



## Ciranda Dialógica Literária: o letramento literário na construção de uma educação integral articulada ao ensino médio profissional

Literary Dialogical Ciranda: literary literacy in the construction of a integral education articulated to professional high school

Fabiana L de Assis<sup>1</sup>, Rosa Amélia P da Silva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;

<sup>2</sup> Instituto Federal de Brasília

### RESUMO

Objetiva-se apresentar e discutir os pressupostos teóricos basilares da Ciranda Dialógica Literária, uma proposta para o letramento literário no espaço escolar, idealizada por Silva (2016). Esta estratégia concorre para estabelecer uma interação dialógica entre estudante-leitor e texto literário, para, assim, conduzir o primeiro num processo sistemático de apropriação do texto literário e da reflexão suscitada por este. Acredita-se que essa construção reflexiva e dialógica, fomentada pelo texto literário, é essencial para uma formação integral, omnilateral do estudante. A CDL<sup>1</sup> é fundamentada em dois grandes pilares. O primeiro traz as contribuições de Bakhtin (1992); da Teoria do efeito estético de Jauss (2002); da Estética da recepção de Iser (1996 – 1999) e da proposta de leitura interacionista de Solé (1998). O segundo pauta-se nas colaborações de Freire (1967, 1989, 2001, 2019), Marx (2008 - 2016). Por fim, explanam-se as etapas da CDL, aplicada ao curso Técnico de nível médio em Edificações, destinada a jovens e adultos. Os resultados desta aplicação, discutidos, reiteram a crença de que o letramento literário contribui para a formação integral do estudante.

**Palavras-chave:** Ciranda Dialógica Literária, letramento literário, texto literário.

### ABSTRACT

The objective is to present and discuss the basic theoretical assumptions of Ciranda Dialógica Literária, a proposal for literary literacy in the school space, idealized by Silva (2016). This strategy contributes to establish a dialogical interaction between student-reader and literary text, in order to lead the former in a systematic process of appropriation of the literary text and of the reflection raised by it. It is believed that this reflective and dialogical construction, fostered by the literary text, is essential for an integral, omnilateral formation of the student. The CDL is based on two main pillars. The first brings the contributions of Bakhtin (1992); Jauss's Theory of Aesthetic Effect (2002); the aesthetics of Iser's reception (1996 - 1999) and Solé's (1998) interactionist reading proposal. The second is based on the collaborations of Freire (1967, 1989, 2001, 2019), Marx (2008 - 2016). Finally, the stages of the CDL are explained, applied to the technical course of medium level in Buildings, aimed at young people and adults. The results of this application, discussed, reiterate the belief that literary literacy contributes to the integral education of the student.

**Keywords:** Literary Dialog Ciranda, literary literacy, literary text.

## 1. Considerações iniciais

O ensino de literatura nas escolas brasileiras, como qualquer outra perspectiva artística, não é muito valorizado pela sociedade. É importante conhecer as obras, os autores, mas este conhecimento, muitas vezes, fica circunscrito a uma pequena parcela da

<sup>1</sup> Sempre que as iniciais CDL forem mencionadas, estarão se referindo a Ciranda Dialógica Literária.

sociedade. E por saber do potencial transformador que a arte literária apresenta, buscamos desenvolver um projeto que revelasse essa transformação. A palavra – matéria prima da arte poética – pode ser explorada para além da comunicação objetiva e cotidiana a partir da capacidade criadora do ser humano.

E, conforme nos orienta a pesquisa Retratos de Leitura no Brasil (2019/2020), a instituição escolar ainda é um local fulcral para o desenvolvimento tanto da habilidade leitora quanto da habilidade escritora. Considerando os diversos segmentos da Educação Básica no Brasil, escolhemos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, que tem por objetivo oferecer oportunidade da conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular.

O perfil do leitor do estudante do Programa de Educação de Jovens e Adultos – Proeja na rede federal de ensino se alinha ao perfil do leitor. O estudante desse segmento também compõe o público da Educação Básica, mas ele apresenta características bem distintas: é um público adulto, que não teve condições de cumprir a educação básica na idade certa, geralmente é um trabalhador. Apesar dessas especificidades, o público do Proeja, quando consultado, aponta a leitura, de modo geral, como algo primordial para o seu crescimento profissional e reconhece os fatores que o distanciam dessa habilidade tão necessária no mundo atual. Diante da constatação desse perfil, traçamos um projeto a fim de desenvolver algumas habilidades relacionadas à leitura do texto literário.

Evidentemente, embora os dados citados devam ser considerados apenas como mais um parâmetro para embasar análises, estudos e pesquisas sobre o comportamento do estudante da EJA, eles são um reflexo da situação de muitos jovens brasileiros, que buscam no PROEJA resgatar a sua história com a educação formal, com a leitura, com o conhecimento acadêmico necessário ao exercício da profissão e ao exercício da cidadania.

E considerando que, para o exercício profissional e da cidadania, o projeto curricular de uma instituição de ensino deve partir da perspectiva da integração: a escola deve estar compromissada com o desenvolvimento do estudante na sua totalidade, parafraseando Ramos (2008) formando-o para conhecer, para trabalhar e para viver eticamente inserido numa cultura. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de ampliar e fortalecer o trabalho com o letramento literário no âmbito escolar, já que a escola desempenha um papel fundamental nessa formação integral de seus estudantes. Acreditamos que a habilidade de ler textos literários contribui para que se amplie as perspectivas relacionadas ao trabalho e ao exercício da cidadania.

Convictos do potencial crítico-reflexivo viabilizado pelo exercício literário na constituição do sujeito-cidadão, realizamos a proposta de uma Sequência Didática no sentido de desenvolver o letramento literário para o curso de nível médio Técnico em Edificações – Modalidade Proeja. No projeto do referido curso, há a reiteração de que a junção do Ensino Médio e da Educação Profissional permite a preparação para a atuação profissional e a formação para a criticidade, visa à emancipação dos sujeitos, ao possibilitar a estes o trânsito pelos segmentos sociais munidos da reflexão abrangente, questionadora, autônoma e das ações e posicionamentos adequados para o exercício da cidadania em consonância com as questões político-sociais atuais. Sem pretender esgotar a discussão, no próximo tópico realizamos uma discussão em torno da concepção de letramento literário numa perspectiva que acreditamos possa contribuir para a formação do leitor da Educação de Jovens e Adultos.

## **2. Letramento literário à luz do viés interacionista**

Letramento, segundo Soares (2004), designa a habilidade de ler, escrever e usar de forma contínua e proficiente nas práticas sociais do cotidiano. Rojo (2009, p. 77)

reafirma o argumento explicitado por Soares e o amplia, resgatando o pressuposto também defendido por Paulo Freire (1989, p. 9), o qual ao expor sua compreensão crítica do ato de ler, declara que a leitura “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, isto é, segundo os estudiosos, a leitura não se restringe a dada sociedade ou época, mas perpassa eras e permite uma interação dialógica com o leitor, este traz seu repertório, seu conhecimento de mundo e o amplia num processo de construção permanente. Convergente com essa visão, Cosson (2014) define letramento como um processo dinâmico, não restrito a um tempo ou espaço e ao mesmo tempo particular e coletivo, ou melhor, é um exercício constante de apropriar-se do conhecimento.

Nessa lógica, é primordial compreender que, no letramento literário, o texto literário ocupa a posição nuclear, pois sendo a expressão artística engendrada pela palavra, o discurso literário transcende as construções linguísticas habituais e adquire autonomia e especificidades próprias. Ele personifica-se como um organismo atrelador das idiossincrasias humanas e múltiplas vozes sociais, das nuances sócio-históricas e do poder criativo do artista. Logo, essa teia dialógica, segundo Candido (2000), é um dos componentes da obra literária, o que não lhe furta a integridade e singularidade, nem lhe restringe a um confinamento no tempo e no espaço. O fluxo histórico, filosófico, científico, ético, político, afetivo, de concepções explícitas e implícitas, de valores e juízos podem em certa medida afluir no texto literário, mas não interferem na autonomia da obra literária, em sua universalidade e atemporalidade, ou seja, no dialogismo que ela estabelece com diferentes épocas, leitores, contextos.

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2000, p.68).

Nesta mesma esteira, Iser (1996, p.123) defende que “um texto ficcional não copia os sistemas normativos e orientadores do mundo, da vida; ao contrário, ele apenas seleciona seus elementos e, pela organização dos elementos escolhidos, se mostra como contingente em face de tais sistemas”.

O estudioso (1996, p.102) consegue esclarecer e desvelar a dicotomia estabelecida entre ficção e realidade ao se posicionar contrário à percepção de que ficção e realidade devem ser consideradas como polos distintos, opostos; para ele, deve-se compreender que a ficção não está numa posição contrária à realidade, mas se relaciona com esta à medida que comunica algo sobre essa realidade e permite que o leitor transcenda seu tempo e seu lugar no mundo.

O texto literário se origina da reação de um autor ao mundo e ganha o caráter de acontecimento à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contido. Mesmo quando um texto literário não faz senão copiar o mundo presente, sua repetição no texto já o altera, pois repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la. Em princípio, a reação do autor ao mundo, que se manifesta no texto, rompe as imagens dominantes no mundo real, os sistemas sociais e de sentido, as interpretações e as estruturas. Por isso cada texto literário comporta-se seletivamente quanto ao mundo dado, no interior do qual ele surge e que forma sua realidade de referência (ISER, 1996, p.11).

Delinear as marcas constituintes da obra literária é determinante para desenvolver a compreensão do texto, pois entender as peculiaridades da tessitura literária viabiliza as possibilidades contributivas para a formação do pensamento crítico do discente. Sob essa égide, Silva (2016) esclarece os aspectos peculiares do texto literário.

O texto literário, uma categoria autônoma, construído numa determinada estrutura, elaborado a partir de escolhas fonológicas, morfosintáticas e semânticas em detrimento de outras, situado numa categoria mais – ou menos fantasiosa, ou mais ou menos realista, mimética, é capaz de arrebatá-lo por sua poesia, mais que por quaisquer outras estruturas formais (p.96).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio destaca a literatura como cerne do processo de aprendizagem da língua e a ênfase ao trabalho com o texto literário. A partir dele, o estudante pode estabelecer diferentes relações: percepção de diferentes estilos, características de épocas, contexto sócio-histórico de circulação, compreensão dos efeitos de sentido, apreciação ética, estética e política do texto.

À vista disso, é fundamental intensificar o exercício literário pela leitura da obra literária, discussão, escrita, reescrita e reflexão sobre a língua, a fim de tornar o discente um leitor literário proficiente, capaz de ampliar as perspectivas de percepção e ação social, estabelecer paralelos entre diferentes contextos sócio-históricos e ter uma ação/intervenção ética e cidadã em sua prática social tanto pela palavra oral quanto pela palavra escrita.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando (BNCC- LP, p.491).

Cosson (2018, p. 17) defende a urgência da adoção de práxis significativa para professor e estudante em relação à leitura literária, pois “para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização”.

Nessa lógica, a leitura do texto literário, segundo Cosson (2014), deve ser desenvolvida e fortalecida no âmbito escolar. Os profissionais de educação precisam ampliar seus horizontes em relação ao potencial crítico, reflexivo e criativo existente no letramento literário, tendo em vista as possibilidades de dialogismo, interação e ação com os outros letramentos escolares, por isso a necessidade de apropriação da obra literária como um recurso possível na constituição, segundo Paulo Freire (2001), do homem - sujeito, elevando, assim, a escola à posição de principal agência do letramento literário.

Uma prática significativa de letramento literário pode impulsionar o estudante a romper preconceitos, visões estigmatizadas. Assim, a leitura da literatura revela-se um passaporte para um mundo não mais fragmentado, parcelado, limitado, unilateral, mas que permita o confronto, o incômodo e a aquisição de percepções sob diferentes prismas, na direção de forjar o homem - sujeito, o homem – cidadão.

Nesta perspectiva de ampliar o hábito da leitura e desenvolver a leitura literária para explorar o seu potencial crítico-reflexivo, apresentamos a Ciranda Dialógica Literária como estratégia profícua para atender aos anseios dos estudantes e aos anseios dos professores. Adiante, faremos uma incursão na base teórica desta estratégia.

### **3. Ciranda Dialógica Literária: Fundamentação teórica a partir da estética e da integração**

A Ciranda Dialógica Literária, estratégia pela qual objetivamos demonstrar a relevância para a formação do leitor na Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional, tem esta designação ‘Ciranda’, em consonância com Silva (2016), devido à ideia de movimento coletivo, em rede, cíclico que a palavra apresenta. Transposta para uma prática pedagógica, a Ciranda, como uma roda dialógica remete ao processo dinâmico em que texto e leitores ganham voz e participação ativa: as vozes se cruzam, entrecruzam, se entrelaçam, num encadeamento permeado pela constituição dos

sentidos do texto e pela experiência do leitor. Nesse processo, a escuta atenta e respeitosa de todas as vozes é primordial para que a teia dialógica se estabeleça na dimensão reflexiva e não reflexa como assevera Freire (1967), voltada para a formação integral do indivíduo, ao ecoar, assim, os princípios de uma educação para o exercício da cidadania.

Sustentada a partir da concepção de Letramento Literário e do entrecruzamento de dois pilares, a proposta ainda tem outros dois pilares: o primeiro diz respeito à criação de estratégias para a leitura e discussão do texto literário, traz as contribuições do dialogismo e intertextualidade de Bakhtin (1992); da Teoria do efeito estético de Jauss (2002); da Estética da recepção de Iser (1996 – 1999) e da proposta de leitura interacionista de Solé (1998). O segundo volta-se para a concepção de leitura e educação em Paulo Freire (1967, 1989, 2001, 2019) e se abre para o diálogo sobre a urgência de uma práxis educativa voltada para a formação integral, omnilateral do indivíduo defendida por Karl Marx (2008 - 2016), a qual o entende como ser histórico, social e cultural, por isso reitera-se uma práxis educativa direcionada para a formação política-reflexiva do estudante.

Com vistas ao fortalecimento do letramento literário no âmbito escolar, indica-se a proposta da CDL, que articula estratégias com o intuito de viabilizar a apropriação do texto literário pelo leitor. A CDL é concebida a partir da análise do contexto que envolve os sujeitos e do processamento das possibilidades de textos literários mais adequados para o trabalho de letrar literariamente esses estudantes. Logo os passos apresentados a seguir podem ser adaptados para as diferentes realidades e tem o professor como mediador. A organização da CDL constitui-se, a partir do planejamento do professor, nas seguintes etapas: motivação para a leitura, a leitura e o debate sobre o texto lido e a escrita tendo o texto lido como motivador. São três etapas nas quais as atividades devem ser acompanhadas e mediadas pelo professor e que se sustentam na dialogia.

Para compreender esse aspecto mediado, dialógico que deve reger a conduta do professor, fazemos referência a Bakhtin (1992), para quem a orientação dialógica perpassa todo discurso humano; a linguagem, na sua dimensão concreta e real, é compreendida como um organismo vivo, histórico, social, ideológico. O homem, sujeito histórico e social, ao lidar com a linguagem, não está se relacionando com um sistema abstrato de normas, mas com um código ideológico ou vivencial. A palavra carrega essa bagagem, por esse motivo, cada enunciado deve ser compreendido sob diferentes ângulos: no seu fluxo histórico, ético, político, afetivo, de concepções explícitas e implícitas, de valores, juízos.

Na perspectiva bakhtiniana, a constituição discursiva do sujeito se dá no fluxo de recepção das vozes sociais. As múltiplas vozes se cruzam, inter cruzam e se ampliam na manifestação social e ideológica da linguagem e espelham, assim, a base da linguagem: dialógica, compreendida e assimilada no curso histórico. Isso se projeta no texto literário e nos outros tipos de discurso.

A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com o outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é formado de diferentes vozes em relações de concordância ou discordância. Além disso, como está sempre em relação com o outro, o mundo interior não está nunca acabado, fechado, mas em constante vir a ser, porque o conteúdo discursivo da consciência vai alterando-se (FIORIN, 2018, p.61).

À vista disso, Fiorin (2018, p. 57) esclarece que, para Bakhtin, o discurso literário não tinha um sentido fixo, imutável, intocável, antes era “um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras, um cruzamento de citações”.

Considerando o diálogo com o leitor, para Jauss (2002), a obra literária só sai do seu estágio fetal e desponta para a vida quando lida, somente assim ela se concretiza pela ação do leitor, ou seja, pela leitura, o leitor só se revela como tal quando interage com a obra de forma ativa.

Nesse paradigma, o teórico afirma que o texto literário traz, em sua estrutura interna, um horizonte de expectativas produzido pelo autor tendo como foco um leitor idealizado. Já o leitor traz seu horizonte de experiências, dessa forma, há o relacionamento, a articulação entre expectativas e experiências. A liberdade do leitor parte do entrecruzamento entre o horizonte de expectativas trazido pelo texto e o seu horizonte de experiências,

[...] necessita-se diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre dois lados da relação texto e leitor. Ou seja, entre o *efeito*, como momento condicionado pelo texto e a *recepção*, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao, implicado pela obra, e o mundivivencial (*lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade (JAUSS, 2002, *apud* Lima, p.73).

Para Jauss (2002, p.71), a leitura do texto literário é um “processo dinâmico de produção e recepção e da relação dinâmica entre autor, obra e público”. Neste sentido, o leitor reage à obra, instigando seu arcabouço de experiências e relacionando-o ao texto, ao assumir o papel de cúmplice, de co-autor. Esse processo passa pela produção de sentido, a poiesis, a fruição do prazer estético, a estesia, e a transformação pela leitura, a catarse.

São processos que ocorrem com o homem na medida em que ele se prontifica a ser leitor e a viver a experiência estética, tendo a arte, no caso discutido a Literatura, como algo que fortalece a consciência compreensiva e crítica acerca da sua individualidade e do seu papel social no mundo. Assim, o efeito estético não apenas contribui para a transformação do sujeito, como também o torna um indivíduo capaz de se posicionar, de elaborar, de conjecturar e de agir causando de si e do outro (SILVA, 2018, p.73).

Os processos mencionados por Silva (2018) não obedecem à determinada ordem nem tampouco funcionam como exigências prévias uns dos outros, eles se processam à medida que o sujeito se entrega a leitura da obra de arte literária. A estesia, a poesia e a catarse relacionam-se, respectivamente, “ao fazer, ao sentir e ao refinar-se a partir da palavra poética e por meio dela” (idem, 119).

Nesse processo explicado por Jauss, acrescentamos a ideia de Iser (1996, 1999) para quem o leitor do texto literário, ao realizar tal ato, coloca o seu ponto de vista em movimento. Ao apresentar e fundamentar uma perspectiva interacionista da leitura do texto literário, este teórico propõe que a interpretação do texto literário seja realizada sob novo modelo, “o sentido não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado” (1996, p.34). Iser destaca a leitura na interação ativa entre leitor e texto, ambos têm protagonismo. No processo de leitura, o leitor coloca o seu ponto de vista em movimento num movimento dialético de protensão e retenção, “no fluxo da leitura, o passado e o futuro convergem continuamente no momento presente; assim, o ponto de vista em movimento desenrola o texto mediante suas operações sintéticas. Transformando-o na consciência do leitor em uma rede de relações” (1999, p. 23,24).

Esta é atividade dinâmica de ir adiante projetando entendimento e retornando ao momento presente, numa ação de modificar, alterar ou manter as retenções.

[...] cada momento da leitura representa uma dialética de protensão e retenção, entre um futuro horizonte que ainda é vazio, porém passível de ser preenchido, e um horizonte que foi anteriormente estabelecido e satisfeito, mas que se esvazia continuamente; desse

modo, o ponto de vista em movimento do leitor não cessa de abrir os dois horizontes interiores do texto, para fundi-los depois (1999, p. 17).

No decorrer do fluxo da leitura, há uma projeção de estímulos na consciência do leitor, que ora são claros, outras vezes nem tanto, mas pelo movimento de retenção, ocorre a ativação de outras perspectivas textuais que ora se distinguem, ora se alteram de forma recíproca. Isso evidencia que não há um único e irreversível caminho para o fluxo da leitura, que ocorre pela mobilização do leitor.

Silva (2016, p.109) ressalta a importância da concepção sobre o ponto de vista em movimento e esclarece que o ciclo que o compõe revela sua natureza psíquico-físico-social, pois esse processo dinâmico permite “avançar em expectativas”, “sintetizar perspectivas”, “retroceder a partir de experiências e conhecimentos”, uma vez que desperta no leitor seus conhecimentos. Logo, esse movimento produz o sentido do texto, já que se estabelece “o diálogo entre o leitor e o texto e os efeitos de sentidos experimentados”. Aponta-se ainda o poder apelativo e a indeterminação – espaços vazios - contidos na obra literária, ambos funcionando como provocações para envolver o leitor e ativar nele as faculdades imaginativas e perceptivas.

Assim, a obra, entrelaçada artisticamente por palavras, constitui uma teia que fornece estímulos, pistas, instruções, sugestões, espaços vazios e incita à participação efetiva e afetiva do leitor, que é um requisito indispensável para a materialização da obra literária. Esses elementos constitutivos da tessitura literária provocam uma interação dialética entre obra e leitor, ou seja, um diálogo, uma troca de vivências se estabelece. Nele, as vozes do texto e do leitor ora harmonizam-se, ora contrapõem-se e reconciliam-se novamente.

Por essa estratégia, o texto literário dispõe-se a guiar o leitor para a construção de uma ou outra projeção mental, de um leitor implícito, conforme nos explica Iser (1996). A existência do leitor implícito está circunscrita ao texto e ao momento da leitura: “o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis” (p. 73).

Nessa busca pela compreensão de como se processa a constituição do significado do texto literário, Iser (1999) destaca a existência de dois polos: o artístico, criado pelo autor, e o estético relacionado à construção e concretização do sentido experimentado pelo leitor por meio da leitura: o efeito estético.

À vista disso, consideramos, tal qual Iser (1996, 1999), que o sentido não está posto, determinado, previamente fixado, mas é construído num processo que é dinâmico. Neste, o leitor exercita ativamente as respostas às sugestões, às provocações; preenche os espaços vazios do texto; adquire intimidade dialógica com o universo apresentado e encenado. Sem, contudo, esgotar as múltiplas possibilidades dele.

Desta feita, o texto só sai da sombra da abstração e concretiza-se, manifesta-se, no encontro com o leitor. Quando o leitor aceita o desafio e propõe-se à imersão na leitura literária, ambos – texto e leitor – assumem o mesmo status de relevância. Protagonizam, dessa maneira, um jogo, no qual cada um traz seus conhecimentos, estes se comunicam num movimento dinâmico, concomitante. Tal interação entre texto e leitor resulta na projeção do efeito estético no fluxo de consciência do receptor. Este pode mudar ou ampliar a percepção do leitor sobre sua realidade e sua ação enquanto sujeito histórico, social e cultural. Assim, acreditamos apresentar as bases conceituais em que se sustentam um dos pilares da Ciranda Dialógica Literária. No próximo tópico versaremos acerca do outro pilar.

O outro pilar sobre o qual se assentam as Cirandas Dialógicas Literárias versa sobre o potencial de formação da consciência crítica que o ler literatura propicia, para isso é necessário pensar a aprendizagem e o ensino na sua forma integrada. Para esclarecer esse

aspecto, Silva (2016) se reporta a Freire (1967,1989,2001,2019), o qual reverbera os pensamentos filosóficos de Marx (2008 – 2016). Para Freire (1967) e Marx (2008 - 2016), o homem é compreendido a partir da sua interação com o meio, num processo dialético de transformação recíproca. Freire (1967) defende a ideia de integração em contraste à de adaptação e ajustamento/ acomodação.

A integração corresponde à compreensão de um homem que interage com o seu meio de forma ativa, dialogal, crítica, como um sujeito de transformações, num paradigma correlato às ideias de Marx (2008 - 2016), que expressa à iminência da formação integral, omnilateral do indivíduo como o centro do processo educativo, pois considera o sujeito como um ser histórico, social, cultural, por isso a orientação para uma práxis educativa focada na formação integrada entre os aspectos conceituais, culturais e do trabalho.

Daí, é mister atentar para a formação humana em todas as suas dimensões: intelectual, física, tecnológica, ou melhor – para o trabalho, para a ciência, para a política, para a cultura, para a sociedade. Ambos os filósofos, defendem a perspectiva humanística na formação, voltada para os aspectos comunitários, sociais em permanente interação com os sujeitos. A lógica da formação humana, omnilateral, defendida por Marx (2008 - 2016) tem sua centralidade no sujeito e não na dimensão econômica. A dimensão da integração, a omnilateralidade, tem por cerne o sujeito e não o mercado, o trabalho e não o capital. Estruturar a formação humana nessa lógica não é desconsiderar a base econômica, mas é situar o ser humano no lugar de centralidade, consciente do trabalho enquanto etapa essencial da vida humana, pois ele atravessa todo o sujeito de maneira central.

A ideia de trabalho, nessa reflexão, não está restrita a emprego, a apenas uma atividade produtiva remunerada; a concepção de Marx e Engels (2008 - 2016) norteia nossa percepção não para uma visão superficial, circunscrita a um dado momento histórico, mas para uma visão ampla e histórica do trabalho. A fala de Saviani (2007) ecoa esse pensamento acerca do trabalho como algo significativo e intrínseco ao homem, uma atividade consciente, livre, que se respalda na transformação da natureza com o objetivo de suprir necessidades e atingir os resultados pré-estabelecidos de forma consciente e crítica.

Nesse processo, o homem constrói sua existência, seu mundo, sua humanização e rompe com a barreira de uma simples existência biológica e constrói a vida social. É um ciclo que consiste na transformação da natureza, na transformação de si mesmo e na humanização. Todavia, ao subordinar o trabalho aos interesses do capital, o sistema capitalista gera a alienação do trabalho. O homem já não se reconhece no trabalho, este não gera satisfação, mas revela-se uma atividade escravizadora, pois é o único meio de subsistência. E instauram-se, assim, a exploração e a precarização nas relações de trabalho. Como vimos, tudo é transformado em mercadoria, inclusive o trabalhador, avaliado a partir da venda da sua força de trabalho.

O proletariado é impelido, pela ideologia burguesa, a produzir mais, então gera mais riqueza, contudo não ascende socialmente. Ao contrário, sua mobilidade econômica é progressivamente suprimida; essa dinâmica instaura o assujeitamento: o ser é fragmentado, mutilado, unilateral, sem a percepção histórica, diacrônica e crítica dos processos e relações sociais; personifica-se, nesse contexto, a adaptação e acomodação apontadas por Freire (1967).

Freire (2019), numa visão convergente com Marx (2008 - 2016) e Lukács (2003), ressalta o obstáculo contraditório para a libertação da classe operária – introjeção do opressor no oprimido, a convivência pacífica com o regime imposto pelo opressor de

alienação, acomodação, aceitação, passividade, em que o oprimido é atrelado à percepção acrítica e apolítica.

O cenário descrito conclama os educadores a estabelecerem com os estudantes um processo dialógico, crítico para a conscientização e ação transformadora no âmbito social. A educação problematizadora (Freire, 2019) é de caráter reflexivo, por isso considera as experiências, vivências dos aprendentes e almeja a emersão das consciências desses sujeitos por meio da inserção crítica na realidade histórica e cultural. Daí Lukács (2003) destaca o materialismo histórico como um instrumento imprescindível para que o trabalhador e os filhos dos trabalhadores compreendam a trajetória histórica da humanidade e o seu presente a partir não da superficialidade dos fatos, mas das razões concretas que impulsionam os acontecimentos,

pois a luta de classes do proletariado significava, ao mesmo tempo, o despertar de sua consciência de classe. Mas o despertar dessa consciência apresenta-se por toda parte ao proletariado como consequência do conhecimento da verdadeira situação, do contexto histórico efetivamente existente” (LUCKÁCS, 2003, p. 415).

Segundo Freire (2019), para instaurar um processo de reflexão crítica, ou seja, uma educação problematizadora, é imprescindível dar aos aprendizes o direito de fala, eles precisam ser ouvidos, para que possam enunciar o mundo. É essencial, também, a escuta da fala do outro. Partindo desse princípio freiriano, a CDL se sustenta nessa rede dialógica entre texto e leitor; leitor e leitores; professor–mediador e leitores.

Nesse contexto dialógico, os sujeitos falam sobre sua historicidade, discorrem a respeito dos assuntos relativos ao cotidiano de suas comunidades, revelam suas necessidades, carências, conhecem os outros, assim, passam a ter comunhão com os outros, o silenciamento e distanciamento impostos pelo opressor são rompidos.

A enunciação dessa rede dialógica estabelecida entre texto, mediador, leitor e leitores materializa as diretrizes necessárias ao trabalho do professor e viabiliza a investigação temática significativa. Os conteúdos, nesse paradigma, não estarão fragmentados, desconectados, em desarmonia com os contextos sociais e históricos, mas problematizados, contextualizados, de forma que os sujeitos são levados a pensar o seu mundo de forma crítica.

Dessa forma, o pensamento marxiano e o freiriano mostram-se atuais e fundamentais no sentido de forjar a reflexividade e ações que corroborem para integrar o indivíduo ao ‘estar no mundo’, libertando-o das amarras da alienação, da acomodação, do ajustamento e da adaptação.

#### **4. Ciranda Dialógica Literária: Uma estratégia de leitura**

Tendo por base o aspecto pedagógico, a proposta da Ciranda Dialógica Literária, para o curso Técnico em Edificações integrado à Educação Básica, viabilizou uma proposta rica em estratégias para conduzir o estudante-leitor à interlocução e interatividade com o texto literário. Desenvolvemos a proposta, dividida em quatro momentos: a motivação, a leitura, o debate a partir da leitura (momento da ciranda por excelência) e a escrita motivada a partir da leitura, experiência que relatamos a seguir.

O texto literário escolhido para a proposta foi **“O operário em construção”** de Vinícius de Moraes. A escolha do texto se justifica uma vez que os estudantes, majoritariamente, desenvolvem uma atividade laboral no período diurno, alguns já inseridos no ambiente da construção civil, outros vivenciam realidades distintas no mundo do trabalho, mas buscam a integração futura à área. Por isso, ao seguir as orientações de Freire (2019), buscou-se construir uma proposta para o letramento literário em diálogo com a realidade desses trabalhadores e estudantes enredados pela construção civil. Esse texto, pelo universo poético, literário, traz a reflexão de um operário da

construção civil que num movimento dialético constrói e é construído em sua percepção histórica, crítica, política e social.

Para motivação da leitura, estabeleceu-se a estratégia pedagógica “rotação por estações” com trabalhos orientados. Os alunos divididos em grupo percorreram as rotações para cumprir as tarefas orientadas. Na sequência, aconteceu a discussão acerca dos conteúdos trabalhados em cada estação. Para a leitura, realizou-se a atividade da leitura do texto indicado e as atividades concernentes a ele. Para o debate, a partir de roteiros orientados, o momento da ciranda, por ser o mais dialógico, foi conduzido pela professora-mediadora. É importante ressaltar que os roteiros de orientação constituem apenas uma perspectiva. O debate e os encaminhamentos são conduzidos pela leitura e pelo horizonte de experiência dos leitores que compuseram a Ciranda.

Depois dos esclarecimentos, cada discente leu o fragmento selecionado do texto, eles escolheram trechos significativos e fortes. A releitura foi sempre incentivada para alargar a compreensão das ideias, destacou-se que eles não ficassem temerosos quanto à leitura oral, mas tivessem tranquilidade, lessem da forma a que estão habituados, pois nós estamos inseridos num constante de processo de aprendizagem. Um participante leu um fragmento e em seguida comentou:

Eu me lembrei dessa parte do mito da caverna de Platão, quando a gente quer alertar né, fazer um bem social, ele queria fazer um bem social, queria libertar os amigos dele, também trazer aquela visão libertadora. O que aconteceu? Eles alienados na ideia do patrão, recusaram e acabaram agredindo ele.

Outro, ao terminar a leitura do trecho escolhido, disse: “Ele fez uma descoberta”. Então, aos poucos, eles construíam as relações de sentido do texto. Outros estudantes liam e não faziam nenhum comentário. Para fomentar a discussão, estimulamos os estudantes a falarem sobre a descoberta feita pelo operário e um outro participante disse: “Uma parte aqui diz o seguinte: A sua liberdade era a sua escravidão”, a discussão, a partir daí, começou a fluir, um participante fez referência a exploração a qual o operário era submetido. A questão da subordinação do operário, da tomada de consciência e a ação desse trabalhador após o processo de conscientização, fazendo alusão a esses momentos no texto foram mote para discussão que se avolumou nessa perspectiva sócio-histórica. A atenção deles para a expressão “em construção” fez com que um deles apontasse: “Ele está querendo dizer que está em construção, tomando consciência, sendo formado”.

Nada foi imposto, todas as vozes foram ouvidas e respeitadas no sentido de ampliar a compreensão relacionada ao texto, ao mundo e à atuação do mundo dos estudantes. Na sequência, depois de exploradas as questões relacionadas à compreensão, desenvolveu-se a última etapa: a produção textual, que é fruto desse processo e a reescrita se materializa mediada pela reflexão sobre os aspectos macro e microtextuais.

Destacamos que é importante ao docente entender sua atuação enquanto mediador da conversa estabelecida entre texto e leitor, encaminhando essa interação de forma a provocar o leitor a refletir sobre o discurso, os limites, o conteúdo, as ideias e a estrutura do texto. O professor é peça-chave, porque ele é a figura que sabe mais, que escolheu o texto e que pode realizar as intervenções para que o estudante compreenda os aspectos intertextuais, históricos, metafóricos, subjetivos do texto.

Ao educador é indispensável acompanhar o percurso de compreensão dos estudantes-leitores, atentar-se para as inferências realizadas em suas colocações, observar a progressão das expectativas para direcioná-los, por meio das estruturas textuais, às concepções implícitas no texto. Nesse sentido, o professor se revela um desbravador do texto, que contribui, palavra por palavra, frase por frase, parágrafo por parágrafo, com os estudantes para que eles atribuam os sentidos ao texto, realizem generalizações e inferências.

## 5. Considerações finais

A partir da aplicação de tal estratégia no referido curso, reforçamos a nossa ideia de que o discurso literário liberta seu interlocutor da posição de receptor passivo e o instiga à observação, à análise, ao questionamento, à articulação e à reestruturação de conceitos, percepções, posicionamentos e o lança, assim, a novas perspectivas e estas promovem o pensamento reflexivo crítico e não apenas o reflexo como assevera Freire (1967, 1989, 2001, 2019). A escola, munida dessa reflexão e cônica de seu compromisso e responsabilidade com o ensinar a ler literatura, precisa construir com a equipe de Língua Portuguesa um plano de curso que priorize o texto literário e a partir dele se construa a produção textual e a reflexão sobre a língua.

Por isso, conhecer a proposta materializada na CDL, uma sequência didática que usa tanto a teoria literária quanto a libertária de Freire (1967, 1989, 2001, 2019) e Marx (2008-2016) para a proposição de ações para o renascimento e fortalecimento do letramento literário na escola é de fato revolucionário, porque conhecer, experienciar, constatar os resultados favoráveis e difundir a CDL pode romper os paradigmas estruturalistas que hoje engessam muitas escolas e professores de Língua Portuguesa, os impedindo de avançar.

A construção de estratégias que viabilizam a movimentação dos leitores no sentido de estabelecer um processo da reflexão crítica sobre a condição humana, sobre o ser e estar no mundo, sobre as perspectivas históricas, sociológicas, culturais, linguísticas, favorece a participação desse sujeito na sociedade, na perspectiva do exercício da cidadania - descreve a CDL e exige sua ampla difusão em todos os segmentos da educação.

## Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Ensino Médio.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 01 de março de 2021.p. 7-23; 461-500.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade.** 8.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- ENGELS, Friedrich; MARX, karl. **Educação, Ensino e Marxismo (Antologia).** São Paulo: Edições Iskra, 2016.
- \_\_\_\_\_, Friedrich; MARX, karl. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: <https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2020/02/manifesto-comunista-EP.pdf>. Acesso em: 01 de março de 2021.
- FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 5.** Disponível em: <https://prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao>. Acesso em: 01 de março de 2021.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2018.
- \_\_\_\_\_. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, D. P. FIORIN, J. L. (Orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade.** São Paulo: Edusp, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1967.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 69º ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Política e educação.** 5 ed. São Paulo: Cortez. 2001.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução de Johannes Krestschmer. Vol 1. São Paulo: Editora 34, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Vol 2. Tradução de Johannes Krestschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.
- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais e O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. In: **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

- LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Tradução Rodnei Nascimento; revisão da tradução Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Editora Alínea, 2007.
- RAMOS, M. “Concepção do Ensino Médio Integrado” Disponível em [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 01 de março de 2021.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan. – abr. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 01 de março de 2021.
- SILVA, Rosa Amélia Pereira da. Do autor ao leitor – uma perspectiva dialógica. In: ROSA, D. S. e MANTOVANI, J. E. (Orgs.). **Literatura, ensino e outras artes**. São Paulo: Pontes, 2018. p.63 – 91.
- \_\_\_\_\_. **Travessias Literárias me perspectiva interacionista: teoria e prática**. Brasília/ Arinos: [s.n.], 2016.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schiling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 1998.