

Sarau literário: uma prática transformadora na escola

Literary gathering: a transformative practice at school

Sarao literario: una práctica transformadora en la escuela

Juliana Vicente Mariano

Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), Curitiba/PR – Brasil

Elisa Maria Dalla-Bona

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

Rafael Ginane Bezerra

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

Resumo

Este artigo apresenta a síntese de uma pesquisa etnográfica (Magnani, 2002; André, 2012), realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que implementou o projeto “Sarau Literário” para enfrentar as dificuldades dos estudantes com a leitura. O corpo docente considerou o projeto uma estratégia significativa para reverter aquele cenário. A quarta edição do projeto foi realizada em 2022, quando uma turma do 4º ano do ensino fundamental foi acompanhada por uma pesquisadora. O estudo se fundamentou nas teorias de Bajour (2012) e Colomer (2007) sobre o papel da escola na formação de leitores, de Poslaniec (2006), Nascimento (2011), Tennina (2013) e Cerrillo (2016) sobre o sarau literário, e de Cosson (2006, 2017, 2020) acerca do letramento literário. A pesquisa confirmou os benefícios proporcionados pela implementação do projeto, identificou os desafios enfrentados durante seu desenvolvimento e apontou caminhos para seu aprimoramento em edições futuras.

Palavras-chaves: sarau literário, letramento literário, ensino fundamental.

Abstract

This article presents a summary of an ethnographic research study (Magnani, 2002; André, 2012) in a public school within the Curitiba Municipal Education Network, which implemented the “Sarau Literário” project to address students’ difficulties with reading. The teaching staff regarded the project as a significant strategy to reverse that scenario. The fourth edition of the project took place in 2022, during which a researcher monitored a 4th-grade elementary school class. The study was based in the theories of Bajour (2012) and Colomer (2007) on the role of schools in shaping readers, of Poslaniec (2006), Nascimento (2011), Tennina (2013), and Cerrillo (2016) on the literary soirée, and of Cosson (2006, 2017, 2020)

on literature literacy. The research confirmed the benefits brought about by the project's implementation, identified challenges encountered during its development, and suggested pathways for its improvement in future editions.

Keywords: literary gathering, literary literacy, elementary education.

Resumen

Este artículo presenta la síntesis de una investigación etnográfica (Magnani, 2002; André, 2012) realizada en una escuela pública de la Red Municipal de Enseñanza de Curitiba, que implementó el proyecto “Sarau Literário” para enfrentar las dificultades de los estudiantes con la lectura. El cuerpo docente consideró el proyecto una estrategia significativa para revertir aquel escenario. La cuarta edición del proyecto se llevó a cabo en 2022, en la que una clase de 4º grado de enseñanza primaria fue acompañada por una investigadora. El estudio se fundamentó en las teorías de Bajour (2012) y Colomer (2007) sobre el papel de la escuela en la formación de lectores, de Poslaniec (2006), Nascimento (2011), Tennina (2013) y Cerrillo (2016) sobre el sarao literario, y de Cosson (2006, 2017, 2020) acerca del letramiento literario. La investigación confirmó los beneficios proporcionados por la implementación del proyecto, identificó los desafíos enfrentados durante su desarrollo y señaló caminos para su mejora en ediciones futuras.

Palabras-clave: sarao literario, alfabetización literaria, educación elemental.

1 Introdução

Seja como cena (Nascimento, 2011) ou movimento literário (Tennina, 2013), com áreas periféricas dos espaços urbanos como *locus* privilegiado para sua realização, os saraus literários se consolidaram como uma importante prática sociocultural de letramento.

Historicamente, os saraus eram eventos artísticos realizados em salões de elite, reforçando distinções de classe e associando o gosto letrado ao refinamento pessoal (Tennina, 2013). Nesse sentido, a formação do gosto letrado, individual e associado ao refinamento pessoal seria um importante marcador de distinção social.

Do passado para o presente houve, portanto, um movimento de apropriação e ressignificação. E, como desdobramento desse processo, os saraus também se converteram em estratégia escolar para a formação do leitor literário (Cerrillo, 2016). Nessa perspectiva, justamente quando realizado na escola, o sarau literário oferece um contexto ímpar para a observação do entrelaçamento entre práticas escolares e não escolares de letramento.

Aplicado à literatura, a noção de letramento, convertida em letramento literário, pode ser definida como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Por conseguinte, o entrelaçamento mencionado anteriormente tem como aspecto central os processos que possibilitam a apropriação da literatura como uma forma singular de construção de sentidos.

Conduzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Federal do Paraná, a pesquisa (Luchtenberg, 2022) aqui apresentada se deparou com a oportunidade de investigar tais práticas, ao identificar uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que realizava, desde 2016, o projeto pedagógico denominado “Sarau Literário”.

A escola, com 22 anos de funcionamento e 851 estudantes em 2022, atende a uma comunidade em vulnerabilidade social. Em 2019, após queda no Ideb, passou a enfatizar o sarau como prática pedagógica regular. Trata-se, então, de uma escola que optou por rotinizar o sarau literário entre suas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, com o objetivo de investigar as contribuições do sarau para fomentar a apropriação literária da literatura pelos alunos, optou-se por uma pesquisa etnográfica que orientou a imersão de uma das autoras deste artigo em campo, direcionando o olhar aos arranjos cotidianos e às dinâmicas escolares que viabilizaram a adaptação do sarau ao contexto da escola (Magnani, 2002; André, 2012).

Após aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, mediante o parecer 5.259.225, a pesquisa de campo ocorreu entre os meses de março e julho de 2022. A fim de obter informações relevantes sobre o sarau, como sugere Angrosino (2009), foram elaborados diários de campo, com os registros das situações observadas na escola.

Complementarmente, a pesquisa se baseou nos seguintes procedimentos: entrevistas semiestruturadas com a diretora, a vice-diretora, e duas coordenadoras pedagógicas; questionário por via do Google Forms encaminhado aos professores; análise de diferentes corpus documentais, tais como o acervo digital da escola, com imagens de edições anteriores do evento, os cadernos utilizados por estudantes do 4º ano (turma constituída por 30 estudantes com idade entre 8 e 11 anos) e o planejamento da professora dessa turma, na qual a pesquisadora desenvolveu um projeto de intervenção que totalizou 25 aulas, com duração de três horas diárias.

2 Bases teóricas para pensar os saraus literários

É por meio do simbólico que se ordena o caos e se converte o mundo em espaço dotado de sentido, processo que requer práticas socioculturais que permitam o trânsito entre os diferentes domínios da linguagem. Dentre as instituições sociais, a família, funcionando como mediadora, costuma dar início a essas práticas. Contudo, em determinados casos e em função de variados motivos, é possível que a família não consiga cumprir com esse papel. Nesses casos, outros mediadores, em geral ligados ao ambiente escolar, tornam-se

necessários.

A perspectiva resenhada no parágrafo anterior, notadamente associada ao trabalho de Petit (2019), tem inegável contribuição para a formação de leitores, em especial, entre jovens que vivem em contextos adversos. Por outro lado, quando dirigida à escola, ela tende a interpelá-la de maneira contraditória: se, por um lado, a instituição é fundamental para a democratização da leitura, por outro, ela é cobrada por adotar procedimentos excessivamente formais e impositivos que interditam o gosto pela prática leitora. Daí, a constante referência a professores e bibliotecários que transitam pela escola, mas que não agem em conformidade com suas normas.

Analisando essa aporia, Bajour (2012) a situa como um eixo que atravessa o debate contemporâneo sobre o papel da escola na formação de leitores. Em vez de adotar posições antagônicas, a autora propõe que a escola combine práticas não escolares com práticas escolares ressignificadas para repensar o ensino da leitura. Ou seja, competiria à escola incorporar práticas estabelecidas em diferentes contextos sociais – como é o caso do sarau literário –, sem renunciar ao compromisso de ensinar algo aos leitores em formação.

Proposição análoga é encontrada no trabalho de Colomer (2007). A partir da montagem de um amplo panorama histórico, a autora mapeia mudanças que reconfiguraram as concepções de leitura nas sociedades contemporâneas, os modelos estabelecidos de ensino-aprendizagem e a compreensão de leitor e de literatura dentro do campo da teoria literária.

Dessa maneira, seria um desdobramento lógico a necessidade de a escola redefinir seus objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino literário. E para dar encaminhamento prático a esse desdobramento, ela sustenta que a educação literária, mediante o fomento de situações compartilhadas de leitura, deve ensinar o necessário para que se compreenda um conjunto de obras progressivamente mais amplo e complexo.

Segundo Colomer (2007), a leitura compartilhada é fundamental para a formação de leitores, especialmente, em contextos onde há pouca mediação familiar ou quando a escola privilegia a interpretação única de um corpus restrito.

Ou seja, compete à escola oferecer aos alunos o acesso a uma prática que o seu entorno sociocultural muitas vezes não tem como promover. Simultaneamente, é necessário substituir o modelo tradicional de ensino hierárquico, privilegiando-se situações nas quais os alunos são estimulados a buscar conjuntamente os possíveis significados implicados nos textos literários. E considerando o imperativo de planificar o trabalho escolar, Colomer (2007) sugere a complementaridade entre etapas, em um programa no qual os momentos

iniciais são voltados para a formação do gosto, enquanto os subsequentes se voltam para o aprimoramento da capacidade analítica.

Assim, afastando a demanda por uma escola que renuncia à prerrogativa de ensinar e procurando por estratégias que visam à formação do gosto nos termos estabelecidos por Colomer (2007), chegamos às animações de leitura propostas por Poslaniec (2006, p. 163).

O essencial é, em qualquer caso, que as animações de leitura se definam, primordialmente, em função da etimologia e da acepção corrente da palavra “animação”: que elas façam viver a leitura, lhes deem uma alma, ponham em movimento, em atividade, as crianças em direção dos livros; e que isso favoreça a sua integração e a sua participação na vida do grupo dos leitores.

O autor defende o avanço da motivação externa para a interna, ensinando às crianças, sem imposição, o prazer da leitura e a ampliação do repertório literário. Para tanto, é necessário que, pouco a pouco, o aluno aprenda que o contato com os livros não é apenas lazer, mas uma prática que envolve compromisso e uma ocasião de diálogo consigo mesmo.

Nesse sentido, a promoção do gosto pela leitura pressupõe algumas ações, dentre as quais Poslaniec (2006) destaca: propor aos alunos uma escolha variada de livros; não os obrigar a ler, a dar conta ou impor um ritmo de leitura; propor livros que interpelem o imaginário; não censurar leituras, não ter atitudes de reprovação a determinados livros ou coleções; e não impor um sentido canônico para o texto. Por conseguinte, as animações de leitura são compatíveis com escolas que optam pelo desenvolvimento da competência literária dos estudantes.

Diferentes animações de leitura serão comentadas e exemplificadas adiante, posto que fundamentaram a sequência didática implementada pela investigadora. Considerando os limites deste artigo, contudo, o sarau literário é a forma de animação para a qual dirigiremos a nossa atenção.

Foi realizada uma revisão de literatura, em 2022, no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte para as publicações sobre saraus ao longo dos últimos dez anos. Verificou-se a recorrente entre a realização desses eventos em escolas da rede pública e a irradiação da sua dinâmica para comunidades próximas, o que ressalta uma forma de sociabilidade na qual as práticas de letramento não escolares se entrelaçam com as escolares.

No Ceará, por exemplo, entre estudantes do ensino médio de uma escola em Maracanaú, organizou-se um sarau a partir da leitura e análise de “O mágico de OZ”. Nesse evento, a partir da transposição da obra para o texto teatral, ensaiado e apresentado, as

habilidades de apreciação, compreensão e trabalho em equipe foram mobilizadas a partir de práticas de leitura, oralidade e escrita (Ramos; Andrade; Gomes, 2021).

Em São Paulo, por outro lado, é possível acompanhar o relato de uma dinâmica inversa. Organizados por coletivos de sujeitos periféricos, os saraus iniciam em espaços como praças públicas, centros culturais, bares, bibliotecas, escolas de samba e teatros, promovendo atividades artísticas variadas, como recitais de poesia, espetáculos de dança e apresentações teatrais, que posteriormente são levadas ao contexto escolar (Silva; Perosa, 2022).

Outro traço encontrado na revisão de literatura diz respeito a eventos voltados para a produção literária que caracteriza as periferias das grandes cidades. Nesses espaços, os saraus proporcionam experiências de fruição com a arte das e nas ruas, assumindo uma dimensão estético-política devido à valorização da diversidade cultural que compõe a malha urbana (Assis, 2014).

Como demonstra o trabalho de Ribeiro (2021), a prática do sarau também tem contribuído para a formação de uma comunidade de leitores a partir de uma escola pública voltada para a educação de jovens e adultos. Na experiência relatada, a leitura de poemas que dialogam com a literatura periférica e marginal foi convertida em uma prática de “reexistência”, na qual a escola concorreu para um processo de ressignificação do espaço urbano.

Nos relatos identificados, há ainda a presença de diferentes perspectivas teóricas orientando a organização dos saraus. No trabalho relatado por Oliveira (2020), por exemplo, observa-se o recurso aos círculos de leitura, nos termos propostos por Cosson (2017), como prática para ressignificar a disciplina de língua portuguesa entre estudantes do 9º ano do ensino fundamental II. Nesse trabalho, a partir das obras “A marca de uma lágrima” e “Marina”, de Pedro Bandeira, promoveu-se a escrita de diários de leitura que posteriormente foram tornados públicos mediante a realização de saraus.

Diante do exposto, os saraus se consolidam como estratégia de letramento literário, promovendo o trânsito pelos domínios da linguagem, sem que a escola abdique de ensinar.

3 Vivência com o sarau literário numa escola pública

Conforme anunciado anteriormente, foram coletadas informações por meio de entrevistas com a equipe gestora e de um questionário *on-line* com 10 questões, respondido por 15 professores, visando a compreender os critérios de escolha dos livros, os benefícios do sarau, as dificuldades enfrentadas e sugestões para futuras edições.

As respostas do questionário indicam que os docentes eram antigos na escola, pois lá trabalhavam de 9 a 12 anos. Sobre a escolha de livros de literatura para o sarau literário, eles afirmam que a escolha é realizada pelo conjunto de professores. Em 2022, os docentes decidiram trabalhar exclusivamente com obras de escritores curitibanos, como “A bruxa do batom borrado”, de Anderson Novelo, e “As aventuras do pirata Zulmiro”, de Marcos Juliano Ofenbock, entre outros.

Nota-se que, na escola, a decisão pela escolha dos livros, naquele evento, foi realizada pelos professores, sem envolver os estudantes. Considera-se de extrema relevância que o professor oportunize a eles momentos para indicação de suas leituras de interesse, desenvolvendo sua autonomia e participação na tomada de decisões sobre os aspectos que envolvem a leitura literária.

As respostas do questionário indicam como aspecto de maior relevância que o sarau literário “incentiva os estudantes à leitura literária”, e a principal dificuldade para sua realização é o “acervo reduzido, restrito e insuficiente na escola”. No entanto, isso não inviabiliza proporcionar a leitura e a ampliação de repertório aos estudantes e ainda indicam como sugestão para as próximas edições do evento “oportunizar de forma mais efetiva que os estudantes compartilhem as suas experiências leitoras com os colegas de outras turmas”.

Além dos instrumentos de coleta de dados já mencionados, o encadeamento da vivência com o sarau literário na escola se efetivou mediante observação participante da pesquisadora na turma do 4º ano A. A pesquisadora e a professora da turma (doravante tratada por AB) trabalharam em conjunto na implementação de práticas de letramento literário e aplicação de atividades das animações de leitura preparatórias para o sarau.

Como pano de fundo, o trabalho desenvolvido na turma foi estruturado a partir da sequência básica de Cosson (2006), detalhado a seguir. Como ponto de partida, as professoras (a partir daqui denominamos professoras, pois a pesquisadora atuou em conjunto com a professora da turma) levaram para a sala um baú para instigar os estudantes a fazerem suas inferências sobre o que poderia ter dentro dele. Recurso utilizado como estratégia para chamar a atenção dos estudantes e despertar a sua curiosidade.

A professora AB instigou os estudantes a lançarem suas hipóteses por meio de registro pictográfico de como imaginavam ser o pirata Zulmiro e como seria sua embarcação.

Assim, as professoras deram início ao trabalho preparatório para o sarau literário. A motivação é uma estratégia necessária para “[...] preparar o aluno para entrar no texto” (Cosson, 2006, p. 54), pois consiste em uma antecipação para a leitura. Realizar a motivação exige preparação por parte do professor.

Isso quer dizer que não podemos considerar a motivação uma ação natural em sala de aula ou que deva ser feita no improviso, ao contrário, a motivação deve ser planejada. No caso em tela, o planejamento foi minuciosamente elaborado pelas professoras, que previram diversas atividades, a seguir relatadas.

No segundo dia, os estudantes novamente lançaram suas hipóteses sobre o elemento novo que estava dentro do baú e descobriram que era o livro “As aventuras do pirata Zulmiro” (2017), de Marcos Juliano Ofenbock. A professora AB chamou a atenção para os aspectos paratextuais, como os elementos da capa do livro, as imagens, a fonte (letra), nome do autor e ilustrador, entre outros.

Essa atividade se caracterizou como o segundo passo da sequência didática, a introdução. Conforme Cosson (2006), a introdução não deve ultrapassar uma aula, pois aqui cabe ao professor falar da obra, justificando sua escolha, e garantir apresentação da obra física aos estudantes.

O terceiro passo da sequência básica é a leitura. “As aventuras do pirata Zulmiro” tem um texto extenso e com muitas ilustrações. Como havia apenas um exemplar da obra na escola, a professora AB optou por utilizar recurso multimídia para projetar as páginas e, assim, ser visualizada por todos.

Os estudantes foram incentivados a contribuir com suas hipóteses antes e durante a leitura. Para permitir essa construção de sentidos, foram utilizadas as estratégias de leitura e compreensão, propostas por Girotto e Souza (2010), conhecimento prévio, conexão, inferências, visualização e sumarização, sem necessariamente uma ordem a ser seguida.

As autoras evidenciam a importância do planejamento para o trabalho com a leitura, considerando o tempo que se destina para que os estudantes tenham oportunidade de refletirem sobre a leitura realizada e expressarem seus conhecimentos sobre a temática abordada, como piratas, nesse caso. Nesse momento, as conexões são motivadas considerando que as experiências pessoais de cada um facilitam o entendimento e contribuem para a construção de significados.

Durante a leitura do livro “As aventuras do pirata Zulmiro”, realizada pela professora AB, foi possível identificar que os estudantes estabeleceram conexão texto-vida do leitor e texto-mundo. Ao ler que o navio precisou aportar na praia de Caiobá (Paraná), alguns dos estudantes começaram a falar que já a conheciam, que era legal e que iam nas férias. Outro exemplo foi quando um dos estudantes disse que seu tio morava em Paranaguá (Paraná), assim que a professora leu sobre o ataque ao navio perto da baía de Paranaguá.

Num trecho da história, o inglês Edward, que passava pela cidade de Curitiba em

1870, fez uma visita a Zulmiro e levou livros de presente. Em retribuição, Zulmiro contou a história do tesouro escondido na ilha da Trindade e entregou o roteiro do tesouro da ilha para Edward. Assim, uma das estudantes disse que gostaria de ganhar de presente vários livros, como na história.

Na estratégia de inferência, as professoras utilizaram de diferentes recursos oferecidos pelo livro para estimular os estudantes a lançarem suas hipóteses para antecipar o que aconteceria na história, com base no texto verbal e não verbal. A professora AB inicialmente chamou atenção da turma para os elementos da capa, perguntando o que estavam vendo e o que eles achavam que ia acontecer. Assim, a observação aos detalhes das imagens ocorreu durante todo o tempo.

Outro aspecto que possibilitou inferência pelos estudantes foi a forma como algumas partes do texto estavam grafadas, como, por exemplo, a palavra “grande combate”, escrita com letras vermelhas e em fonte diferente do restante do texto, indicando que o navio seria atacado. Da mesma forma, nas páginas em que o texto apresenta em destaque as palavras “o diamante de Salomão”, a letra se encontra em amarelo e em fonte diferente. Ao se referir ao pirata Zulmiro como “pirata da luz”, a cor branca com aspecto luminoso predomina.

O mais curioso foi a inferência realizada no trecho a seguir: “Chegando perto da baía de Paranaguá, no atual Estado do Paraná, eles foram atacados por um navio [palavra escrita em vermelho no original] pirata francês [palavra escrita em azul no original] que vinha da África” (Ofenbock, 2017, p. 37).

No momento em que a professora indagou os estudantes sobre o porquê dessas cores no texto, dois deles, sem pensar muito, disseram que é a cor da bandeira da França. Considera-se que esse momento foi marcante, pois ficou evidente que estavam compreendendo as sutilezas da história lida e que o conhecimento de mundo desses estudantes possibilitou inferir o que estava nas entrelinhas do texto.

A estratégia de visualização foi ativada em vários momentos, pois os estudantes eram convidados a criar suas imagens mentais dos personagens e das ilustrações. Quando a professora AB solicitou que observassem a capa do livro no início da história, os estudantes perceberam que, no canto superior direito da capa, havia a imagem de um casal de mãos dadas. Várias foram as inferências de quem eram aquelas pessoas, e os estudantes criaram suas imagens mentais sobre aqueles personagens e o que aconteceria com eles. Até esse momento, ninguém havia inferido ou visualizado cenas de morte dos personagens.

Conforme a leitura foi sendo realizada, os personagens foram aparecendo e a

história instigando os estudantes a querer saber mais detalhes sobre o esconderijo do tesouro, sobre o pirata e a cigana Hortência que se casaram, morreram e viraram fantasmas. E os personagens do cenário da capa do livro aparecem na última página de forma contextualizada na ilustração, fazendo sentido após a leitura de toda a obra.

Para sistematizar o trabalho de interpretação da obra, a professora AB entregou para um grupo de estudantes tiras de papel sulfite amarelo com perguntas relacionadas à história: na ilha, Zulmiro encontrou dois piratas famosos. Quais eram os nomes deles? Perto de qual cidade do Paraná, o navio do pirata Zulmiro foi atacado? Por que o local era perfeito? Qual era o grande tesouro que o navio espanhol carregava?

Para outro grupo de estudantes, entregou tiras de papel sulfite branco com as respostas: Zorlho e José Sancho; baía de Paranaguá; Porque escondia o tesouro; Diamante de Salomão.

Cosson (2006) também sugere para o trabalho com a sequência básica, a realização dos intervalos de leitura, enriquecimento da leitura do texto principal com a introdução de textos menores e de diferentes gêneros. Assim, em aula posterior, a professora AB levou o baú de onde retirou cópia de um mapa mundi e colocou no quadro, que foi investigado junto com as crianças.

Além disso, para explorar o gênero biografia leram um cartaz com os dados do autor Marcos Juliano Ofenbock. Após explorarem essa biografia, a professora AB trabalhou com os estudantes a autobiografia, explicando as características desse gênero textual e solicitando posteriormente a cada um que escrevesse sua autobiografia.

Na continuidade com os preparativos para o evento cultural e com o intuito de incentivar a leitura para além dos muros da escola, foi utilizada a estratégia da sacola da leitura com respaldo teórico nas animações de leitura. A intenção era possibilitar aos estudantes que levassem para casa o livro “As aventuras do pirata Zulmiro” e ampliassem a leitura para e com seus familiares. Também foi uma forma de a comunidade conhecer o trabalho que estava sendo realizado em sala e que culminaria no sarau literário.

Para Cosson (2020), a prática da sacola da leitura envolve positivamente a família no processo de formação de leitor da criança. Além disso, possibilita a leitura em voz alta em que os pais podem ler para os seus filhos, assim como as crianças já alfabetizadas podem ler para seus pais, e os que ainda não leem contam a história de acordo com as ilustrações.

Outra estratégia das animações de leitura utilizada foi o encontro com o autor, ocasião em que Marcos Juliano Ofenbock foi recebido na escola. O encontro com o autor foi uma experiência singular, em que todos tiveram a oportunidade de conhecer outras

histórias do escritor e de fazer perguntas sobre a lenda do pirata Zulmiro.

Posteriormente, mais uma estratégia das animações de leitura foi vivenciada pelos estudantes que foram conhecer o bosque Gutierrez, citado na história. Marcos Juliano Ofenbock contou que, nesse local, foram construídos túneis secretos que serviriam de esconderijo para o tesouro e para o diamante de Salomão (aspecto do enredo).

Ao chegar ao bosque, os estudantes começaram a procurar elementos que indicassem alguma existência de piratas no local. Conforme Mata (2008, p. 102, tradução nossa), “[...] organizar um passeio pela cidade tentando localizar possíveis cenários para conhecer sobre uma obra lida ajuda a compreendê-la melhor”. Nesse caso, não há dúvidas de que conhecer o trajeto percorrido pelos piratas da história possibilitou maior compreensão por parte das crianças.

Destaca-se aqui a premissa das animações de leitura –diminuir a distância entre as pessoas e os livros, com estratégias lúdicas e criativas que oportunizem às crianças interagir de forma individual ou coletiva com a leitura e com o livro. O objetivo final é desenvolver o hábito da leitura.

Assim, várias foram as estratégias lúdicas realizadas conforme a história e o contexto de piratas. Por exemplo, jogo da raspadinha, que consistiu na entrega para as crianças de cópia da capa do livro “Pedro pirata e seu papagaio” (Woods, 2017), coberta com fina camada de tinta para rasparem e descobrirem o nome da história que foi lida na biblioteca. Para aprofundar a interpretação dessa história, realizaram o jogo “painel interativo”, que consiste em um painel com 30 envelopes numerados com perguntas escondidas relacionadas à história, além de “passe a vez” e “escolha um(a) amigo(a) para continuar o jogo

O jogo da roleta para fixar as ideias principais do livro “Pedro pirata e seu papagaio”, em que a turma foi organizada em dois grupos. A regra consistia em que cada grupo, na sua vez, girava a roleta, realizava a leitura da consigna contida num envelope e tinham que respondê-la.

Realização de um recital de poemas que envolviam as palavras, pirata, mar, baú, tesouro, mapa do tesouro e riqueza, de autores como: Roseana Murray, Helena Kolody, Mário Quintana, José Paulo Paes, Paulo Leminski

Dobradura do seu baú dos tesouros, contendo palavras que consideravam importantes como família, amigos etc. Cesto dos tesouros da sala de aula, contendo diversos livros do acervo da biblioteca que abordavam temas de piratas.

Após quatro meses de preparativos, as turmas de educação infantil, do ensino

fundamental e da educação de jovens e adultos, além dos professores, estavam na expectativa para a culminância do evento que ocorreu num sábado, dia 4 de julho de 2022. Para satisfação de todos, contou com grande número de famílias e convidados para apreciarem os trabalhos elaborados pelos estudantes, organizados de forma harmoniosa pelas salas e corredores da escola. As paredes dos corredores, o *hall* de entrada da escola e os expositores comunicavam os trabalhos desenvolvidos em todas as turmas, por meio de textos, registros pictográficos, recursos audiovisuais, a bruxa contadora de histórias e demais trabalhos.

Os estudantes do 4º ano A, com quem foi desenvolvida a pesquisa, começaram a chegar com suas famílias. Muito orgulhosos, apresentaram e contaram, juntamente com as professoras, como foi realizado o trabalho.

A pesquisadora, ao acompanhar o dia do sarau literário, percebeu o envolvimento dos profissionais da escola e a sua satisfação em falar sobre como se desenvolveu o trabalho dentro e fora da sala de aula com os estudantes, até a chegada desse dia tão importante.

Na segunda-feira, 06/07/2023, para consolidação da etapa final de coleta de dados da pesquisa, a turma do 4º ano A foi convidada para uma conversa sobre o sarau literário, que seguiu um roteiro semiestruturado, mas a pesquisadora esteve atenta a “[...] deixar o respondente livre para falar” (Vieira, 2009, p. 11).

Durante a conversa, a pesquisadora fez uma retrospectiva de todo o trabalho desenvolvido antes, durante e após o evento. Os estudantes, destacaram aspectos sobre o dia do sarau literário, dos livros e autores observados no evento, do que lhes chamou a atenção dentre os trabalhos em exposição das outras turmas, das atividades desenvolvidas na turma do 4º ano, se despertaram ou não o gosto pela leitura e apresentaram sugestões para as próximas edições do evento. Essa participação deixa nítido que o sarau literário foi significativo para a trajetória escolar e pessoal de cada participante.

As estratégias lúdicas e bem variadas adotadas para o sarau provocaram o interesse dos estudantes, demonstrando que são várias as contribuições do projeto para o incentivo à leitura literária. Mas isto só foi possível pelo empenho coletivo dos profissionais da escola ao longo do semestre e, especialmente, naquele sábado em que receberam um fluxo intenso de pessoas dentro da escola. Esse percurso, por sua vez, proporcionou maior interação social entre os estudantes, professores e comunidade, além do fortalecimento das relações afetivas.

Embora bem-sucedidos, a pesquisa indica alguns caminhos que poderão ser percorridos pelos profissionais da escola, a fim de aprimorar o sarau literário para futuras edições, como compartilhar experiências leitoras entre os estudantes de todas as turmas.

Paulatinamente, ao longo do processo, promover a socialização das atividade,

proporcionar maior participação das famílias durante o desenvolvimento do projeto, ampliar o investimento na compra de livros e incentivar a leitura fruição, ampliar as apresentações culturais, valorizando os artistas, escritores, dançarinos e músicos do bairro, gerar práticas artísticas com poemas ou a transposição do texto literário para o teatral, criar círculos de leitura na biblioteca para estudantes de diferentes idades conviverem e favorecer o protagonismo dos estudantes, que podem atuar como mediadores de leitura para outras turmas.

4 Considerações finais

Este artigo abordou experiências de apropriação escolar de práticas não-escolares de letramento, com foco na formação do leitor literário. Dessa maneira, converteu o sarau literário em objeto de reflexão ao relatar alguns dos achados de uma pesquisa etnográfica conduzida em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que rotinizou o sarau como prática pedagógica.

Comentando uma aporia que tem caracterizado o debate sobre o papel da escola na formação de leitores, recorrendo principalmente aos argumentos de Bajour (2012) e Colomer (2007), o artigo sustentou que a formação do gosto e o desenvolvimento da capacidade analítica não representam ações necessariamente excludentes e que a articulação entre ambas pode ser realizada em contextos nos quais, recorrendo a estratégias como as animações de leitura (Poslaniec, 2006), a escola consegue promover situações de sociabilidade literária.

Com base na noção de sociabilidade literária, identificaram-se situações de interação em torno da literatura como espaço simbólico de comunicação entre os sujeitos escolares. Nesse espaço, os alunos podem compartilhar suas experiências de leitura, ideias e impressões sobre textos literários, de modo que a ampliação do conhecimento e da compreensão da literatura ocorre de maneira concomitante ao fortalecimento dos laços sociais. Portanto, no registro da sociabilidade literária, a literatura não se resume a uma atividade solitária de leitura, mas converte-se em uma experiência de partilha que pode contribuir para a formação dos alunos e para um convívio escolar mais vibrante e engajado.

Nos limites da pesquisa aqui relatada, o sarau literário não aconteceu como um evento isolado. Convertido em processo, ele permeou cada uma das etapas da sequência didática junto a uma turma de 4º ano do ensino fundamental I. A participação dos alunos não se deu por cumprimento de um ritual pedagógico, mas pela motivação em colaborar com uma apresentação artístico-cultural que ressignificou o espaço escolar. Não foi por outro motivo que, no título deste artigo, escolhemos grafar que o sarau literário, de fato, pode ser

uma prática transformadora na escola.

Referências

ANDRÉ, M. *Etnografia na prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2012.

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Tradução: FONSECA, J. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ASSIS, M. S. de. *A poesia das ruas, nas ruas e estantes: eventos de letramentos e multiletramentos nos saraus literários da periferia de São Paulo*. 2014. Dissertação (Instituto de Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, 2014. 154f. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/941324>. Acesso em: 08 out. 2023.

BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas*. O valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução: MORALES, A. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CERRILLO, P. *El lector literario*. México: FCE, 2016.

COLOMER, T. *Andar entre livros*. A leitura literária na escola. Tradução: SANDRONI, L. São Paulo: Global, 2007.

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

COSSON, R. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. da C.S.; GIROTTTO, C. G. G. S.; ARENA, D. B.; SOUZA, R. J. de. (org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

LUCHTENBERG, J. V. M. *Sarau literário: uma prática transformadora na escola*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. 187p. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/83230#:~:text=O%20Sarau%20Liter%C3%A1rio%20constitui%2Dse,constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20leitores%20de%20literatur>. Acesso em: 27 maio 2025.

MAGNANI, J. G. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KKxt4zRfvVWbkbgfQD7ytJ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 08 out. 2023.

MATA, J. *Animación a la lectura*. Hacer de la lectura una práctica feliz, transcendente y deseable. Barcelona: Grao, 2008.

NASCIMENTO, É. P. do. *É tudo nosso! Produção cultural na periferia paulistana*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. 225p. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-12112012-092647/publico/2011_EricaPecanhaDoNascimento_VCorr.pdf. Acesso em: 08 out. 2023.

OFENBOCK, M. J. *As aventuras do pirata Zulmiro*. Curitiba: Editora do autor, 2017.

OLIVEIRA, E. de F. *Uma proposta de círculo de leitura a partir das obras A marca de uma lágrima e Mariana de Pedro Bandeira*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. 163f. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30675>. Acesso em: 08 out. 2023.

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. p. 61-79.

PETTT, M. *Ler o mundo*. Experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução: VIDILE, J. São Paulo: Editora 34, 2019.

POSLANIEC, C. *Incentivar o prazer de ler*. Actividades de leitura para jovens. Tradução: DUARTE, I. M. Porto, Portugal: Editora Asa, 2006.

RAMOS, P. S. de L.; ANDRADE, F. R. da S.; GOMES, D. S. Do texto literário ao texto teatral. Um relato de experiência da leitura de O Mágico de Oz com alunos do ensino médio. *Revista Educação em Debate*. Fortaleza, v. 43, n. 85, p. 93-108, maio/ago., 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/65606>. Acesso em: 27 maio 2023.

RIBEIRO, A. M. *A poesia de Sérgio Vaz em práticas de letramentos de reexistência na educação de jovens e adultos em uma escola pública do Tocantins*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Araguaína, 2021. 151f. Disponível em: <https://redenorte.ufam.edu.br/Record/ir-11612-2940/Description>. Acesso em: 08 out. 2023.

SILVA, L. L. da; PEROSA, G. S. Trajetórias de escritores e os saraus literários nas periferias de São Paulo. *PragMATIZES - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, Niterói/RJ, ano 12, n. 22, p. 79-112, mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pragmatizes/article/view/51466>. Acesso em: 08 out. 2023.

TENNINA L. Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Universidade de Brasília, n. 42, p. 11-28, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/HJHwYGnS73yQG5hspxC3k8B/>. Acesso em: 08 out. 2023.

VIEIRA, S. *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas, 2009.

WOODS, J. *Pedro Pirata e seu papagaio*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2017.

Revisão textual: Dayse Ventura Arosa
Submetido em: 25/10/2024
Aprovado em: 23/05/2025