

Entre fuzis e palavras: relato de prática de letramento literário em uma unidade militar

Lisiane Inchauspe de Oliveira*

Vera Lúcia Cardoso Medeiros**

Introdução

O hábito da leitura, tão comum em tempos idos, devido ao seu caráter instrutivo, informativo e recreativo, tem perdido, para outros tipos de entretenimento, um espaço precioso no cotidiano das pessoas e na prática escolar. Muitas são as vicissitudes que podem ser apontadas como fatores de mudança no comportamento leitor da sociedade em geral: a falta de preparo dos professores para uma promoção eficaz, a falta de interesse ou estímulo da família, a carência das bibliotecas escolares, o valor dos livros, ou mesmo as dificuldades escolares das crianças e jovens, que determinam a falta de entendimento dos textos, especialmente os literários. Todos esses fatores e mais alguns não elencados levam à situação atual de alunos que não leem, de professores que não se sentem preparados ou motivados para promover as leituras e, por fim, de um Brasil que pouco consome livros: dados de 2015 revelam o consumo de 1,7 livros per capita, abaixo de países com índices de pobreza maiores. Assim, muito se tem debatido no sentido de promover o aumento nos índices de leitura, especialmente no ambiente das escolas, e muitas ações têm sido desenvolvidas também por pessoas físicas ou entidades.

Este trabalho objetiva a relatar ações de promoção de letramento literário para recrutas de uma unidade militar em Bagé, RS, realizadas por meio de oficinas executadas como parte da formação da autora, à época aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa - Unipampa. Organiza-se da seguinte forma: apresenta-se o projeto que propiciou a realização destas oficinas; evidenciam-se definições de letramento literário (COSSON, 2007; PAULINO; COSSON, 2009; SOUZA; COSSON, 2011) e educação não formal (GOHN, 2010); retrata-se o grupo atendido - militares; destacam-se as ações realizadas nas oficinas e, por fim, se

* Mestra em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa - Unipampa.

E-mail: lisianeoliveira@unipampa.edu.br

** Orientadora de Mestrado da autora. Professora da Universidade Federal do Pampa - Unipampa.

E-mail: veramedeiros@unipampa.edu.br

estabelece uma relação entre essas ações e o entendimento de Colomer (2007) sobre as práticas de leitura.

O estágio de docência orientada

O Mestrado Profissional em Ensino de Línguas – MPEL da Universidade Federal do Pampa- Unipampa foi criado em 2014, originando-se da demanda de três cursos de especialização ofertados no *Campus Bagé*: “Letras e Linguagens”, ofertado entre 2010 e 2012; “Leitura e Escrita”, ofertado em 2012; e especialização “Linguagem e Docência”, ofertado em 2013. O curso de Mestrado objetiva a qualificação de profissionais das áreas de Letras e Pedagogia, que atuem na educação presencial ou a distância, da educação infantil ao ensino superior e em outros espaços educativos, como escolas de idiomas; cursos preparatórios; cursos técnicos ou profissionalizantes; educação a distância; e/ou projetos de extensão, vinculados a instituições de ensino superior.

A Área de Concentração do Programa (“Linguagem e Docência”) possui duas linhas de pesquisa alinhadas com o ensino de línguas (“Leitura e Escrita nas Práticas Escolares” e “Ensino-Aprendizagem de Línguas – maternas e adicionais – em contextos múltiplos”). Entre os componentes curriculares obrigatórios, à época da aplicação pedagógica descrita a seguir, a disciplina de Estágio de Docência tinha carga horária de 45 horas e visava aprimorar a formação dos discentes, oferecendo-lhes adequado treinamento para ensino de línguas em vários contextos educacionais.

No segundo semestre de 2017, o Comandante do 25º Grupo de Artilharia de Campanha, em Bagé, RS, demonstrou interesse em ofertar aos recrutas com escolaridade mais baixa, algumas ações de reforço de conhecimentos escolares, como leitura, matemática e noções básicas de química e física. Assim, vários estudantes da Unipampa tiveram a oportunidade de trabalhar neste laboratório tão diferenciado. Assim, duas alunas do MPEL deram início ao estágio, entre elas a autora, à época mestranda, efetivando-se a promoção de letramento literário para recrutas, por meio de oficinas executadas entre setembro e dezembro de 2017, nas dependências da referida unidade.

Letramento literário

Conforme nos apresenta Colomer (2007), o ensino atual de Literatura e a prática da leitura literária estão profundamente afetados pelos interesses, ideias e hábitos dessa geração, tão distintos daqueles percebidos nas gerações anteriores. Como problemas capazes de afetar o ensino da Literatura, a autora cita: i) a emergência de um discurso tecnológico e científico; ii) o favorecimento de outros usos linguísticos em

detrimento da aprendizagem literária; e iii) o efeito do uso das tecnologias na leitura literária.

Diante do que nos traz a autora, é possível inferir que a realidade em que vivemos realmente afeta os hábitos das pessoas, em especial dos alunos, que já não valorizam a leitura como fonte de informação e lazer, porque dispõem de recursos tecnológicos modernos que apresentam outras possibilidades de pesquisa e de leitura, recursos esses que apresentam uma linguagem bastante acessível e dinâmica. Sabendo que a maioria dos jovens dispõe de pelo menos, um recurso (como o celular com acesso à internet) a autora comenta sobre os reflexos desses hábitos para a leitura literária e destaca a necessidade da promoção do letramento literário na educação básica.

Letramento é tradução do inglês *literacy*, e embora se relacione etimologicamente com as questões da escrita e da decodificação textual, neste caso pretende alcançar uma concepção maior, que transcenda as práticas escolares. O termo letramento diz respeito ao uso que fazemos da escrita em diversos âmbitos e vai além dos atos simples de ler e escrever, alcançando práticas sociais diversas, incluindo os usos que fazemos dessas capacidades para nos comunicarmos e nos relacionarmos com outras pessoas. Souza e Cosson (2011) destacam a pluralidade do termo e a extensão de seu significado para todo o processo de construção de sentido, como é o caso do letramento digital, letramento informacional ou letramento midiático, entre outros.

Inclui-se nestas possibilidades de letramentos, o letramento literário, que diferente dos demais, que buscam a construção de sentidos em uma ou outra área, possui uma relação mais estreita e mais direta com a escrita, consistindo, portanto, em uma tipologia singular. Primeiro, porque a Literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem; depois porque o letramento a partir dos textos literários conduz “ao domínio da palavra por ela mesma” (SOUZA; COSSON, 2011) e, por fim, porque demanda um processo educativo específico. Assim, ser letrado não significa o mesmo que ser alfabetizado: este é o sujeito que se apropriou da leitura e da escrita, mas não das práticas sociais que a elas se relacionam.

Assim, temos por Letramento literário, segundo Cosson (2007), a utilização do texto literário como base para a apropriação do uso social da escrita, processo que pode ocorrer na escola ou em outros ambientes propícios e que deve culminar na aquisição de uma consciência, em uma maneira própria de ver e viver o mundo fora do ambiente escolar.

Paulino e Cosson (2009, p. 67) definem letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, ou seja, um

processo que leva a dar sentido ao mundo através de palavras lidas, interpretadas e ressignificadas por nossa leitura pessoal. Esse letramento será feito por meio de questionamentos ao texto, do exame minucioso de seus significados, e do diálogo que o leitor promove entre aquele texto e outros que já conhece. Como consequência desse letramento, forma-se o repertório do leitor.

Segundo Soares (2001), existem distintos níveis de letramento, que dependem das necessidades e das demandas que se apresentam a cada indivíduo e do contexto social e cultural em que se encontra inserido. Ainda, a autora determina que existem duas categorias de letramento: uma individual e uma social. A categoria individual tem relação com as habilidades cognitivas e metacognitivas do sujeito e inclui:

[...] habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2001, p. 69).

No que tange à categoria social, o letramento diz respeito ao uso que o sujeito faz de suas habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto social e à relação entre essas habilidades e as práticas sociais.

Segundo nos apresenta Cosson (2007), a Literatura é uma experiência a ser realizada, um exercício que permite-nos vivenciar outras vidas, sabores e cores humanas, por meio da linguagem. Quando lemos, incorporamos o outro, mas mesmo rompendo limites de espaço e tempo, não deixamos de ser nós mesmos. Essa vivência humana tão rica que é a leitura e que nos possibilita alcançar outros mundos, experienciar a compreensão do outro sem, no entanto, romper com aquilo que somos, precisa ter e manter o lugar de destaque. Neste sentido, o professor/facilitador deve estar ciente da necessária promoção de um Letramento literário eficiente.

Cosson afirma que o lugar da literatura na escola passa por um momento de grande dificuldade e que se mantém apenas pela tradição escolar. Como determinantes dessa problemática, estão as mais diversas causas: a aproximação da disciplina Literatura com a História, uma vez que classifica autores e obras em uma linha de tempo segundo características de cada período; a tipologia de textos utilizados em sala de aula, que tem substituído as obras literárias por textos de mais fácil acesso; a substituição da leitura literária por outros artefatos culturais contemporâneos; a crença de alguns

docentes de que a Literatura já não tem razão de ser neste século, que encontra uma sociedade com características tão distintas das anteriores, entre outras.

Diante desses inconvenientes, outra situação que surge requer atenção: a forma como a Literatura é ensinada na escola. Ocorre que no Ensino Fundamental a leitura literária deu lugar ao contato com uma vasta gama de textos de todos os tipos, que em comum têm o fato de serem contemporâneos, curtos e “divertidos” (COSSON, 2007, p. 21) e que consideram mais o gosto do professor e do aluno e a aproximação com a Gramática normativa, do que a necessidade de formar um leitor literário. Assim, a Literatura ganha um caráter bastante extenso e termina por abarcar qualquer texto que se entenda como próximo da ficção e da poesia. Predomina aqui a utilização do livro didático como uma escora: utilizam-se os textos de todos os tipos que ali se encontram, dando-se preferência às crônicas, por suas características de pequena extensão e temáticas do cotidiano, e recebe-se do aluno uma resposta instantânea e simples, sem que se aprofunde um debate sobre o que se leu e de forma a simplesmente retomar o conteúdo do texto ou recontá-lo de maneira personalizada. A crítica de Cosson recai também sobre a utilização das fichas de leitura, instrumentos que, por seu caráter de sistematização de dados, cerceia a criatividade e poda “o prazer da leitura” (COSSON, 2007, p. 22).

Já no Ensino Médio, além de constituir uma disciplina à parte, dissociada muitas vezes do ensino das Línguas, percebe-se que a Literatura assume um caráter mais histórico e estático, inclusive deixando de lado a própria leitura. Neste momento, a sistematização da Literatura Brasileira apresenta as obras divididas por períodos e traz apenas trechos de textos como exemplos comprobatórios da justeza da classificação. Quando há a realização de uma leitura completa, geralmente se utiliza o molde apresentado no ensino fundamental, ou seja, visa-se à elaboração de resumos ou fichas que servem apenas para comprovação da atividade, sem que se promova um debate ou se oportunize a reflexão sobre a obra.

Ademais, Cosson (2007) enfatiza que nos dois casos, tendo o professor intenção de levar o aluno a ler, tem-se notado a preferência pelo que se mostra mais prático, ou seja, o texto canônico, com sua linguagem mais rebuscada e temáticas características, é subaproveitado ou mesmo relegado ao esquecimento no sentido de que não contribuiria para o ensino da Língua e nem seria atraente para os alunos.

A mudança social que a tecnologia tem provocado também influencia diretamente no ensino da Literatura e na formação de leitores. Sob a justificativa de que não é possível negar a importância e a atração gerada outros suportes, que não o livro, como é o caso de computadores, smartphones, celulares e a própria televisão, o conteúdo

passa a ser apresentado por meio de vídeos, séries e filmes. Esses suportes teriam maior apelo e atingiriam com maior intensidade o espectador, de forma que a escrita não mais seria necessária na mediação entre a obra e o leitor. Assim, a cultura contemporânea vem assumindo o lugar da leitura literária.

Pensando nisso é que Cosson afirma que o ensino da Literatura nos dois níveis de ensino oscila entre os dois extremos: a pretensa necessidade de dominar-se dados sobre a Literatura e o entendimento de que é preciso ler simplesmente e qualquer leitura é importante. Segundo o autor, estamos diante da “falência do ensino da Literatura” (COSSON, 2007, p. 23), cuja função de construir e reconstruir a palavra deu lugar a atividades consideradas mais práticas e mais aplicáveis no cotidiano moderno. Assim, é preciso pensar sobre a necessidade de reorganizar e transformar a prática docente conteudística, a fim de que se oportunize aos alunos uma experiência de leitura a ser compartilhada e enriquecida com informações que extrapolem o campo literário, inclusive.

As causas dessas vicissitudes podem estar no despreparo dos professores:

Depois, falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige (COSSON, 2007, p. 23).

Assim, o profissional que trabalha com a leitura deve ter em mente que ela, e não as metódicas informações históricas, a crítica ou a teoria literária, deve ser o centro das atividades. Da mesma forma, não basta propor a leitura como um prazer e deixar de lado uma necessária sistematização: ou seja, é preciso compreender o papel da Literatura na escola e organizar a atividade segundo o que se pretende como objetivos de formação do aluno. Enfim, o letramento literário constitui uma prática social e, como tal, uma responsabilidade da escola ou, neste caso, dos profissionais que ofertam atividades de letramento literário em ambientes não formais de aprendizagem.

Educação não formal

As políticas educacionais brasileiras têm ampliado a dimensão física da educação, bem como suas possibilidades. Nos anos 1980, os movimentos sociais, com seus métodos próprios, e as intervenções para alfabetização de jovens e adultos encontraram espaço fora dos ambientes tradicionais e formais de aprendizagem. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, afirma que a educação se desenvolve em variados espaços, estendendo o debate sobre a

educação não formal. Ainda, Gohn (2010) cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que, em 2006, traziam a afirmação de que a educação não formal também fazia parte do campo de atuação do pedagogo, o que influenciou outros cursos a inserir disciplinas relacionadas com as práticas de educação no campo social em seus currículos.

Para Gohn (2010), temos então a educação formal, a educação não formal e a educação informal. A educação formal é aquela que ocorre no ambiente territorial da escola, é guiada por normas e regulamentos e se efetiva pela orientação de currículos. A educação não formal está ligada a um aprendizado espontâneo, à figura de um educador social solidário e atento aos interesses e necessidades da comunidade. Já a educação informal abrange processos de socialização que se desenrolam no âmbito intra e extrafamiliar.

Segundo o entendimento de Gohn, a educação não formal possibilita a formação de sujeitos autônomos e emancipados, frutos de uma formação cidadã. Assim, pode-se classificar a iniciativa de promover o letramento literário na unidade militar como uma prática de educação não formal, pois ocorre fora dos limites físicos da escola, não é orientada por um currículo estável e atende a um grupo que vive em desvantagem social, no caso, recrutas com baixa escolaridade, o que dificulta a permanência no Exército bem como diminui as possibilidades de trabalho fora dele.

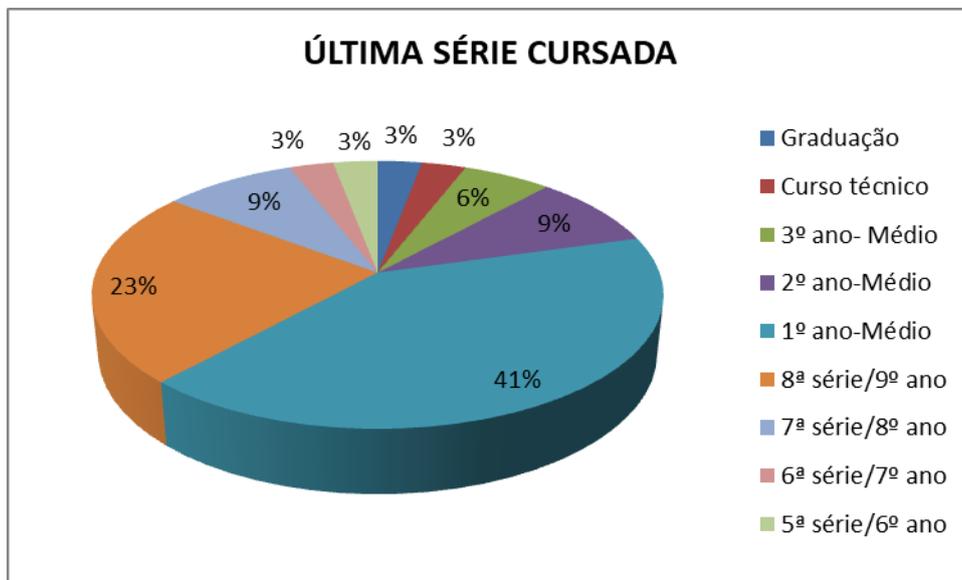
Os alunos

Os alunos participantes das atividades do projeto eram recrutas de uma unidade militar da cidade de Bagé, RS, sendo dois grupos de 20 alunos cada, separados por subunidades. Sobre este fato, relatou um dos oficiais responsáveis pelo acompanhamento das atividades que a escolha dos soldados para essas subunidades levava em consideração a escolaridade. Assim, o primeiro grupo, que estava ligado ao Comando e deveria atuar mais especificamente em atividades administrativas ou que exigissem maior conhecimento, apresentou maior escolaridade. O segundo grupo, soldados a quem se atribuíram as atividades mais práticas, como as de oficina mecânica e limpeza, apresentavam menor escolaridade. Esse fator impactou nas atividades, visto que o primeiro grupo mostrou-se mais participativo e com maior facilidade que o segundo.

Considerando-se a escolaridade dos dois grupos, temos um aluno cursando graduação em instituição privada, um aluno que deixou os estudos no ensino técnico integrado em instituição pública, 19 alunos com ensino médio completo ou incompleto

e 13 alunos com ensino fundamental completo ou incompleto, todos oriundos de instituições públicas, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Porcentagem de escolarização do grupo

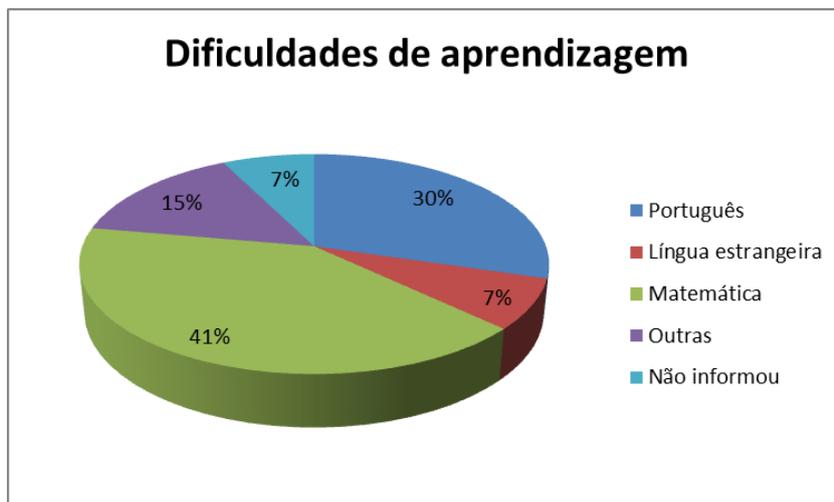


Fonte: As autoras (2021).

Quando questionados sobre suas experiências escolares, 29 alunos relataram ter sido reprovados uma ou mais vezes, 3 nunca foram reprovados e dois não responderam. Desses, 25 alunos relataram ter algum tipo de dificuldade de aprendizagem e dois não opinaram. Temos então, apenas 7 que não revelaram nenhum tipo de dificuldade. É importante sobrelevar que 4 alunos informaram como dificuldades a falta de concentração, a falta de entendimento e a falta de memorização dos conteúdos. Sobre as disciplinas apontadas¹, temos:

¹ Alguns alunos apontaram mais de uma disciplina.

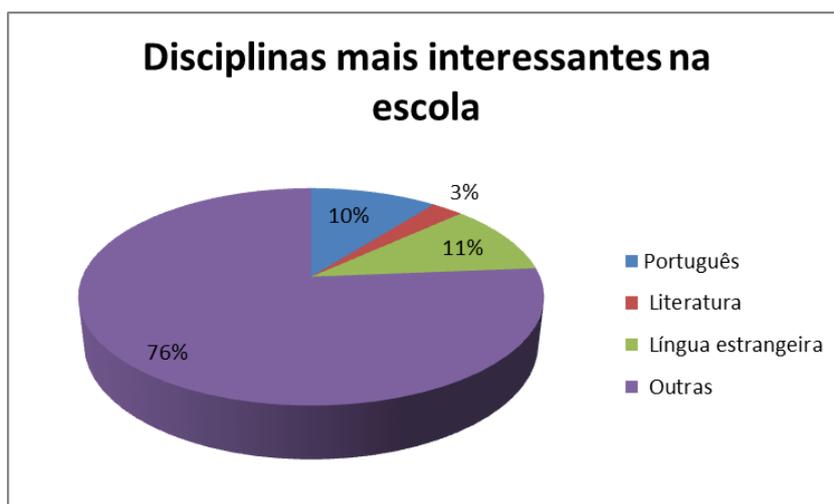
Gráfico 2 – Disciplinas apontadas como dificuldade



Fonte: As autoras (2021).

O gráfico a seguir demonstra as respostas dadas a outro questionamento direcionado aos alunos, que trazia: “Quais disciplinas pareciam mais interessantes na escola? Por quê?”. Como resultados² temos que apenas 4 alunos sinalizaram a Língua Portuguesa, 1 apontou a Literatura e outros 4 indicaram a Língua estrangeira.

Gráfico 3 – Disciplinas apontadas como as mais interessantes na escola



Fonte: As autoras (2021).

² Alguns alunos apontaram mais de uma disciplina.

Também os alunos foram questionados sobre o contrário: À pergunta “Quais disciplinas pareciam menos interessantes na escola? Por quê?” tivemos 10 apontamentos para Português³, 4 para Língua estrangeira e 29 apontamentos para outras disciplinas. A Literatura não foi lembrada nas respostas a essa questão.

Gráfico 4 – Disciplinas apontadas como as menos interessantes na escola



Fonte: As autoras (2021).

Os militares foram questionados sobre estímulos recebidos da família para completar os estudos. A pretensão era compreender por que tantos alunos abandonaram a escola. As respostas mostraram que a baixa escolaridade, na maioria dos casos, não está ligada à falta de incentivo. Da totalidade de questionários respondida, 32 alunos disseram que receberam estímulo, um respondeu que não e um não respondeu. Como principais incentivadores foram citados os pais (ou apenas a mãe), avós e namoradas. Como fatores para abandono dos estudos foram citados a necessidade de trabalhar ou preferência pelo trabalho, o desestímulo frente às dificuldades de aprendizagem e a falta de gosto pelos estudos. Interessante relato diz que apesar do estímulo dado, a família não auxiliava nas tarefas, nem provia as necessidades.

³ Alguns alunos apontaram mais de uma disciplina.

Sobre a relação com a leitura, apenas 5 alunos relataram ter gosto pela leitura, ler habitualmente ou eventualmente. Os demais, 29 alunos, disseram não gostar, não ler ou ler pouco frequentemente. Interessante trazer os apontamentos dos alunos a respeito das leituras que costumavam realizar. Um aluno relatou que lia apenas os textos disponíveis no *facebook* ou no *whatsapp*, outro relatou que lê notícias online e alguns livros de fantasia, porém a leitura literária não foi citada como opção.

Quando perguntados sobre leituras realizadas, 16 alunos responderam que já haviam feito leituras, 16 disseram não lembrar, não saber ou relataram não ter realizado nenhum tipo de leitura e 2 não responderam. Entre as leituras sinalizadas como realizadas, os alunos citaram de forma geral notícias, textos de livros didáticos de Língua portuguesa, livros de poesia e comédia, livros sobre o exército, livros sobre vampiros e títulos contemporâneos como Harry Potter, O Senhor dos anéis, Matrix, Game of Thrones e O menino do pijama listrado. Títulos clássicos como Dom Quixote, O Rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda, A Divina Comédia, Odisseia e Fausto foram sinalizados como lidos pelos dois alunos com maior escolaridade. Entre as leituras apontadas como interesse, os alunos citaram as obras do autor Stephen King, a série 50 tons de cinza e, de forma geral, histórias de ação, histórias antigas e histórias de guerra.

A aplicação

A aplicação do projeto ocorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2017, em aulas semanais com 90 minutos de duração com cada grupo, excetuando-se as semanas em que houve saídas dos militares para suas atividades de campo. No total realizaram-se sete oficinas.

Inicialmente, os alunos demonstraram interesse pelas oficinas, fato que pode ser constatado nas respostas dadas à questão que perguntava a opinião sobre a atividade, presente no primeiro questionário aplicado. Dos 34 presentes, 31 alunos opinaram que a realização das oficinas seria uma boa oportunidade para reforçar ou relembrar conhecimentos, praticar leitura, estimular para a retomada dos estudos, adquirir novos conhecimentos, se preparar para concursos e vestibulares. Um aluno comentou que não achava interessante, porque considerava a leitura enfadonha. Dois alunos não opinaram.

A seleção dos textos utilizados nas oficinas baseou-se nos interesses apontados no primeiro questionário aplicado pela estagiária com a turma. Foram sinalizados gostos pessoais referentes a esportes, a músicas e filmes. Um aluno sinalizou o gosto pelas lides campeiras. Nenhum elencou a leitura como interesse. Assim, foram

selecionados textos literários de humor, de mistério, regionais, textos relacionados às temáticas atuais e poesias. Os textos literários apresentados foram: A fábula do Imperador chinês (conto); O analista de Bagé (Luís Fernando Veríssimo - crônicas humorísticas); poesias de Manuel Bandeira; O Tempo e o Vento (Érico Veríssimo - trecho de romance); O cortiço (Aluísio de Azevedo - trecho de romance); Venha ver o pôr do sol (Lygia Fagundes Telles - conto de mistério) e A moça tecelã (Marina Colasanti - conto).

Os encontros ocorreram em espaço cedido pela unidade militar, uma sala ampla com classes escolares, quadro branco, um notebook ligado à internet via cabo de rede e um projetor. As atividades aconteceram em horário de expediente. Sobre esse fato, alguns militares relataram dificuldades em conciliar o horário das oficinas com determinados afazeres, como as “horas” (momento em que estão escalados para as guardas em dias que se encontram “de serviço”) ou com a saída do serviço (os alunos permaneciam na guarda à noite e na manhã seguinte apresentavam cansaço durante as atividades).

As aulas seguiam roteiros pré-estabelecidos que envolviam leitura individual, leitura expressiva pela estagiária, compreensão e interpretação do texto. Além desses itens, outros eram agregados no sentido de motivar os alunos, despertar o interesse e apresentar elementos extratextuais que permitissem o melhor entendimento daquilo que foi lido. Assim, agregaram-se histórias em quadrinhos, vídeos, notícias e músicas, desde clássicos como Adíós, Nonino e Por una cabeza até funk e rap.

Figura 1 – Aspectos da sala disponibilizada para as oficinas



Fonte: As autoras⁴.

Análise das atividades realizadas – dialogando com Colomer

Corroborando com o que afirma Colomer (2007), as respostas dadas à questão do primeiro questionário aplicado demonstram que a leitura literária perdeu espaço entre os interesses da geração atual, que dispõe de meios mais modernos e atraentes para buscar informação e entretenimento. A autora cita a emergência de um discurso tecnológico e científico, bem como o efeito do uso das tecnologias na sala de aula como reveses para a leitura. Em resposta a essa afirmação, a maioria dos militares revela ler apenas textos encontrados em redes sociais e a preferência por assistir a filmes ou praticar esportes ao invés de ler. Levando em consideração essa realidade e o entendimento de que é preciso aproveitar os interesses no planejamento das aulas, optou-se por apresentar aos alunos vídeos ou músicas que tivessem relação com os textos, de forma a despertar a curiosidade e deixar os encontros mais atraentes e menos monótonos. Esses recursos foram utilizados no terceiro encontro, cujo tema eram poemas de Manuel Bandeira. Foram apresentados uma versão musicada de *Desencanto*⁵ (em estilo violão e voz, por João Prado) e dois vídeos de tangos (uma

⁴ Descrição da imagem: Sala de estudo com piso e paredes claros, mesas e cadeiras escolares dispostas em filas. Três janelas envidraçadas, com cortinas de blackout. Onze militares, de costas, devidamente fardados estão realizando leitura individual. Ao fundo, um quadro de vinil, em que está projetado um slide.

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LECeilwfid8>>.

apresentação de André Rieu, Carlos Buono & The Johann Strauss Orchestra interpretando *Adiós, Nonino*, de Astor Piazzolla⁶; e um trecho do filme *Perfume de Mulher*⁷, onde o personagem principal, interpretado por Al Pacino dança *Por uma cabeça*, de Carlos Gardel, em um restaurante. Estes últimos como base para a compreensão do elemento presente em *Pneumotórax*: “a única coisa a fazer é tocar um tango argentino”). Nesta aula, quando informados sobre a apresentação dos vídeos, a maioria afirmou não ter conhecimento ou hábito de ouvir música clássica e alguns gracejaram comentando que a música ia fazê-los “torar” (gíria militar que significa dormir). É inteligível que para aquela turma, essas manifestações artísticas eram vistas como enfadonhas. Com a apresentação do vídeo da Orquestra, os alunos reagiram muito bem, ficaram atentos e boquiabertos e faziam comentários entre si, sendo possível perceber que conseguiram entender e vivenciar as emoções e a tragicidade expressas nos tangos, para entender a fala do médico no trecho da poesia. Na apresentação do vídeo com o casal dançando tango, o interesse dos alunos continuou aparente. Os comentários e interjeições continuaram mostrando a eficácia do recurso e a alegria da descoberta dos alunos. Os alunos classificaram os vídeos como “lindos” e “muito bons”. Quando questionados sobre que tipos de emoções sentiram, relataram: “principalmente paixão”, “tristeza”, “medo”, “alegria”, “amor”. Assim, pode-se inferir que estavam mais sensibilizados e preparados para as leituras.

Colomer (2007) destaca que a prática da leitura literária deve ser pensada e organizada em quatro modos diferentes, interligados entre si: Ler sozinho, ler com os outros, expandir e ler com os especialistas.

Com o estímulo ao ato de ler sozinho, pretende-se o desenvolvimento da competência leitora. Livros e textos quando adequadamente lidos levam ao aperfeiçoamento da leitura e podem auxiliar na formação do bom leitor. Pensando na assertiva da autora, em todos os encontros o primeiro contato dos alunos com o texto selecionado era individual.

O segundo modo de leitura proposto por Colomer - ler com os demais - visa ao estabelecimento de um ambiente compartilhado de leitura e de debate coletivo. Considerando o entendimento da autora e as manifestações dos alunos nos questionários, onde relataram sua preferência por trabalhos em grupo, a partir do quinto encontro foi oportunizado um espaço para debate e interpretação do texto em duplas. Apesar da inquietação da professora sobre o comportamento dos alunos nesta

⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wyRpAat5oz0>>.

⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I-p7TcDKJpo>>.

disposição e a possibilidade de desorganização da ordem estabelecida, a atividade mostrou-se extremamente tranquila e produtiva, originando uma maior participação dos alunos no momento das exposições orais durante o debate com a professora. Um aluno relatou que a troca de informações entre colegas fez com que se sentisse mais seguro para expor suas respostas.

Expandir é o terceiro modo de leitura apresentado pela autora. A leitura está presente no cotidiano e pode estabelecer ligação com atividades variadas, especialmente nos ambientes escolares, sejam formais ou não. Um tema atual, uma notícia, uma música podem estabelecer um diálogo com um romance histórico; a leitura de poemas pode servir de base para a reflexão, a escrita e a reescrita. A expansão ocorreu nas oficinas com a inserção de notícias, quadrinhos, vídeos, músicas e com a retomada dos textos, de forma a se estabelecer relações entre alguns deles.

Por fim, Colomer defende que é preciso ler com os especialistas, ou seja, realizar uma construção pessoal do sentido mediada por profissional habilitado, capaz de auxiliar com segurança nas interpretações e proporcionar a relação e o acesso ao conhecimento de saberes exteriores. Aqui, encaixa-se o trabalho da estagiária/mestranda, no sentido de planejar e executar as aulas de forma atraente e acessível para o nível daqueles alunos, incentivando a reflexão e o aprofundamento nas leituras e temas afetos, bem como a participação e o compartilhamento de ideias e opiniões. Os relatos presentes nos questionários pós-teste apontam o atingimento deste último modo proposto por Colomer: “as explicações da professora foram claras e interessantes”; “tirava todas as dúvidas”; “fez aprender mais sobre leitura e ter mais atenção”; “a professora se aprofundou no assunto e deu explicação perfeita”; “vou levar para o resto da vida o que aprendi nas aulas e sou grato”; “sempre explicando e pedindo nossas opiniões, fazendo com que a gente entendesse melhor o texto”; “facilitava o entendimento dos textos”.

Conclusões

A despeito da baixa escolaridade e das dificuldades relatadas, é relevante comentar que a retomada dos estudos e uma boa formação fazem parte dos planos desses rapazes. Como os jovens da idade, os militares sinalizaram em suas respostas ao primeiro questionário muitos sonhos e desejos para o futuro: ser feliz, ser alguém, voltar a estudar, seguir a carreira militar, cursar a faculdade, tornar-se alguém melhor, casar, formar família, ter uma vida estruturada, ser bem sucedido e ajudar os pais. Esses desejos tão verdadeiros expressos no papel mostram a relevância das ações educativas

em ambientes não formais de aprendizagem e a necessidade de se repensar o papel das Instituições brasileiras no sentido de ofertar essas oportunidades.

Apesar do estranhamento causado pela proposta, de se ofertar uma ação educativa dentro de uma unidade militar, de forma concomitante com as peculiares atividades ali realizadas, é possível perceber que houve um despertar, uma ampliação dos interesses dos alunos militares sobre a leitura literária.

Referências

COLOMER, T. **Andar entre livros**. Global Editora, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. 104 p.

O GLOBO. **Ministro da Cultura diz que baixo índice de leitura no Brasil 'é uma vergonha'**. 30 de junho de 2015. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/ministro-da-cultura-diz-que-baixo-indice-de-leitura-no-brasil-uma-vergonha-16606376>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

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

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

SOUZA, R.; COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Acervo digital da Universidade Estadual Paulista - Unesp. Agosto de 2011. Disponível em <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em: 26 dez. 2017.