

# ***A TERRA DOS MENINOS PELADOS:*** **CAMINHOS PARALEL E ESCREVER** **LITERATURA NO 6º ANO**

Elisa Maria Dalla-Bona<sup>1</sup>  
Camila Augusta Valcanover<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo é apresentada uma pesquisa-ação implementada com alunos de 6º ano numa escola estadual de Curitiba, no segundo semestre de 2017. Foi desenvolvida uma sequência didática expandida, como proposto por Cosson em 2006, com o objetivo de ler a obra *A terra dos meninos pelados* de Graciliano Ramos. Diversas atividades paralelas à leitura foram implementadas, inclusive de escrita literária idealizada a partir dos preceitos de Calkins (1989), Ferreiro e Siro (2010) e Tauveron (2014). Os alunos-autores escreveram um novo final para a história de Graciliano Ramos e um destes textos é analisado no artigo.

**Palavras-chave:** Letramento Literário. Ensino Fundamental II. Sequência Didática Expandida. Aluno-Autor.

## ***A TERRA DOS MENINOS PELADOS (THE LAND OF NAKED BOYS):*** **PATHWAYS TO READ AND WRITE LITERATURE AT** **SIXTH GRADE ELEMENTARY CLASSES**

**Abstract:** We present an action research undertaken with sixth grade students at an elementary state school in Curitiba during the second semester of 2017. An expanded didactic sequence, as proposed by Cosson in 2006, was applied with the objective of reading the book *A terra dos meninos pelados* (The land of naked boys) by Graciliano Ramos. We implemented several parallel activities to reading, including literary writing as suggested by Calkins in 1989, Ferreiro and Siro in 2010 and Tauveron in 2014. Student authors wrote a novel ending to the story by Graciliano Ramos. This paper analyzes one of these texts.

**Keywords:** Literary Reading, Elementary School II, Expanded Didactic Sequence, Student Author.

---

<sup>1</sup>Universidade Federal do Paraná (elisabona2@gmail.com)

<sup>2</sup>Secretaria Estadual de Educação do Paraná (camilavalcanover@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

As pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná, envidam esforços para aproximar o conhecimento acadêmico do ensino público básico, promovendo uma sinergia entre a teoria e a prática, colaborando para a formação continuada de professores. Neste artigo são apresentados os resultados de uma destas pesquisas que buscou aproximar a literatura da escola e promover o letramento literário.

A escola onde ocorreu a pesquisa trabalha com Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, e pertence à rede estadual de ensino do Paraná. O corpo docente tem em torno de 40 professores e o corpo discente aproximadamente 840 integrantes. Apesar de ser uma instituição antiga (completou 66 anos de sua fundação em 2018) e bem consolidada, constatou-se a limitação das suas ações de promoção do letramento literário.

Em 2017, uma das autoras deste artigo fazia parte do corpo docente desta escola e atuava na disciplina de Língua Portuguesa em três turmas de 6º ano do período matutino (87 alunos), com idade entre 10 e 12 anos. Ela constatou que a literatura era um mero apêndice naquela disciplina, sendo raras as oportunidades dos alunos de desfrutarem uma leitura deleite, além da desorganização da biblioteca escolar. Os alunos frequentavam a biblioteca em horários limitados, não podendo acessar o acervo. Assim, foi tomada a decisão por adotar como estratégia metodológica a pesquisa-ação, pois por meio dela seria possível intervir naquela realidade para atuar na sua transformação.

Na pesquisa-ação “há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada” (THIOLLENT, 1988, p. 16), assim os alunos do 6º ano deixaram de apenas receber as aulas e passaram a atuar nelas através das produções textuais que faziam, dos sentidos que construíam com os textos lidos e produzidos, refletindo acerca de seus saberes e, de maneira colaborativa, sobre os saberes dos colegas.

Outro aspecto importante considerado é que a pesquisa-ação atua na valorização do docente na condição de sujeito reflexivo, pois permite a ele repensar suas práticas e intervir na realidade, reduzindo a lacuna entre a teoria e a prática, estimulando a resolução de problemas, melhorando a tomada de decisões e aumentando a qualidade do trabalho profissional e das condições para o aprendizado (MONTECINOS; GALLARDO, 2011).

Foram 69 aulas (23 aulas em cada uma das três turmas) ocorridas no período de setembro a dezembro de 2017. Com o intuito de imprimir objetividade e cientificidade à pesquisa, com o consentimento dos alunos e da equipe diretiva, foram gravados áudios das aulas e, posteriormente, transcritos em diários. Além disso, foi feita análise documental do planejamento da professora/pesquisadora, nos cadernos e folhas de atividades dos alunos e nos livros utilizados nas aulas. Também foram realizadas entrevistas com os participantes da pesquisa. Todo esse material proporcionou revelar como (e se) aconteceu a formação do leitor literário a partir da sua vivência escolar.

Como é da natureza da pesquisa-ação, não se visou à generalização (THIOLLENT, 1988), mas proceder à investigação de uma prática pedagógica determinada e particularizada. Ocorreu que esta metodologia propiciou o sugerido por Tripp (2005): aprendeu-se no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Neste artigo nos propomos estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática para apresentar parte dos resultados de pesquisa obtidos, cujo objetivo foi o de promover o letramento literário nos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

## OS CAMINHOS DO BOSQUE

O primeiro passo antes de iniciar o planejamento das aulas foi buscar um método que norteasse a prática com o letramento literário com as turmas do 6º ano. A opção foi pelo sugerido por Cosson(2006) em sua obra *Letramento literário. Teoria e prática*, na qual apresenta a sequência didática básica e a expandida. A sequência didática básica possui quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Como revela o nome, a sequência didática expandida agrega novos passos à sequência didática básica: contextualizações, segunda interpretação e expansão.

Assim, são sete os passos das sequências, detalhados a seguir:

1. *Motivação*: consiste em atividade de preparação para a entrada dos alunos no universo do livro a ser lido. É fundamental que as práticas de motivação sejam organizadas para estabelecerem laços estreitos com o texto a ser lido posteriormente. Cosson (2006) cita as bem-sucedidas práticas em que os alunos devem responder oralmente ou por escrito a uma questão ou

posicionarem-se sobre um tema, e também as abordagens lúdicas. O autor alerta que a motivação pode influenciar as expectativas do leitor, mas não determinar a sua leitura, pois esta é muito particular. É papel de o professor planejar e executar atividades de motivação que envolva leitura, escrita e oralidade.

2. *Introdução*: consiste na apresentação do autor e da obra. Cosson (2006) alerta para os cuidados a serem tomados pelo professor: a apresentação do autor não deve ser longa e expositiva, com excesso de detalhes biográficos, pois “é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (p. 60); é importante que o professor desperte a curiosidade do leitor e justifique os motivos da escolha daquela obra, evitando fazer uma síntese da história e, assim, eliminando o prazer da descoberta; é fundamental apresentar fisicamente a obra aos alunos e explorar os seus paratextos (orelhas, contracapa, prefácio), além de provocá-los para que levantem hipóteses sobre o texto.

3. *Leitura*: consiste na leitura propriamente dita e também envolve o acompanhamento da leitura. O professor deve acompanhar o processo de leitura para auxiliar os alunos em suas dificuldades. Um texto extenso prioritariamente deve ser lido extraclasse, mas “durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos” (COSSON, 2006, p. 62). Há diferentes atividades a serem propostas como intervalos: leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo; conversa com a turma sobre o andamento da história; leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior e que “teçam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto” (COSSON, 2006, p. 63). Com os intervalos o professor poderá perceber as dificuldades de leitura dos alunos e ajudá-los a resolvê-las ou a equacioná-las.

4. *Primeira interpretação*: consiste em o aluno externar a sua apreensão global da obra. É um momento de introjeção da obra na história de leitor do aluno. Após a leitura da obra, o leitor sente a necessidade de falar sobre o que leu e expressar o que sentiu. É aconselhável que o professor evite intervir, assim cada leitor pode se sentir à vontade para expressar as suas opiniões a respeito da obra lida. As intervenções do professor devem se limitar a provocar os alunos que fizeram uma leitura superficial e as reelaborarem, sempre tomando cuidado em respeitar a leitura feita pelo aluno.

5. *Contextualização*: consiste em ler a obra dentro do seu contexto. Cosson sugere sete contextualizações, mas ressalta que há muitas outras

possíveis: teórica (procurar explicitar as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra), histórica (abre a obra para a época que ela encena ou o período de sua publicação), estilística (estilos de época ou períodos literários), poética (estruturação ou composição da obra), crítica (trata da recepção do texto literário), presentificadora (relações do tema com o presente) e temática (falar sobre o tema ou os temas tratados na obra).

6. *Segunda interpretação*: esta etapa objetiva a leitura aprofundada de um dos aspectos da obra (personagem, tema, estilo, relação com questões históricas ou contemporâneas etc.) que conduz a um aprofundamento da interpretação inicial. Deve resultar em compartilhamento da leitura. É fundamental que seja feito o registro final que evidencie o aprofundamento da leitura. Cosson recomenda o registro por escrito e a publicização do trabalho (exposição, confecção de livro etc.), para divulgar a diversidade de interpretações e percepções possíveis sobre uma mesma obra.

7. *Expansão*: concluída a leitura, com a mediação do professor, é o momento de investir nas relações textuais, ou intertextualidade. É quando professor e alunos propõem novas leituras que propiciem o estabelecimento de relações da obra lida com as que lhe são anteriores. É um trabalho essencialmente comparativo.

O letramento literário envolve a leitura e a escrita, sendo que estes dois aspectos caminham juntos. Ao programar uma sequência expandida a professora teve que prever a realização de várias tarefas de escrita e, assim, recorreu a autores que discutem a questão, sendo eles: Tauveron(2014), Calkins (1989), Ferreiro e Siro (2010).

Tauveron inaugurou o termo aluno-autor para indicar o aluno que escreve com uma intenção artística, com o objetivo de produzir um efeito no leitor. Segundo Tauveron (2014) para legitimar a postura de autor em sala de aula é necessário criar as condições didáticas para a construção do *ethos* discursivo, ou ensinar o aluno a construir a imagem de si mesmo ou do outro no discurso. Além disso, a autora arrola outras necessidades didáticas: é indispensável encorajar o aluno a extrair da leitura uma estratégia de escrita e construir um modelo de leitor ideal; propiciar que descubra que a sua intenção artística vai responder a uma atenção estética de leitores reais; incitá-lo para que verbalize seu projeto de escrita, formando com seus pares uma comunidade de autores para comentar as escolhas narrativas, os efeitos esperados e as dificuldades.

Tauveron (2014) assevera que a prática da escrita literária implica saber planejar, fazer escolhas relevantes e expressivas, considerando o contexto de produção; escolher nomes de personagens, o narrador, o início da história, o lugar das descrições, a presença ou não de diálogos, o ritmo acelerado ou arrastado dos acontecimentos. Ao lerem na escola cabe ao professor auxiliá-los a identificarem elementos da narrativa como: tema, intriga, narrador, ponto de vista, personagem, estrutura, sequência, coerência, verossimilhança, espaço e tempo; também deve atuar no sentido de estimular os alunos a estabelecerem relações com outros textos, com suas experiências pessoais e com a atualidade. Assim, aos poucos o aluno-autor aprende por que e como envolver o leitor, de que forma solicitar o envolvimento afetivo e cognitivo do leitor, sua adesão ao mundo fictício criado.

Para que os alunos possam reproduzir o comportamento de autores, também é imprescindível, segundo Tauveron (2014), modificar representações comuns e impropriedades que a sociedade mantém com a escrita. É preciso ensinar que os autores não escrevem movidos por inspiração, isso significa dizer que a tarefa da escrita demanda reescrita, às vezes num esforço tedioso. A rasura não é sinal de fracasso, mas de zelo com o texto que está sendo produzido. Também é necessário mostrar que uma obra nunca é inteiramente original, por isso o autor pode se apropriar de outras leituras, de seu conhecimento de mundo para compor seu texto. Nessa tarefa de fazer modificações ao texto, a comunidade de autores ganha relevância, pois o aluno-autor pode também confrontar suas opiniões com a dos colegas, avaliar a pertinência das observações deles para depois decidir se fará alterações.

Calkins (1989) defende a legitimação do *ethos* discursivo e chama atenção para a interação aluno-professor-texto e a necessidade de o professor estimular o senso de autoria e desenvolver nos alunos a percepção de que a escrita é um processo. Calkins considera que o primeiro passo não é motivar, mas provocar o comprometimento dos alunos com a escrita “dar o senso de autoria” (1989, p. 256). Desde o começo, o professor precisa buscar estratégias para promover o envolvimento do aluno com sua escrita e não é necessário esperar que os seus textos estejam finalizados para que eles sejam considerados autores, não é o produto final que os torna autores, mas o processo, o projeto de escrita. Calkins defende que a escrita dá sentido à vida e que temos “razões naturais e permanentes” para escrever: o aluno tem sua própria história e é possuído da “ânsia humana” por contá-la e escola bloqueia essa motivação ao querer que os alunos escrevam por obrigação, confinados a um número de linhas e a um tema

predeterminado. Cabe ao professor promover o diálogo, perguntar sobre o que quer escrever e lhe dar a oportunidade de escolher, assim, a escrita passa a fazer sentido para o aluno e se torna um “projeto pessoal” (1989, p. 19). Isso ocorre quando, mais do que motivar a escrita o professor consegue criar um envolvimento dos alunos com a escrita, levando-os a se perceberem como autores.

Na obra “Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem. Uma experiência de criação literária com crianças”, Ferreiro e Siro (2010) analisam o desenvolvimento da textualidade nas crianças. Para elas, “sob determinadas condições didáticas, os pequenos podem conseguir que sua palavra escrita assuma propriedades especificamente “literárias” (FERREIRO; SIRO, 2010, p. 10). As autoras desafiam alunos entre 9 e 11 anos a reescreverem um conto tradicional sob o ponto de vista de um de seus personagens. Elas desvelam as soluções de criação literária nos textos dos alunos ao procurarem entender como eles deram voz ao narrador; quais estratégias adotaram para tocar a sensibilidade e a inteligência de seus potenciais leitores; sob que perspectiva ou ângulo relataram os acontecimentos (focalização), se ofereceram informações explícitas ou mais implícitas; quais efeitos de persuasão do leitor elaboraram, como por exemplo, cumplicidade, humor, compaixão; como foi articulada a voz do narrador com a dos personagens; como lidaram com os planos do relato, quais sejam, o plano dos acontecimentos da história em torno dos quais interagem os personagens num tempo e um espaço, e o plano da narração dessa história (modo de contá-la); a presença dos modalizadores ou dos elementos linguísticos utilizados, que funcionam como indicadores de intenções, sentimentos e atitudes do narrador na defesa do que pretende, por exemplo, se ele crê no que diz, se atenua, ou impõe algo.

Esta base teórica norteou o planejamento dos passos da sequência didática expandida, balizou o encaminhamento das atividades que culminaram com a leitura da obra *A terra dos meninos pelados* de Graciliano Ramos, e viabilizou a concretização da pesquisa-ação.

## **DESBRAVANDO O BOSQUE DE TATIPIRUN**

Ao planejar as aulas foi constatada a necessidade de fazer adequações aos pressupostos do método sugerido por Cosson (2006), aliás, por sugestão dele mesmo, ao asseverar que sua intenção não foi criar um modelo rígido a ser seguido cegamente pelos professores, mas a guisa de exemplo sugerir um

caminho possível de ser trilhado. Ao conhecer esses exemplos o professor deve “visualizar outras possibilidades de sistematização de sua prática de sala de aula [...] desde que cumpra os princípios teóricos e metodológicos da proposta” (COSSON, 2006, p. 49). Equilibrar os interesses da fruição pessoal e as necessidades da escolarização do literário é tarefa do professor. O autor está seguro de que os professores saberão encontrar em sua orientação geral, um caminho próprio e adequado aos interesses de seus alunos.

Dados os limites de extensão deste artigo decidimos apenas listar as atividades realizadas nos quatro primeiros passos da sequência didática básica (motivação, introdução, leitura, primeira interpretação) e detalhar o que foi realizado nos três últimos passos da sequência didática expandida (contextualização, segunda interpretação e expansão).

O principal objetivo era criar as condições para que os alunos lessem à obra *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos e se lançassem na escrita literária. A escolha desta obra foi motivada pela sua qualidade literária, por tratar de temáticas de interesse dos alunos (a indiferença, a rejeição e o poder da imaginação como forma de amenizar o sofrimento dos indivíduos), pela possibilidade de identificação dos alunos com o protagonista (Raimundo) e as situações de exclusão que vivenciam, e ainda pela sua linguagem prosaica, desafiadora, despojada, com uso de pouquíssimos adjetivos, e emprego das palavras por sua absoluta necessidade no sentido da frase.

O tema de *A Terra dos Meninos Pelados* é a rejeição sofrida pelo protagonista Raimundo, que tem um olho azul e outro preto e a cabeça pelada. As outras crianças caçoavam de Raimundo, gritavam: “- Ô, pelado!”, então passou a assinar Raimundo Pelado. Para suportar a rejeição, Raimundo fechava os olhos e refugiava-se no sonho, no país de Tatipirun, terra fictícia onde todos são iguais: não têm cabelo e têm um olho de cada cor. Ao ser rejeitado mais uma vez, Raimundo chega a Tatipirun e encontra seres personificados: o carro, o tronco de árvore, a laranjeira sem espinhos, a aranha, a rã. Todos usam a linguagem humana para acolher o amedrontado Raimundo. A experiência no país de Tatipirun é o desenvolvimento da história.

O universo ficcional criado por Graciliano Ramos para Raimundo em Tatipirun é perfeito ao imaginário infantil: não há dia, não há noite, não faz calor nem frio, não há chuva. Só existe o tempo de conviver e brincar. Raimundo integra-se à sociedade de Tatipirun: aceita a túnica confeccionada pela aranha e vive a infância que não lhe é permitida na vida real. Recusa-se a trocar de nome e lembra-se frequentemente da lição de geografia que o aguarda



fora de Tatipirun. O apego ao seu nome e a lição de geografia são os elos que Raimundo mantém com o mundo real.



Durante um tempo indeterminado, Raimundo permanece em Tatipirun, mas sabe que ali não é o seu lugar! Precisa voltar e cumprir seus afazeres escolares. Quando retorna, vê as crianças que o rejeitam brincando na rua. É com esse final aberto que Graciliano Ramos termina a história de Raimundo, concedendo ao leitor múltiplas possibilidades de solucionar o conflito.

Como preparação para a entrada na obra literária (primeiro passo: motivação) assistiram ao curta-metragem de animação *Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore*. A escolhada animação deveu-se ao fato de trazer novas linguagens e novos recursos que permitiram experienciar o caráter humanizador da arte e da literatura, povoando o imaginário e ao seu tema que reforça a importância da leitura e da literatura para a formação do cidadão. Para a apresentação do autor e da obra (segundo passo: introdução) foram analisados os paratextos do livro (capa e contracapa). Depois, durante algumas aulas foram (terceiro passo) lendo *A Terra dos Meninos Pelados*, esta leitura foi feita em voz alta pela professora e intercalada com os alunos lendo as falas dos personagens. Seguindo o sugerido por Cosson (2006) a leitura da obra foi entremeada com intervalos entre as aulas para apresentar gêneros textuais diversificados, promover a pluralidade, a intertextualidade, enriquecer o texto principal e verificar o progresso da leitura, assim, os alunos ouviram música, leram poemas e analisaram uma charge provocando a reflexão sobre a compreensão do gênero humano e suas peculiaridades, discutiram sobre a necessidade de aceitação das pessoas sem discriminação. Findada a leitura da obra na íntegra, foi realizada a primeira interpretação (quarto passo) por meio de uma espécie de entrevista entre duplas de alunos, iniciando com um debate sobre suas impressões de leitura, depois registrando por escrito a opinião do colega.

A partir dessa primeira interpretação, Cosson (2006) sugere uma série de atividades que visam à verticalização da leitura, por meio de contextualizações (quinto passo):

- a professora solicitou aos alunos que indagassem seus pais e familiares mais idosos sobre do que brincavam quando eram crianças. Os alunos se envolveram bastante com a proposta e construíram, com auxílio dos pais, alguns brinquedos e maquetes de sucata e os trouxeram para a sala de aula. Com isso, deu-se a comparação da infância de hoje, com a dos pais (décadas de 70 e 80) e a de Raimundo (década de 30);

- pesquisaram no laboratório de informática as biografias de Graciliano Ramos e de Roger Mello (ilustrador da edição utilizada) e sobre as edições, prêmios e traduções que *A terra dos meninos pelados* já recebeu;

- com o auxílio da obra literária e das anotações de leitura, foram sendo lembradas e exploradas as estruturas estudadas no primeiro trimestre letivo: personagens (protagonista, antagonista, secundários); espaço (rural/urbano e imaginário/real); narrador (observador/personagem); tempo (psicológico/cronológico); enredo. Além da estrutura do enredo, foram exploradas as ilustrações presentes na obra; a linguagem usada pelo autor; a relevância dos nomes das personagens;

- os alunos trouxeram recortes de textos sobre intolerância e *bullying* discutiram a atualidade da obra de Graciliano Ramos. As fontes mais comentadas foram as notícias sobre os refugiados (Europa e no Oriente Médio) e os casos de islamofobia em Curitiba, denunciados em 2015. Eles estabeleceram interessantes relações entre a obra literária e a realidade.


Depois releeram o último capítulo de *A terra dos meninos pelados*.

## QUANDO O FIM É UM COMEÇO: A ESCRITA LITERÁRIA

*A terra dos meninos pelados* termina com Raimundo se despedindo de todos os habitantes da terra mágica de Tatipirun. É como uma chamada na sala de aula: Raimundo chama a todos e se despede. No último parágrafo, o narrador conta ao leitor que, naquele momento, quando deixa a ficção e retorna à cidade de Cambacará (realidade), os meninos que cometiam *bullying* com Raimundo estão na rua brincando: “As cigarras chiavam entre as folhas das árvores. E as crianças que embirravam com ele brincavam na rua” (RAMOS, 2012, p. 71).

Esta última frase da obra foi escrita pela professora no quadro de giz e serviu de motivação para que os alunos expusessem sobre o que imaginavam ter acontecido depois. Foram levantadas muitas hipóteses, algumas plenamente aceitas pela turma (o final feliz, o pedido de desculpas, a mudança de bairro), outras rejeitadas por não atenderem às expectativas dos ouvintes (final trágico, vingança descrita como as cenas de jogos digitais).

Como sexto passo da sequência didática expandida (segunda interpretação) foi proposto que escrevessem, livremente, o seu final para a obra



de Graciliano Ramos. No Quadro 1, leremos o epílogo produzido pela aluna-autora Bianca, de 11 anos. Os alunos conversaram entre si, opinaram sobre as sequências narrativas expostas pelos colegas e discutiram possibilidades de escrita: manter o narrador, incluir personagens, fazer progressões temporais.

Cada aluno-autor (TAUVERON, 2014) teve garantido o direito de criar seu texto, de apropriar-se da obra de Graciliano Ramos, sem obrigações ou objeções. Nesse momento, percebemos a criação da postura de autor, o desenvolvimento do *ethos* discursivo (CALKINS, 1989; TAUVERON, 2014), como poderemos observar na análise do epílogo produzido por Bianca, no qual evidencia o repertório cultural e o domínio de estratégias para causar tensão e humor na narrativa. Nota-se também o uso consciente da pontuação expressiva, o uso de reticências e interjeições.

Analisando a estrutura percebemos que ela optou pela sequência dialogal, um mecanismo enunciativo complexo que pode comportar momentos narrativos, descritivos, argumentativos e explicativos, colocando em cena as palavras pronunciadas por diferentes interlocutores.

Os diálogos criados não têm nada de uma conversação autêntica ou real, eles fazem parte dos processos literários que fazem acreditar na existência dos personagens. O diálogo contribui para criar um efeito de realidade, reduzindo a distância entre o leitor e os personagens: o narrador se apaga para deixar a palavra a outro. Através desses relatos, o autor revela os pensamentos dos personagens e suas relações. O diálogo assegura a legibilidade da história, contribui para dar um ritmo ao texto, para dar referências espaço-temporais, para revelar características, para descrever as ações dos personagens, para introduzir novos atores, para fazer evoluir a intriga ou, ao contrário, para desacelerá-la e manter o suspense. A criação de sequências mais complexas que a cronológica aumenta as chances de o aluno-autor criar um efeito de tensão e de curiosidade que manterá o interesse do leitor.


A escolha da aluna-autora é inserir personagens que não estão na ficção de Graciliano Ramos: a mãe de Raimundo, Elizabeth e a psicóloga. Com a inserção dessas personagens o epílogo criado ganha agilidade e encadeamento de ideias, conferindo, assim, movimentação do espaço e do tempo da enunciação, logo progressão textual. Os usos de sinais de pontuação como as reticências e os pontos de exclamação ilustram a expectativa que a autora espera gerar no seu leitor e revelam a imaturidade emocional das personagens.

### Quadro 1- Epílogo Bianca

As cigarras chiavam entre as folhas das árvores. E as crianças que embirravam com ele brincavam na rua.	- Uma amiga, ué?
Raimundo ficou muito triste e queria um amigo para brincar e esse divertir, por isso foi realizar seu sonho.	- Sim, no parque.
Em um parque encontrou uma menina muito bonita, eles conversaram e viraram amigos.	- Qual parque?
- Oi, é....	- O parque de Tatipirum!
- Qual seu nome?	- Tatipirum?
- Elizabeth.	- Sim!
- Uau que nome bonito!	- Mas esse parque não existe!
- E qual seu nome, garoto?	- Sim, existe.
- Raimundo.	- Tá, mas que amiga é essa, como ela é?
- Que nome estranho, mas, gostei!	- Ela é legal, bonita... e é minha amiga!
- Vamos ser amigos?	- Acho que acabou por hoje.
- Não tenho amigos, Raimundo!	- Tchau!
- Eu também não... Mas a gente pode ser, né?	- Tchau, querido!
- Pode.	A psicóloga foi falar com a mãe dele:
Depois disso os dois viraram melhores amigos.	- É normal.
A mãe do menino sempre olhava de cara feia para ele quando estava com sua amiga.	- É normal? É normal meu filho ter um...
Dias depois uma psicóloga foi na casa do menino para conversar com ele e perguntou:	Sei lá o que é?
- O que está acontecendo?	- Um amigo imaginário!
- Como assim, “O que está acontecendo”?	- Um amigo? ... imaginário?
- Sua mãe disse que você fica conversando com alguém!	- Sim, é normal de criança.
- Ahhh, minha amiga, Elizabeth.	- Vou falar com ele!
- Quem é ela?	- Cuidado para não magoar o menino!
	- Está bem!
	Ela foi falar com seu filho:
	- Querido, não é verdade!
	- O que não é verdade?
	- A sua amiga, é só imaginação.
	Enquanto Raimundo olhava para sua mão com cara de abismado, Elizabeth segurava uma xícara de chá na mão dando gargalhadas.

Fonte: Transcrição do texto do caderno de Língua Portuguesa da aluna (2017).

No epílogo conservam-se as marcas de oralidade “ué”, “uau”, “né”, que conferem naturalidade ao diálogo das personagens. As estratégias narrativas usadas criam no leitor um efeito cinematográfico: o narrador descreve



inicialmente a cena em que Raimundo vai ao parque e conhece Elizabeth; a seguir temos a informação de que a mãe de Raimundo não gosta de Elizabeth ao que segue a intervenção da psicóloga que revela Elizabeth como fruto da imaginação de Raimundo. O texto termina com a ironia de Elizabeth segurando uma xícara de chá enquanto a mãe de Raimundo nega a existência dessa personagem.

Para aplicarmos a teoria de Ferreiro e Siro (2010) ao epílogo produzido pela aluna-autora é preciso conhecer os conceitos de focalização e modalização.

As autoras consideram a focalização como “um filtro pelo qual se pode passar a informação transmitida por meio do discurso narrativo” (FERREIRO; SIRO, 2010, p. 146). [...] Portanto, “o que se focaliza é o relato, e o único agente capaz de focalizá-lo é o narrador”. (FERREIRO; SIRO, 2010, p. 146). Na focalização zero, o narrador tem liberdade para entrar e sair das mentes de quaisquer personagens e seus espaços. Assim, no texto da aluna-autora Bianca, nos termos de Ferreiro e Siro (2010), temos uma focalização zero, pois se mantém a onisciência do narrador, permitindo-lhe entrar e sair da mente das personagens.

A modalização ajuda a definir os mecanismos discursivos que apresentam a função de manifestar o posicionamento do enunciador em relação àquilo que é dito. Através da modalização, de acordo com o proposto por Ferreiro e Siro (2010), é possível perceber qual a atitude do narrador na defesa do que pretende. No texto produzido pela aluna-autora Bianca, percebemos a presença dos modalizadores pelos elementos linguísticos que os expressam. Esses funcionam como indicadores de intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação a seu discurso. Eles revelam o grau de engajamento do narrador em relação ao conteúdo proposicional veiculado. A modalização está presente na seleção dos elementos linguísticos que indicam as intenções, sentimentos e atitudes do narrador: o modo irônico como a aluna-autora finaliza o texto (Elizabeth dá gargalhadas enquanto a mãe de Raimundo nega sua existência) e por meio do uso significativo da pontuação e recursos da oralidade.

Na obra de Graciliano Ramos, percebemos que há resistência da personagem Raimundo em aceitar a troca do seu nome sugerida pelos moradores de Tatipirum. Raimundo cede à sedução do tronco falante e troca as suas roupas pela túnica feita pela aranha, mas não aceita rejeitar sua identidade representada pelo nome. A personagem Talima sugere que Raimundo passe a se chamar de Pirundo. Raimundo, sistematicamente recusa toda a troca: nem

Pirundo, nem Mundéu. Em Tatipirun continuará com o nome que o conhecem na vida real: Raimundo é a ligação entre ficção e realidade.

t

O nome Raimundo foi mantido pela aluna-autora na construção do seu texto. Carvalho (1997) aponta para a repetição de algumas estruturas presentes nos nomes: Tatipirun, Pirundo, Raimundo e Mundéu, revelando uma relação de reciprocidade entre eles:

TatiPIRUN  
PIRUNDO  
RaiMUNDO  
MUNDÉu

A intersecção de letras e sílabas comuns aos nomes parece indicar uma intermediação do mundo real com o mundo imaginário. Enquanto Tatipirun, Pirundo e Mundéu fazem parte do mundo imaginário, Raimundo representa o mundo real. PIRUNDO é a junção de PIRUN de Tatipirun e DO de Raimundo, o que evidencia a confluência do real com o imaginário. E é nessa posição que se encontra Raimundo na história, pois embora ele esteja vivendo as aventuras fantasiosas em lugares desconhecidos, não deixa de pensar e agir como pessoa do mundo real. (CARVALHO, 1997, p. 18).

Ao manter o nome Raimundo, a aluna-autora demonstra compreensão que aquilo que passa a relatar faz parte do mundo externo à Tatipirun: o epílogo produzido por ela trata do sujeito Raimundo na vida real, assim apontado por Carvalho (1997). É interessante observar que as personagens que convivem “na vida real” com Raimundo, na história finalizada por Bianca, não apresentam nome próprio. Bianca nomeará apenas a personagem Elizabeth, amiga de Raimundo, personagem imaginária, mesmo procedimento executado por Graciliano Ramos.

A criação da postura de autor e a consequente superação do enunciado escolar passam pelo percurso de leitora já delineado. Bianca sabe das estratégias para prender a atenção do leitor, que a pontuação expressiva e os vazios do texto fazem com que seu leitor seja contemplado.

Para chegar ao sétimo passo, à expansão, foi realizada a leitura dramatizada da obra *Ernesto*, de Blandina Franco. As obras de Franco e Ramos convergem ao abordarem o tema da exclusão e do preconceito, e também, por promoverem uma experiência a partir das linguagens verbal e imagética, que associadas à leitura dramatizada permitiram aos alunos usufruírem do “prazer lúdico verbal” (CADEMARTORI, 1986).

Nas primeiras e poucas palavras da história, o leitor fica sabendo que Ernesto é feio, bobo, só usa roupas velhas, não sabe agradar ninguém. Ou melhor, fica sabendo que é isso o que as outras pessoas dizem que ele é. E isso muda tudo. A descrição de como Ernesto se comporta, se veste e fala, vai isolando o personagem. O final da história fica em aberto como na obra de Graciliano Ramos. Com bom humor e refinada ironia, o livro não didatiza o assunto do *bullying*, da diferença e da exclusão, mas sim materializa o preconceito em uma história de fácil identificação, que emociona e chacoalha as visões de mundo.

A leitura dramatizada de *Ernesto* permitiu aos leitores/intérpretes dar vida com seu corpo e sua voz às personagens e uma vivência bem dinâmica. Conforme Metzler (2006) a leitura dramatizada pode, enquanto técnica de leitura, dinamizar o ato de ler e aproximar o texto literário do contexto do leitor, pois ao ler, o aluno sente-se parte da história (narração), ou seja, dá voz, som e corpo aos personagens literários e cria nos leitores a representação/participação efetiva no texto literário. Nesse momento, o intérprete/leitor/criador mais do que nunca precisará preencher as lacunas do texto literário e propor direcionamentos, entonações e corporificações ao texto falado, no caso, ao texto literário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido se revelou profícuo para o letramento literário com as turmas do 6º ano. Eles se tornaram leitores mais proficientes; mais capazes de refletir sobre o mundo, o homem e a complexidade das relações humanas; desenvolveram habilidades críticas e reflexivas acerca da produção da linguagem literária; e, com isso, potencialmente pessoas mais preparadas para interagir socialmente.

O percurso sugerido pelos passos da sequência didática expandida não restringiu as ações apenas à leitura da obra *A terra dos meninos pelados*, embora este fosse o principal objetivo. Foram realizadas atividades complementares de natureza artística, exploradas as ilustrações presentes na obra, executadas pesquisas, empreendidas análises da arquitetura do texto e da linguagem usada pelo autor, debatidos diferentes temas suscitados pela obra,

escritos textos autorais de natureza literária, realizadas análises comparativas de textos literários, dentre outras.

**t**

Predominantemente ocorreram atividades coletivas, inclusive a leitura do livro. E isto com o cuidado de que o processo fosse lúdico, portanto, mais atrativo para os leitores ainda em processo de formação. Sempre, sem esquecer a seriedade de um ato tão transcendente como a leitura literária e o crescimento pessoal que ela proporciona. A culminância pretendida, a se consolidar gradativamente, é o desenvolvimento da capacidade dos alunos de se debruçarem em leituras silenciosas, íntimas, individuais, assíduas, autônomas, enfim um diálogo interior. Para isso, certamente, eles dependerão de novas oportunidades para ampliar a sua estima pelos livros e pela escrita literária, como a que viveram naquele ano de 2017.

Os professores devem estar conscientes de que animar a ler é um trabalho metódico, constante e gradual. A atividade leitora e de escrita literária precisa ser adequadamente planejada e sistematizada, especificando de maneira detalhada os passos a perfazer. Neste contexto, é imperioso que o professor conheça bem seus alunos - como são, o que pensam, como sentem, como entendem o mundo, quais são seus desejos e seus sonhos - e, seja leitor com amplo repertório para sugerir leituras que vão ao encontro das preocupações existenciais dos seus alunos, ou mesmo leituras qualificadas para fomentar questões inusitadas, mas que os auxiliam a (re)pensar o mundo.

Escolher um método que guie o planejamento das aulas, aplicar as mais variadas técnicas de animação para o letramento literário, proporcionar o encontro prazeroso dos alunos com os livros, explorar caminhos e possibilidades de escrita são tarefas do professor, mas sem esquecer que seus esforços são externos e preparatórios para o ato de ler e escrever. Se bem-sucedido neste processo de aprendizagem intencional e educativa, pouco a pouco, o professor conduzirá seus alunos a um esforço interno fruto da satisfação de vencer os desafios da leitura e da escrita literária.

## REFERÊNCIAS

- CADEMATORI, L. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CALKINS, L. M. C. *A arte de ensinar a escrever*. Tradução de: BATISTA, Deise. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.



CARVALHO, N. C. de. Realidade e fantasia: um diálogo constante n'A Terra dos Meninos Pelados, de Graciliano Ramos. In: FARIA, Maria Alice (Org.). *Narrativas juvenis: modos de ler*. São Paulo: Arte & Ciência, Assis: Núcleo Editorial ProLeitura, 1997. p. 15-35.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FERREIRO, E.; SIRO, A. *Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem*. Uma experiência de criação literária com crianças. Tradução de: GIL, L. R. São Paulo: Ática, 2010.

FRANCO, B. *Ernesto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

METZLER, M. Leitura dramatizada: objeto de fruição - Instrumento de estudo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 5, 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro. p. 231-232. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/bctb/obra.php?cod=16543>>. Acesso em 07 maio 2019.

MONTECINOS, C.; GALLARDO, J. Concepções de pesquisa-ação entre professores chilenos do ensino fundamental: colocando o “nós” no centro. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. (Org). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 133-170.

RAMOS, G. *A terra dos meninos pelados*. 43. ed. São Paulo: Record, 2012.

*The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*. Direção: Brandon Oldenburg e William Joyce. Los Angeles: MoonbotStudios: Dist. MGM, 2011. 1 filme (15 min), sonoro, sem legendas, colorido, 16mm.

TAUVERON, C. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. *Educar em Revista*, n. 52, Curitiba, PR: Editora UFPR, 2014, p. 85-101

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1988.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. Tradução de: OLIVEIRA, L. L. de. São Paulo, v. 31, n. 3, set/dez., 2005, p. 443-466.

*Recebido em 29/05/2019*

*Aprovado em 06/08/2019*