e Clarice, nos quais, entre outras coisas, debruçamo-nos na análise das práticas desenvolvidas em sala de aula. Nesse cenário, o papel desempenhado pelo pesquisador relaciona-se à figura de um mediador que, agindo sem invadir o espaço do outro, tem essencialmente o interesse, junto ao professor, em fomentar a reflexão sobre a sua própria prática (por que faz, como faz e como pode fazer melhor). E essa contribuição aconteceu em forma de construção de uma parceria colaborativa entre as pesquisadoras envolvidas, o que resultou na elaboração e no uso de um plano de atividades específico, fruto de nossa colaboração, que foi inserido nos planos de aula da professora. Assim, dentro da programação já prevista em tais planos, procuramos focalizar uma dada atividade a ser desenvolvida.

A fim de conhecer as respostas dos alunos em relação às atividades com a leitura trabalhada no contexto escolar observado, vejamos, então, uma pequena seleção com trechos que foram retirados das respostas registradas nas entrevistas.

Figura 3: Trechos da entrevista com os alunos

Profa. Entrevistadora: Então, eu queria saber outra coisa, das atividades propostas nas aulas de literatura envolvendo a leitura e a escrita houve alguma que foi significativa ou pertinente para você? E por quê?
Aluno Ned: É a professora, é bastante interessante como ela explica os temas, os textos, os gêneros literários. Porque ela envolve bastante a parte da interpretação, a parte da interpretação do que ela tá lendo. E isso me chama bastante atenção porque é algo diferente, a maioria dos professores eles simplesmente leem. Mas a nossa professora, ela interpreta o texto!
Aluno João Vinícius: É interessante porque eu nunca tinha parado para analisar a entonação que eu posso utilizar em vários textos. Eu sempre lia, mas de uma forma bem linear. Aí agora quase todo texto que eu leio ou então que eu escuto ou tô lendo eu tento interpretar de uma outra maneira. (...)

Aluna Maria: Eu li um poema muito bonito que falava de um quarto de saudade [Maria se refere a leitura do trecho de Purinha]. E eu pensei várias vezes sobre esse texto. Eu lembro do trecho “eu aqui no meu quarto de saudade...” (a aluna recita esse trecho para mim) e a professora disse que eu poderia também falar essa parte com um tom de raiva. (...) E isso trouxe memórias minhas. (...) Essa é uma leitura para você pensar e absorver e colocar os seus sentimentos
Profa. Entrevistadora: Mas eu gostaria de saber por que essa atividade foi significativa para você?
Aluna Maria: Por que assim, eu não sou muito amiga da Clarice, mas os textos que ela coloca me chamam muito a atenção. E assim quando ela coloca uma dramatização, eu quero também fazer. Porque assim, as vezes a gente pode ser o que a gente tá sentindo lá, dentro desse texto. Assim, alguns não notam, mas outros notam! Outros sentem também.

Fonte: Entrevista transcrita pela pesquisadora

A partir de uma primeira leitura das respostas verificadas nos trechos apresentados acima e do acompanhamento da turma no período da pesquisa, é possível levantar algumas reflexões. A primeira delas é que, apesar da dificuldade enfrentada por Clarice com o comportamento indisciplinado de uma parcela dos alunos nas aulas, a intensa participação nas atividades abordadas que foi apresentada por outra parte desses alunos contribuiu para a construção de um clima propício ao que se denomina de ativa produção discursiva em sala de aula. Isso ocorreu por meio das atividades apresentadas nas aulas de literatura, como

atestam os exemplos acima, haja vista que nesses contextos os alunos se dispuseram a exercer participação responsiva num diálogo interessado e provocador, o qual, desde o início, foi buscado pela professora Clarice no relacionamento com a turma.

A segunda observação se refere à percepção avaliativa em relação ao trabalho de Clarice que os alunos põem em evidência nas respostas transcritas. Nesse caso, Ned enfatiza que a maneira diferenciada da abordagem dos textos nas aulas de literatura, ao cativar a atenção e o interesse dos alunos, perdidos nas enfadonhas atividades escolares, difere dos efeitos produzidos por práticas recorrentes no ensino de literatura (não somente dessa disciplina) a exemplo da leitura oralizada dos textos e ainda da exposição repetitiva de conteúdo. Ned afirma que a maioria dos professores simplesmente leem (oralizam os textos), mas que Clarice, ao divergir de tal grupo, interpretava o texto e seus personagens (ela vocaliza-os).

A terceira observação se relaciona com os efeitos produzidos por meio do trabalho com o letramento literário que é desenvolvido na turma de Clarice. Os depoimentos dados pelos alunos João Vinícius e Maria dão conta desse quadro, exemplificando-o. A fala de João, ao comentar: “agora quase todo texto que eu leio ou então que eu escuto [...] eu tento interpretar de uma outra maneira”, um reflexo direto da sua experiência com a vocalização e a mediação dos textos escolhidos por Clarice, que evidencia a instauração de um mundo de redescobertas por meio da linguagem. O aluno em questão sai do plano da leitura como mero reconhecimento do mundo, para a leitura enquanto movimento contínuo de compreensão, que resulta em uma ação responsiva e responsável dos sujeitos no mundo. No caso de Maria, em quem se percebe um envolvimento afetivo com os textos lidos, sua atuação pode ser explicada conforme o exercício da compreensão simpática bakhtiniana, por meio da qual teremos “uma valorização essencialmente nova, um emprego de minha posição arquitetônica na existência fora da vida interior do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 94). Dessa maneira, Maria não apenas entende que no espaço da interação com as vozes do texto ela pode expressar sua singularidade como também “olhar” de modo mais que empático o mundo interior do outro e “tocar” a singularidade alheia, que é diferente da dela.

Conclusão

No contexto pesquisado, o emprego da leitura mediadora e vocalizada contribui para um trabalho de ensino e aprendizagem da Literatura que favorece, na escola, a formação de alunos leitores e/ou produtores de textos, à medida que possibilita a imersão nas práticas do letramento literário e promove a atuação responsiva na formação dos sujeitos-leitores. Dessa forma, ao privilegiar em sala de aula a interação verbal, por meio das situações de leitura na qual os alunos puderam assumir responsivamente seu lugar de fala no diálogo social em contato com distintos textos, Clarice favorece a instauração de um espaço para a discursividade, para a produção discursiva de tais sujeitos. Em tal perspectiva leitora, a materialidade linguística do texto encontra-se articulada às questões de ordem discursiva, de modo que as relações entre o ensino da língua e o ensino da literatura são reforçadas. Nesse contexto, a formação dos sujeitos se dá por meio da relação destes com um trabalho que põe em evidência as nuances da linguagem.

Nessa abordagem, além de configurar-se como um espaço chave, propício, para a realização de experiências de leitura que considera as diferentes vozes envolvidas em tal

processo, a sala de aula oferece, então, na mediação do professor, o auxílio de que o aluno necessita para que, ao mobilizar os conhecimentos que traz consigo, em sua zona de desenvolvimento proximal, alcance o nível de desenvolvimento potencial lendo cada diferente texto de modo relativamente autônomo (ZOZZOLI, 2006). Salienta-se que as contribuições advindas do processo de formação do professor podem contribuir para o estabelecimento de práticas docentes que se orientem pela ação reflexiva deste profissional. Dessa forma, pode-se verificar que a preocupação, expressa por Clarice, em promover uma formação que estabeleça articulação entre o ensino da língua e da literatura encontra ecos advindos do processo reflexivo fomentado em sua formação inicial, os quais reverberam na constituição de sua prática. Essa necessidade a direciona a buscar caminhos que respondam às especificidades do seu contexto de atuação. Nesse sentido, o trabalho em parceria a ser desenvolvido na pesquisa colaborativa pode contribuir para a investigação acerca desses caminhos à medida que promove uma (re)construção das práticas docentes propostas no enfrentamento das questões em sala de aula.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GERALDI, W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, W. Leitura e mediação. In: BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2013.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- MOURA, C. E. B. S. de. **Mediação e prática docente: o papel do professor**. 2014, 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no**

desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, E. K. **O corpo da voz no corpo do texto**: experiências de leitura em sala de aula. *Leitura: Teoria & Prática*, v. 54, p. 57-64, 2010.

PAULINO, G; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T.M. K. (Orgs). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

RAIMUNDO SILVA, F.; ZOZZOLI, R. M. D. Os gêneros do discurso, linguagens e práticas sociais: o trabalho numa turma de LP do ensino médio. In: AZEVEDO, I. C. M. de. (Org.). **Práticas dialógicas de linguagem**: possibilidades para o ensino de língua portuguesa. Aracaju: EDITUS, 2018.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 03, p. 47-62, 2007.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**. Temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 253-269, 2012.