



Percepções realistas mediadas pelos narradores de *Vidas secas* e de *Eles eram muitos cavalos*: proposição de sequência didática para o Ensino Médio

Paulo Alberto da Silva Sales* e Cejana Machado Ferreira

Instituto Federal Goiano, Campus Hidrolândia, Estrada São Braz, Km 04, 75340-000, Goiânia, Goiás, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: paulo.alberto@ifgoiano.edu.br

RESUMO. A partir da leitura comparativa de aspectos dos romances *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e *Eles eram muitos cavalos*, de Luiz Ruffato, desenvolve-se uma proposição de sequência didática para aulas de literatura no Ensino Médio. Objetiva-se aproximar elementos desses romances por meio da escolha da voz narrativa, que tratam de percepções realistas em diferentes contextos históricos e sociais do Brasil. Para tanto, inicia-se uma discussão sobre o letramento literário e, mais especificamente, sobre a abordagem do gênero romance em sala de aula. Em seguida, apresenta-se uma proposta de leitura dialógica das narrativas, nas quais se evidenciam as percepções realistas presentes nos enredos de *Vidas secas* e de *Eles eram muitos cavalos* a partir dos narradores heterodiegéticos. Nesse sentido, propõem-se estratégias de leitura dirigida em sala de aula a partir da sistematização da sequência didática básica sobre esses romances. Chega-se à conclusão de que trabalhar com romances a partir da sequência didática básica, elaborada e planejada a partir do conhecimento de obras essenciais no currículo estudantil, sobretudo do Ensino Médio, é uma importante metodologia para o ensino de literatura nas escolas, principalmente escolas públicas, onde a leitura e a aquisição de obras, por parte dos alunos, sempre foram problemáticas para o ensino/aprendizado de literatura.

Palavras-chave: realismo; Graciliano Ramos; Luiz Ruffato; sequência didática; ensino médio.

Measured realistic perceptions created by the narrators of *Vidas secas* and *Eles eram muitos cavalos*: didactic sequence proposition to high school

ABSTRACT. From the comparative reading of the novels *Vidas secas*, by Graciliano Ramos and *Eles eram muitos cavalos*, by Luiz Ruffato, this paper develops a proposition of didactic sequence to high school literature classes with the propose to approximate the elements of the novels that represent realist perceptions according to the narrator in different social and historical contexts. For that it begins with a discussion about literary literacy, more specifically about the approach of novel in classroom. Then it shows a propose of dialogic reading in which it evidence the realist perceptions created by the heterodiegetic narrators of *Vidas secas* e *Eles eram muitos cavalos*. Lastly directed reading strategies are proposed from the systematization of basic didactic sequences about those novels. It conclude that to work with novels by basic didactic sequence planned and elaborated with knowledge of students formation in high school is efficient methodology to teaching literature in school, mainly the public schools where reading and book acquisition process by the students were always a trouble in teaching/learning literature.

Keywords: realisms; Graciliano Ramos; Luiz Ruffato; didactic sequence; high school.

Received on October 26, 2021.

Accepted on June 9, 2022.

Introdução

A abordagem do texto literário no Ensino Médio tem se tornado cada vez mais desafiadora. Não é incomum nos depararmos com queixas de professores que ministram aulas de literatura a respeito do baixo interesse dos alunos, bem como há lamentos dos docentes sobre a árdua tarefa de trabalhar com gêneros narrativos, em específico, com o romance em sala de aula. Na maioria das vezes, esse gênero é trabalhado na escola apenas para o cumprimento de exigências curriculares, sem que haja a preocupação com a formação do leitor de narrativas ficcionais. Esses mesmos textos literários são trabalhados, na maioria das vezes, sem uma

introdução às principais características da escrita do autor bem como de sua obra. O que acaba acontecendo, na maioria das vezes em sala de aula do Ensino Médio, é a apresentação trechos de determinados romances tais como vem descritos no livro didático, por meio de fragmentos que os descontextualizam do enredo e da obra romanesca como um todo. Logo, a partir desses questionamentos, trazemos a reflexão: por que o ensino de literatura, no caso específico da abordagem da narrativa romanesca em sala de aula, é tão árduo e pouco produtivo? Tentaremos apontar algumas estratégias de leitura e de interação entre os jovens leitores com romance nas aulas de literatura a seguir.

No planejamento e no desenvolvimento da prática pedagógica nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio, os professores destacam vários impasses que dificultam o desenvolvimento da leitura e da análise de romances em sala de aula. Dentre esses empecilhos, destacamos o desinteresse pela leitura, a extensão do texto romanesco, a dificuldade no entendimento do registro formal empregado em certas ficções e, em muitos casos, a escassez de exemplares de romances nas bibliotecas das escolas. Dentre esses desafios, ainda cabe aos professores de literatura o papel de ir além da leitura, da apresentação das obras ou de teorias literárias ligadas a estilos, a escolas e épocas, fazendo com que os estudantes possam desenvolver o gosto pela leitura de romances.

No planejamento das aulas de língua portuguesa, sobretudo no tratamento das especificidades do gênero romance, os docentes devem promover discussões sobre a natureza desse gênero, bem como sobre a importância da leitura de narrativas ficcionais para a formação humanística e intelectual dos estudantes. É preciso conscientizá-los sobre o crescimento pessoal que terão a partir do contato com obras literárias para que, então, por meio de estratégias de leitura em sala de aula, seguindo critérios bem claros, haja a adesão à leitura literária. Sobre essas estratégias de leituras e de desenvolvimento do chamado letramento literário, pensado como uma *prática social*, vários estudiosos têm se debruçado sobre as diversas possibilidades de planejamento e de abordagem dos textos literários no âmbito escolar. A esse respeito, Rildo Cosson (2019, p. 23) entende que

[...] a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudista do ensino para compreender que, mais do que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. [...] 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. [...] Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo objetivos de formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar.

Além da questão da humanização do sujeito por meio da literatura¹ a partir de objetivos bem definidos no planejamento dos textos literários, bem como no desenvolvimento do prazer na leitura desses textos na formação dos discentes, Cosson entende que uma das maiores problemáticas relacionadas ao ensino de literatura no Ensino Médio se encontra, especificamente, na abordagem de textos ficcionais mais extensos, sobretudo na leitura de romances. Várias estratégias de leitura são realizadas de forma obrigatória, cansativa e desagradável em relação à abordagem da linguagem de época, no caso de romances clássicos e/ou canônicos. Outro desafio que parece demasiado extenuante está em desmistificar a competição que tem sido estabelecida desde o século XX entre literatura e cinema, além das mídias e as redes sociais. No século XXI, o aluno está muito mais acostumado com as novas tecnologias de informação e comunicação e tende a abandonar a leitura de textos mais densos e volumosos de épocas e de estilos distantes de suas realidades. Assim, para que os alunos se interessem pela leitura, os professores têm se desdobrado em busca de estratégias para desenvolverem as aulas de literatura. Essas estratégias estão cada vez mais ligadas ao envolvimento da literatura em todas as disciplinas, de forma que ela contemple o ensino interdisciplinar e mostre a importância e a abrangência do estudo literário, sobretudo do gênero romance que, aqui, é nosso foco de reflexão.

Além da diversificação de estratégias e no planejamento com objetivos claros para as aulas de leitura de narrativas em sala de aula, devemos nos atentar, também, com a formação dos jovens leitores². Logo, essa preocupação deve influenciar no planejamento e no desenvolvimento de estratégias de leitura literária em sala de aula, bem como nas tentativas de realizar a leitura de narrativas ficcionais. Nesse sentido,

¹ Apoiamo-nos nas reflexões de Antonio Candido (2011), em seu conhecido texto 'Direito à literatura', que integra a obra *Vários escritos*.

² A esse respeito, ver o estudo *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* (2009), de Michèle Petit.

[...] seria desejável que o ensino médio estivesse plenamente envolvido com a política de formação de leitores jovens. [...] O acesso à leitura e ao conhecimento da literatura é um direito desse cidadão em formação, porque a linguagem é o principal mediador entre o homem e o mundo. Se a escrita não é a única expressão da linguagem, é a mais prestigiada, a qual todos precisam ter trânsito livre, desembaraço de preconceitos e dificuldade. Privar o indivíduo dessa relação com o universo da escrita e da leitura é formar um cidadão pela metade ou nem formá-lo, razão por que a presença e a circulação de objetos a serem lidos na sala de aula são tão importantes nessa faixa de estudo (Zilberman, 2012, p. 212).

Diante de tantas dificuldades de realizar o letramento literário e de tantas outras barreiras entre o leitor e o livro, para trabalhar a leitura de romance em sala de aula é necessário que se faça, também, um estudo de obras contemporâneas, de enredos compatíveis com as realidades do leitor-aluno, mas que também sejam canônicos, como os clássicos da literatura brasileira. Muitas obras encontram resistência – até mesmo pelo emprego do registro vocabular utilizado nas diferentes épocas – na adesão da leitura pela parte dos estudantes. Pensando nesses infortúnios, pensamos, então, em nossa proposta de leitura comparativa entre dois romances brasileiros – com algumas semelhanças estéticas – de momentos históricos diferentes que, aqui, apresentamos: *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, publicado em 1938, um dos principais romances de 1930 e da conhecida 2ª geração modernista, e o romance contemporâneo *Eles eram muitos cavalos*, de Luiz Ruffato, publicado em 2001.

Para que possamos realizar a leitura de tais romances em sala de aula e para que haja a interação entre os alunos com esses textos é de suma importância a elaboração de estratégias variadas de ensino que despertem a importância da leitura desses textos no que diz respeito aos valores culturais, históricos, humanísticos e sociais. Porém, realizar a leitura dialógica de uma narrativa do início do século XX e outra do início do século XXI é, para o docente, desafiador porque toca na questão do embasamento teórico que esse docente recebeu ao longo de seus estudos, bem como nas teorias e nas práticas de ensino de sobre o gênero romance e da sua abordagem em sala de aula. É necessário destacar, também, a adequação da noção de obras contemporâneas utilizada pelos docentes, uma que vez os manuais de literatura com os quais trabalhamos, muitas vezes, não chegam a tratar de obras publicadas a partir do século XXI. Por isso,

[...] com um volume inapreensível de obras publicadas nas últimas décadas, o docente do ensino básico – em especial aquele que trabalha com o Ensino Médio – muitas vezes encontra caminhos nem sempre bem delineados nos materiais de apoio. Para citar um exemplo, um dos principais manuais de historiografia da literatura brasileira utilizados pelos graduandos e graduados em Letras, História concisa da literatura brasileira, de Alfredo Bosi, inicia seu capítulo final, ‘Tendências contemporâneas’ (Bosi 2006: 383-497), a partir da década de 1930, após o primeiro momento do Modernismo, passando pela ‘era do romance brasileiro’ (Bosi 2006: 388), entre 1930 e 1940, chegando ao subcapítulo ‘A ficção entre os anos 70 e 90: alguns pontos de referência’ (Bosi 2006: 434-438), porém, sem maior fôlego e profundidade – como se pode supor em uma cobertura de 30 anos de ficção em um número tão reduzido de páginas. Nesse sentido, a obra, embora largamente consultada – com seus devidos méritos reconhecidos –, demonstra uma clara datação com relação ao período contemporâneo analisado – sublinhe-se, de 1930 a 1990 (Martinelli Filho, 2019, p. 59).

Ler e interpretar obras ficcionais que despertem a atenção dos alunos (com enredos sobre aventuras, mistérios, mitos etc.) antes do Ensino Médio era uma das principais estratégias do professor de língua portuguesa para envolvê-los com a leitura. Acostumados com esses tipos de narrativas ficcionais³, os alunos se identificam com os enredos que apresentem semelhanças com suas vivências de mundo a partir de elementos da realidade, ou seja, obras que retratem universos facilmente reconhecíveis pelos discentes – como histórias de vidas de sujeitos e seus percalços do dia a dia – além de enredos de temáticas universais. Parte, daí, a busca do professor pela narrativa que motive os alunos voltarem a se interessar pelo conhecimento literário que só no âmbito escolar são capazes de aprender, visto que o ambiente da escola tende a desenvolver habilidades e sensibilidades que os discentes levarão para suas vidas. A esse respeito, Zilberman (2012, p. 213) entende que “[...] a variedade cultural trazida pelo estudante para a sala de aula coloca o professor diante da necessidade de escolher o material mais indicado para trabalhar”. Por essas razões, há a necessidade em trabalhar a leitura literária em sala de aula por meio de romances que abordem temáticas que se aproximem das realidades dos alunos para que, então, eles possam compartilhar suas experiências de leitura uns com os outros. Partindo desses pressupostos, elegemos abordar aspectos do romance realista, cujas temáticas universalistas vão de encontro a realidade do aluno-leitor.

Nossa proposta de leitura em sala de aula parte do princípio da escolha de um elemento estrutural da narrativa: a voz. Logo, será por meio do exercício exegético a respeito da voz narrativa em *Vidas secas* e em

³ Referimo-nos às obras da coleção *Vaga Lume*, da Editora Ática, que eram destinadas às turmas da segunda fase do ensino fundamental.

Eles eram muitos cavalos, dois romances da literatura brasileira que veremos como tais textos representam, de forma distintas, elementos do real. Graciliano Ramos é um dos autores mais consagrados da literatura brasileira e *Vidas Secas*, publicado em 1938, é uma de suas principais obras. Esse romance representa um marco na vida de cada aluno-leitor, uma vez que ele pode se identificar com as personagens e com a ‘realidade’ do enredo. Por se tratar de um texto neorrealista que visa a representar a figura do imigrante nordestino, sem condições mínimas de subsistência e desprovido de espaço na sociedade, os alunos-leitores sentem proximidade com a temática dos sofrimentos e com as agruras de uma família pobre nordestina que tende a assemelhar com a realidade de muitos de nossos estudantes da rede pública de ensino.

De forma semelhante, Luiz Ruffato, um dos mais consagrados autores da prosa brasileira contemporânea, também possibilita aos leitores o contato com formas de captação de elementos do real por meio de representações refratárias⁴ da realidade contemporânea, a saber dos grandes centros urbanos. O próprio título do romance – *Eles eram muitos cavalos* – traz em si a temática urbana sobre a grande massa (a parcela social que é anônima, invisível, mas quem faz o mundo girar) de tantas facetas, no dia a dia da maior cidade do Brasil que abrange tantos tipos sociais e suas angústias. Tais elementos verossímeis tendem a aproximar os alunos-leitores com os eventos narrados e os fazem refletir sobre suas próprias vidas. Essa temática voltada à ‘realidade’ ou às representações de elementos do real contido nas obras é fator decisivo para o engajamento dos alunos com a leitura e posterior análise e discussão desses livros, uma vez que essa representação de realidade toca o sujeito/aluno/leitor por meio da forma como as duas narrativas são narradas, a saber, por meio da apresentação de narradores heterodiegéticos⁵.

Ainda pensando em esclarecer como as práticas de ensino devem ser voltadas para a leitura eficiente, refletiremos como o gênero romance tem incorporado realidades, ou melhor, como tem sido construída a elaboração da realidade na literatura que permite ao leitor-aluno identificar-se com as histórias dos indivíduos representados nos enredos.

Realidade, realismo, representação

Muito tem se discutido sobre a noção de realismo, visto que a intencionalidade, na ficção, é a de ‘captar elementos do real’ e de criar formas de representar esse mesmo real no texto literário. Mas, ao certo, sabemos que a realidade escancarada e dita ‘em voz alta’ atrai o leitor para a conscientização, a formação crítica, a visão de mundo expandida e a mudança que se quer propor parece mais próxima. Essa é uma das tarefas da leitura literária nas escolas e, a nosso ver, uma das proposições em ler romances realistas seria a de aguçar o leitor para a criticidade mediante suas percepções de mundo.

Durante algum tempo, de acordo com Watt (2007), o termo realismo se associava ao romance que comumente tratava de temas ligados ao comportamento humano nas suas mais primitivas versões. No século XVIII, romancistas franceses tiveram seus romances estabelecidos em temáticas ligadas à vulgaridade e enfocavam motivos econômicos ou carnavais para o comportamento dos personagens se justificarem no mundo real. Com o passar do tempo, autores consagrados, tais como Defoe, Richardson e Fielding propuseram ao termo ‘realismo’ uma função mais ampla, que ainda assim almejasse a verossimilhança nas obras e, dessa forma, se descreva como um gênero intimamente ligado ao humano o ‘romance realista’. Embora muitas vezes os romancistas quisessem discutir o que é realidade e o que é representação da realidade, todos eles apresentavam aspectos que conferiam proximidade com a vida, com o ser humano e suas necessidades primitivas e pensamentos/sentimentos reais, fazendo com que houvesse a identificação da obra com seu público leitor. A esse respeito, Watt entende que

[...] o emprego do termo ‘realismo’ tem o grave defeito de esconder o que é provavelmente a característica mais original do gênero romance. Se este fosse realista só por ver a vida pelo lado mais feio não passaria de uma espécie de romantismo às avessas; na verdade, porém, certamente procura relatar todo tipo de experiência humana e não só as que se prestam a determinada perspectiva literária: seu realismo não está na espécie de vida apresentada, e sim na maneira como a apresenta (Watt, 2007, p. 13, grifo do autor).

⁴ Em *Realismo e realidade na literatura: um modo de ver o Brasil* (2018), Tânia Pellegrini apresenta a noção de realismo refratado que, diferentemente do sentido descritivo inicial característico dessa estética, tem se manifestado em narrativas brasileiras contemporâneas por meio de formas particulares que evidenciam a relação entre os indivíduos e a sociedade. Valendo-se da refração realista, “[...] é possível ultrapassar a noção de um simples processo de registro, dependendo, para sua plena elaboração, da descoberta de novas formas de percepção e, em consequência, de representação artística” (Pellegrini, 2018, p. 17). Segundo a crítica, as multifacetadas formas narrativas contemporâneas, apesar de trazerem a fragmentação, a estilização, a colagem, a montagem, as elisões e as abstrações de forte traço modernista que poderiam apontar, hoje, a crise da representação, essas ficções convivem, agora, com outros modos de representação. Essa perspectiva de realismo refratado procura esmaecer a ideia de totalidade por meio de uma convenção literária composta por muitas faces: eis, segundo a estudiosa, o porquê de entendê-la como refração, ou, também, como uma decomposição de formas e cores.

⁵ Segundo a terminologia de Gérard Genette (1995).

Ainda segundo Watt, os realistas franceses do século XVIII não se atentaram para a questão de que o romance coloca de forma mais contundente a correspondência entre a obra literária e a realidade que ela imita. Sendo assim, a natureza do romance realista a partir da visão dos franceses passou a ser amplificada e fortemente estudada com viés filosófico, visto que no Brasil, críticos literários e estudiosos das estéticas literárias classificam o Realismo e o Naturalismo como parte de um mesmo processo de imitação do comportamento humano, apenas sendo o primeiro mais sutil e o segundo mais desnudado das questões sexuais e primitivas que categorizam o homem e seus instintos animais básicos.

Entretanto, até o século XIX, romancistas franceses e ingleses criaram a atmosfera de romance realista baseado no fazer literário a partir de conceitos de realidade e de realismo que simulam a vida e o comportamento humano e retratem a sociedade e suas mazelas. Seguindo diferente foco de descrição fantasiosa e mitológica, o romance passa a ser a retratação de um homem que sempre existiu, mas que nunca foi notado ou delatado por meio de comportamentos tidos como absurdos, imorais ou que a sociedade repreendesse. A partir de então, o romance reproduz, na íntegra, um homem que erra, que conduz a vida de forma vil, que não se baseia em feitos heroicos e não segue o idealismo. Em outras palavras, trata-se de representar as camadas populares da sociedade por meio da burguesia ascendente. Ao contrário do que se preconizava no século XVII e início do século XVIII, o romance realista desafia o idealismo e o subjugua. As convenções antes estabelecidas sobre o gênero romance passam a ser postas de lado e surge o novo conceito de realismo dentro do gênero, uma que vez o sentido puramente descritivo do realismo se expandiu e modificou – sobretudo quando transplantado para geografias diferentes –, sendo que, hoje, “[...] devido às suas múltiplas modificações e adaptações, uma maneira produtiva de entender o conceito parece ser tomá-lo como uma forma particular de captar a relação entre os indivíduos e a sociedade” (Pellegrini, 2018, p. 17).

No que se refere à perspectiva do realismo como estilo literário, o romance de 1930 – em que *Vidas secas* é uma das principais narrativas desse movimento – apresenta forte tendência regionalista, embora revestido de modernismo e acentuando as características mais marcantes dessa fase, tais como a liberdade de escrita e fuga de padrões estéticos antes considerados fundamentais. Vários romancistas dessa seara investem-se da perspectiva neorrealista, uma vez que as obras tinham forte apelo aos problemas sociais, tais como a luta pela liberdade e igualdade de direitos, a crítica social forte – marcada pelo surgimento dos partidos políticos de ideologia comunista – e pelo engajamento em todas as questões políticas, econômicas e sociais. Nesse contexto, o realismo ganha força e vem escancarar na literatura a crítica e os questionamentos progressistas a que muitos autores aderiram. Graciliano Ramos, por exemplo, também foi filiado ao partido comunista e em seu modo de pensar a ficção, entendia que o romance realista era a forma mais honesta de se fazer literatura. Seus textos expõem feridas sociais para discussão e problematizam o papel social da literatura, o que faz de Ramos um autor elogiado e aclamado pela crítica literária por absorver ao mesmo tempo estilo próprio e discurso social de suma importância para a época e para a posteridade. Logo,

[...] a partir dos anos 1930, devido a uma série de fatores, que se configuram de novo como necessidade histórica, o realismo assume mais uma vez uma posição proeminente, estabelecendo-se como baliza norteadora do que se pode considerar talvez como a retomada do romance brasileiro, sob uma ótica renovada e verdadeiramente crítica, questionadora da ideologia do progresso, agora em dicções afastadas dos acentos naturalistas mais ‘decotados’, embora duros o bastante para ainda incomodar (Pellegrini, 2018, p. 139, grifo da autora).

A respeito dos traços realistas nos romances, a partir de então, Graciliano dizia que as pessoas tendiam a ver os realistas como quem só olha a parte má das coisas e rebatia dizendo: ‘Mas o que querem? A parte boa da sociedade não existe’. Explicando sua visão realista de mundo e como isso viria a ser representado dentro de suas obras, Graciliano deixa claro que as correntes filosóficas que determinavam condições naturalistas e realistas da sociedade como pressupostos para o romance de denúncia, era por ele considerado a escola do futuro.

Embora as obras *Vidas Secas*, *São Bernardo*, *Angústia*, *Memórias do cárcere*, dentre outras obras de Graciliano explorem o sujeito e seus percalços, seus sentimentos reais, sem floreios, verifica-se a habilidade do autor alagoano em captar elementos da realidade de forma crítica que influenciou seus contemporâneos, bem como outros escritores que o sucederam. Seus textos revelam a angústia do ser e a essência do humano por meio de uma linguagem próxima do cotidiano dos leitores. Essa é uma das expertises de Graciliano que inspirou seus sucessores: revelar elementos do real em enredos por meio de uma representação que nos instigue a pensar sobre a realidade que nos circunda. A nosso ver, um dos possíveis leitores de Graciliano que foi diretamente influenciado foi Luiz Ruffato.

Em *Eles eram muitos cavalos*, o primeiro romance de Ruffato, publicado em 2001, o escritor mineiro se vale de elementos do real para representar diversos entraves existenciais que, por sua vez, aproxima, também, o aluno-leitor com as diversas ‘realidades’ presentes nos diversos fragmentos que compõem esse romance. Pertencente à nova ficção brasileira contemporânea, os romances de Ruffato apresentam fértil diálogo com as obras neorrealistas, sobretudo com as de Graciliano Ramos, se nos pautarmos em percepções da/sobre visões da realidade de diferentes sujeitos.

Sobre o tema regionalista, é importante destacar que o que foi considerado por alguns críticos uma literatura menor a princípio, fora de época, foi reavaliada por outros, como Antonio Candido (2012), como uma produção literária que expõe os problemas do sujeito, fortemente marcados por fatores sociais e econômicos que vem das difíceis condições históricas e geográficas em que esse sujeito está inserido. Candido (2012, p. 47) afirma que “[...] o drama de *Vidas secas* é justamente esse entrosamento da dor humana na tortura da paisagem”. Seguindo a reflexão de Candido, entendemos que as obras de Ramos têm um caráter universal, já que os dramas universais humanos são o foco das obras regionalistas ao perscrutarem um sentimento que vai além da geografia que expõe a formação do sujeito a partir dos seus problemas sociais.

O romance de 1930 mostrou-se como uma forma revolucionária de escrita que não condizia com as produções de décadas anteriores. Nesse sentido, ele podia ser uma produção intelectual e de cunho social, como se o autor tivesse obrigação moral de expor em sua obra as transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais o país estava passando, visto que

[...] nesse processo contínuo de tentar narrar e (d)escrever o Brasil, vai expor, como consequência dos abalos conceituais e estéticos das décadas anteriores, a maneira pela qual os escritores e intelectuais brasileiros colocaram-se diante das grandes transformações pelas quais passou o país naquele momento, marcado então pela Revolução de outubro; como elaboraram com seus textos novas formas de exercer a atividade de escritor e como legitimaram perante o público e a crítica, propondo novas possibilidades de articulação da literatura com a sociedade e a política, num compromisso agora declarado com a realidade brasileira (Pellegrini, 2018, p. 168).

A voz narrativa utilizada para descrever cenários e tipos sociais presentes no cotidiano é indicativa de apresentação realista de fatos, personagens e enredo voltados para a denúncia social e forte crítica política e econômica. Ruffato, embora contemporâneo, segue Ramos em sua elucidação da função social da literatura, uma literatura honesta e libertária que tem o caráter progressista e que não esconde o lado ‘feio’ da sociedade que apresenta. A nossa proposta comparativista está em estabelecer um possível elo entre *Vidas Secas* e *Eles eram muitos cavalos* por meio da captação de elementos da realidade: em ambas narrativas, são expostos sujeitos degredados pelas mazelas sociais, políticas e econômicas sob a óptica de narradores heterodiegéticos e, em muitos momentos, lançando mão do discurso indireto livre, aspectos, esses, que nos deteremos a seguir.

Graciliano Ramos e Luiz Ruffato: percepções realistas

As percepções realistas presentes nos romances *Vidas Secas* e *Eles eram muitos cavalos* evidenciam realidades que se aproximam, uma vez que os sujeitos são expostos às intempéries da vida de forma comum por meio de uma criação extremamente bem cuidada dos personagens e do narrador que os apresenta. Podemos observar na voz narrativa presente nas obras, especialmente em *Vidas Secas*, o narrador heterodiegético, em terceira pessoa, que observa e conhece o enredo e os personagens. Tudo que o narrador apresenta é relevante na construção da imagem que vai permear o imaginário do leitor, ou seja, é o olhar do narrador de terceira pessoa que não só observa, mas como também intui, heterodiegeticamente, os detalhes narrados, como em todo romance realista, que nos faz crer na verossimilhança contida no enredo.

A história de Fabiano e Sinhá Vitória é, na realidade, a de muitos retirantes nordestinos. Graciliano os constrói para representar esses sujeitos e para confrontá-los com o sistema político econômico e social. O sujeito invisível e desprezado é tão marcante na obra que os filhos do casal são chamados ‘filho mais velho e filho mais novo’, ou seja, tão irrelevantes socialmente que nem nome têm. Sinhá Vitória e Fabiano, tão acostumados a ausência do diálogo, da comunicação extremamente precária, utilizam-se de gestos e sons guturais na vã tentativa de se comunicarem.

O narrador, desde o início do romance, apresenta total falta de habilidade das personagens com as palavras, até mesmo do papagaio da família, ave conhecida por imitar fala, frases e músicas ensinadas pelos humanos que, nesse romance, apenas imita os sons que Fabiano e Sinhá Vitória fazem para se comunicar. Sinhá Vitória, resignada de sua sina, gesticula e lança sons para se fazer compreender como vemos: “Sinhá Vitória estirou o beijo indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que estavam perto” (Ramos, 2017, p. 10).

A construção de personagens vítimas da seca e da extrema pobreza é feita por um narrador que vai apresentando os personagens e sensibilizando o leitor do quanto a situação é triste, grave e alarmante. Logo no início, no capítulo intitulado 'Mudança', há uma cena forte em que o narrador apresenta a fragilidade física e psicológica das personagens:

Arrastaram-se para lá, devagar, Sinhá Vitória com o filho mais novo escanchado no quarto e o baú de folha na cabeça. Fabiano sombrio, cambaio, o aió a tiracolo, a cuia pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pederneira no ombro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás. [...] O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão. – Anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai. Não obtendo resultado, fustigou-o com a bainha da faca de ponta. Mas o pequeno esperneou acuado, depois sossegou, deitou-se, fechou os olhos. Fabiano ainda lhe deu algumas pancadas e esperou que ele se levantasse. [...] O pirralho não se mexeu e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. [...] Fabiano meteu a faca na bainha, acocorou-se, pegou no pulso do menino, que se encolhia, os joelhos encostados no estômago, frio como um defunto. Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena (Ramos, 2017, p. 9-10).

Na cena, o narrador mostra o quanto a fragilidade da vida dos retirantes é intensa. Fragilidade, essa, que se estende para o emocional, quando o pai sente desejo de matar o próprio filho que está atrapalhando o andar da família, atrasando ainda mais o percurso, mas diante das condições físicas debilitantes em que vê seu filho, sente pena e cuida como um bom pai o faria. O narrador do romance, utilizando várias vezes o discurso indireto livre, apresenta os pensamentos das personagens, revelando sempre a inabilidade emocional que eles têm.

Sabendo que Graciliano integra o momento histórico chamado Romance de 30, quando modernistas voltaram seu olhar para as questões sociais de um povo particularmente esquecido pelo governo, o povo nordestino, podemos ler *Vidas Secas* sob o olhar da crítica social e entendê-la por meio da voz narrativa construída nesse romance, a qual nos apresenta uma narrativa forte, marcante, imagética e sensorial dos problemas sociais que a questão da seca no nordeste brasileiro acarreta a seu povo. Logo, o narrador de *Vidas secas* é um conhecedor profundo das mazelas humanas, das dificuldades pelas quais os personagens passam e as narra ao leitor. Essa voz narrativa heterodiegética conhece o que o personagem sofre – consolidando-se no discurso indireto livre – como se sente e todas as suas angústias trazendo à discussão o fato de terem dificuldades não só financeiras como também de comunicação. Falta ao Fabiano, Sinhá Vitória e seus filhos a aquisição da linguagem, quase como um direito que lhes foi negado, assim como foram negados direitos básicos: emprego, sobrevivência, dignidade, saúde, educação. Repetidamente se comunicam com o olhar ou com sons guturais, uma vez que lhes faltam as palavras, levando inclusive o personagem Fabiano a ter problemas com a polícia, com sua esposa e com seu filho por não saber se comunicar utilizando a linguagem verbal. Esse aspecto da narrativa lança luz a toda dificuldade que o sertanejo passa, especialmente os retirantes das secas nordestinas e nos faz refletir enquanto sociedade.

O narrador nos conta como o casal de retirantes segue em uma jornada pela sobrevivência e para escapar da seca avassaladora, deixam de lado o pouco (ou quase nada) que tinham para um recomeço desconhecido. Em cada passagem, o narrador além de apresentar a história e os fatos, nos apresenta o íntimo dos personagens e como se sentem em relação à vida, aos acontecimentos e às perspectivas de futuro. Episódios como o capítulo que trata da morte da cachorra *Baleia* transformam todo o sofrimento e angústia passados até então em sofrimento físico, palpável. Só é sentido pelo leitor graças aos detalhes descritos pela voz narrativa. O animal é aqui representação personificada de o quanto a pobreza, a miséria e a triste vida do retirante nordestino reflete no mais puro descaso social e político. A cadela tem uma morte lenta e agonizante, ao passo que reflete sobre sua vida ao lado da família e de sua função nessa família. Nessa representação, Ramos descreveu os últimos suspiros de um dos membros mais relevantes da família de Fabiano e Sinhá Vitória que “ [...] queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espoariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria cheio de preás, gordos, enormes” (Ramos, 2017, p. 134).

A espera de fartura e abundância da cadela após sua morte coloca em perspectiva o sofrimento da família pelo alimento, necessidade básica do ser humano e pelo conforto de uma casa, de um teto que os abrigasse e proporcionasse conforto, mostrando ao leitor toda a crítica social por direitos iguais aos cidadãos brasileiros, especialmente aos que tiveram o azar de pertencer ao lugar de seca, geograficamente difícil de acesso e sobrevivência, para o qual o governo e autoridades também viraram as costas. Adentramos, então, no íntimo dos personagens por meio do olhar atento e perspicaz do narrador, que tem essa função de aproximação com o leitor e por meio da mensagem passada, sentimos o que sentem e paramos para refletir a respeito de como o mundo pode ser cruel para os menos favorecidos a partir da imagem construída na narração. A percepção

de uma realidade que pode ser tão dura para a gente esquecida pelo governo, pela sociedade de forma geral é o que gera profundas discussões sobre a vida, a humanidade e a realidade tal como é. Apresentar as personagens como figuras quase animais, anônimas e sem perspectivas é a nuance geradora de entendimento profundo da alma humana. Pensar em quem são os desvalidos, os sujeitos sem voz e sem vez na sociedade se torna uma obrigação após a leitura das duas obras, como também se percebe em Luiz Ruffato.

Em *Eles eram muitos cavalos*, a voz narrativa destaca várias personagens anônimas que convivem no caos da cidade de São Paulo e nos apresenta várias histórias em que são registradas personagens que estão sobrevivendo anonimamente na cidade grande e que lutam diariamente por um lugar na cidade que parece os engolir. Cada cena apresentada no romance corrobora para que os anônimos sejam enfim salientados como personagens urbanos e sobreviventes em uma cidade grande, aqueles que fazem do dia a dia uma luta, que contribuem para que a engrenagem da sociedade se mova, mas que jamais são reconhecidos ou enaltecidos pelos esforços de suas vidas corriqueiras e banais.

No episódio 44, intitulado 'Trabalho', vemos um desses personagens comuns, desinteressantes, que levam a vida sem expectativas exageradas. Um bom exemplo de como o narrador apresenta as personagens simples, anônimas, pobres, gente normal deixando a vida passar sem muito sentido, sem importância, só mais um ser humano comum:

Todo dia às cinco horas da tarde toma o rumo de casa, no Boi Malhado, a pé, porque nem trocado pra passagem do ônibus tem. Já acompanhou uma montoeira de curso, Senac, Senai, Central do Trabalhador, nenhum asfaltou estrada prum bom emprego. Tudo, mero pretexto para a consentida escravidão, oito horas de suador diário, uma merreca o fim do mês, ô!, preferível a atóice, ao menos pagar não paga pra tramar (Ruffato, 2013, p. 81).

Personagens de todos os contextos compõem todo o universo da obra de Ruffato, nos lembrando que gente simples, comum, trabalhadores, ambulantes, professores, empregadas domésticas, o malandro boêmio, a esposa insatisfeita com a vida medíocre do casamento, retirantes nordestinos tentando uma vida melhor na cidade grande e tantos outros tipos, são parte da vida, movimentam as cidades, preenchendo o lugar da gente que faz, mas que não é vista nem reconhecida por não se darem a grandes feitos e não representarem relevância social. O narrador apresenta todos eles com detalhes que fazem com que o leitor se identifique o que realmente importa construir na vida, no trabalho, na carreira, na família, etc. Nada de extraordinário é realizado pelas personagens de todos os episódios do romance, como nada na vida de pessoas comuns é ressaltado, elogiado ou reconhecido socialmente.

Apesar de ser um romance contemporâneo com enfoque urbano, *Eles eram muitos cavalos* dialoga claramente com as perspectivas de realidade de *Vidas Secas*. Ambos apresentam o mesmo tipo de voz narrativa, na maioria dos episódios ele é heterodiegético, e que dialoga com o leitor apresentando fatos e personagens que nos fazem refletir sobre as mazelas humanas. As perspectivas realistas apresentadas em *Eles eram muitos cavalos* é simplificada pelos 70 episódios em que Ruffato joga luz às pessoas anônimas em um dia qualquer (9 de maio de 2000) na grande e avassaladora cidade de São Paulo. Tão avassaladora que parece se mover com vida própria engolindo toda a gente esquecida, simples e sem perspectivas, sujeitos que apenas sobrevivem: o professor, a prostituta, os boêmios, os retirantes em busca de vida melhor que acabam encontrando os subempregos, as famílias que são desgastadas pela luta por moradia, dignidade, a mulher que está infeliz no casamento, o medo de balas perdidas e assaltos que os trabalhadores enfrentam, enfim, personagens que se espelham em histórias de indivíduos.

Nessa perspectiva realista, a voz narrativa de *Eles eram muitos cavalos* se iguala em alguns aspectos tais como foram tratados no romance de 30, especificamente em *Vidas Secas*, demonstrando a realidade de seres anônimos, dispensáveis e de nenhum valor social, esquecidos pelas classes altas da sociedade e pelos políticos. Ou seja, o narrador, em ambas as obras, nos apresenta personagens sem nenhum caráter heroico, sem grandes atrativos, sem importância ou relevância para o mundo. Personagens que não contribuem ou deixam sua marca no mundo. E é o narrador quem os apresenta exatamente como são, fazendo – nas duas obras – com que enfim esses anônimos, esquecidos e irrelevantes, sejam vistos e reconhecidos como parte de uma sociedade. Uma parte frágil e desprivilegiada que deveria ser vista por quem de fato pode resolver as mazelas sociais, mas nunca é.

Obras desse peso são consideradas pela crítica literária como canônicas e são necessárias, tornando sua leitura e estudo obrigatórios na formação de leitores críticos e conscientes da sociedade em que vivem. Por esse motivo, são boas opções a serem trabalhadas nas aulas de literatura, mais especificamente na terceira série do Ensino Médio. Seu estudo deve ser relevante e minucioso, fazendo parte da formação do leitor consciente, mas também contribuindo para a formação da cidadania dos nossos alunos.

Para isso, utilizamos na prática pedagógica do ensino de literatura em sala de aula uma sequência didática em que se discuta as obras como um todo, cada parte que as fazem ser romances considerados canônicos, mesmo de gerações, estilos e épocas diferentes e sua importância na descoberta do ser, do sujeito esquecido socialmente, desvalido e sem recursos.

Desvendando a voz narrativa de Graciliano e Ruffato em sala de aula

Incontáveis vezes, professores levam leituras canônicas para a sala de aula como uma mera proposição de currículo escolar e obrigação a ser cumprida. Com Graciliano não seria diferente. Sendo um autor universal, de importância conhecida nos quatro cantos do país e em todos os meios acadêmicos e de crítica literária, obviamente está no currículo do ensino de literatura nas escolas. *Vidas secas* é uma obra debatida e lida em tantas escolas por todo o Brasil que não é de se surpreender que sua leitura seja considerada, por muitos alunos, como um maçante dever a ser cumprido. Tendo em vista que os alunos dos 3º anos do Ensino Médio, muitas vezes, não chegam a conhecer os autores contemporâneos, decidimos fazer um estudo comparado entre aspectos que aproximam a noção de realismo de Graciliano com o autor da contemporaneidade, Luiz Ruffato.

Uma vez que se lê, compreende e se apropria da temática de *Vidas secas*, impossível não se interessar e não se sensibilizar com a obra. Grande mestre na arte de narrar e construir personagens que personificam o sofrimento e a angústia do ser, Graciliano nos presenteou com esse romance no início do século XX, trazendo à tona questões de abandono e rejeição dos pobres e miseráveis por uma sociedade injusta e desigual. Se bem trabalhado em sala de aula, renderá férteis discussões. Por isso mesmo, propomos uma sequência didática por meio da qual os alunos entendam que a leitura de dois romances de séculos diferentes procura aproximar questões relacionadas à representação de ‘realismos’, sob aspectos e histórias diferentes em estilos e épocas e tão semelhantes em temáticas e narrativas.

O narrador de *Vidas secas* é o grande elemento que integra esse romance e enfatiza a temática que ele propõe. A voz narrativa é o diferencial da leitura, narrador heterodiegético/ narrador em terceira pessoa, cuja narrativa aborda o ponto de vista de fora das situações, ou seja, o narrador tem condições, vindo de fora, de contar o quão tocante são as cenas e o que se observa dos personagens em relação aos fatos que acontecem em suas vidas, já que propõe reflexões elaboradas do enredo e dos personagens que representam a realidade de tantas pessoas, construindo a verossimilhança, outro ponto importante na aproximação obra/leitor. O impacto que esse entendimento causa no leitor que realmente encara a leitura e compreensão da obra com afinco é enorme.

Os alunos de escola pública, em sua maioria, vêm de realidades duras de muita luta e trabalho, sendo assim, também muita persistência para permanecer na escola e concluir os estudos. As referidas obras visam primeiramente uma identificação das personagens sofridas que lutam todos os dias para ter o mínimo de sobrevivência com os próprios alunos, que são conhecidos como lutadores na busca de melhorar sua condição social por meio dos estudos, já que é relevante que o enredo faça sentido ao aluno para que, assim, a leitura se torne mais prazerosa e flua conforme se deseja na aplicação da sequência das aulas.

A sequência didática aqui proposta para ensino/estudo das obras se baseia no que Cosson (2019) propõe como sequência didática básica, em sua obra: *Letramento literário: teoria e prática*. Quatro partes compõem essa sequência: motivação, introdução, leitura e interpretação. Simples mecanismos que realizados com elaboração, fazem parte de um estudo completo de qualquer obra literária, levando em conta sua importância e reconhecendo sua necessidade.

I – Motivação: 1 aula

A primeira parte dessa sequência, então, se dá inicialmente pela motivação. Há que se pensar em uma aula em que haja proposição do tema abordado nas obras, levando os alunos ao reconhecimento do que será o mote da leitura posteriormente, o assunto que os fará querer conhecer mais das obras.

Nesse momento de motivação, o professor deve escolher artigos de jornais e revistas, figuras/imagens, postagens na internet, quaisquer mecanismos que levem os alunos a entenderem como é a situação de seca e como é a pobreza e a miséria nas ruas dos grandes centros. Pode-se aqui, relacionar a miséria que a seca provoca com a luta do trabalhador nos grandes centros urbanos, o motorista, a faxineira, outros tantos tipos sociais que lutam por dignidade. Ligar também a figura do retirante nordestino aos moradores de rua da grande São Paulo, muitas vezes nordestinos saídos de sua região em busca de melhorias e encontrando desolação e fome.

Deve-se incentivar o pensamento de que pobreza e miséria estão associadas às más políticas públicas, a falta de gestão que pense no povo menos favorecido desde que o Brasil era colônia até os dias atuais. Fazer reflexões acerca da falta de humanidade por parte dos políticos e da concentração de riquezas nas mãos dos poderosos e políticos do país que não governa para o povo, governa sobre forte ação corrupta e inconsequente há séculos. Todas as reflexões que levem os alunos a compreenderem a temática abordada nas obras, geram discussões orais e verbalização do pensamento dos alunos a respeito do que entenderam e não precisa ser mais que uma aula de uma sequência de aulas desse estudo para tal motivação.

Finaliza-se esse momento de motivação com duas músicas que induzem a reflexão exata que é aqui proposta, *Funeral de dum lavrador*, de Chico Buarque e *Admirável gado novo*, de Zé Ramalho. Após ouvi-las, deixar que os estudantes falem livremente sobre o que sentem, o que entendem e o que identificam nas letras das canções.

II – Introdução: 2 aulas

No segundo momento, será a vez de se fazer a introdução às obras, falando dos autores, do período em que cada uma foi escrita, de estilos literários aos quais pertencem, de outras obras dos mesmos autores. Nesta aula, que é mais teórica e aprofundada mais em estilística e em período sociocultural, os alunos passam a entender que as temáticas universais estão sempre em voga e fazem parte de discussões importantes na sociedade. Conduzir o discurso para a teoria é jogar luz à história, à filosofia, à sociologia e à literatura em si. Vale lembrar que Rildo Cosson (2019) sugere que não nos esqueçamos de que precisamos da teoria, precisamos do desconforto, porque problematizar é a parte mais instigadora da busca do conhecimento. Tudo que causa desconforto faz refletir e a reflexão leva à transformação social. A aula destinada à introdução deverá ser simples e prática:

Para introduzir uma obra canônica [...], a simples e breve apresentação do autor e da obra pode ser a atividade mais adequada. O professor deve levar em consideração que algum aluno já deve ter ouvido falar do livro ou do autor e aproveitar esse conhecimento para localizar com economia os dados críticos, biográficos e bibliográficos ao lado da justificativa da seleção. Há, entretanto, outras possibilidades (Cosson, 2019, p. 80).

Também é preciso, nesse momento da introdução, tornar evidente aos alunos a diferença entre autor e narrador, esclarecendo que a construção deliberada da voz narrativa dentro de uma obra é parte da intencionalidade do autor em construir determinado sentido. É de suma importância conhecer o autor a fundo, debulhar um pouco mais sobre escolas literárias a que pertencem, mas é indispensável esclarecer sobre o discurso narrativo de cada obra.

Finalizando a parte da introdução, explicações sobre o romance, a estrutura do romance e, principalmente, o romance de 30 e o romance contemporâneo. Aqui, o estudante deve entender a estrutura do romance, diferenciá-lo de outros gêneros literários, entendendo sua complexidade e importância.

Para esses três passos serão necessárias pelo menos 2 aulas, uma vez que a cada abordagem o professor entra um pouco mais no universo de Ramos e Ruffato, já apresentando aspectos estruturais das obras, antes de partir para o estudo do enredo e dos elementos da narrativa.

III – Leitura: 6 aulas (2 aulas para leitura de cada obra mais 2 aulas para comparações entre elas)

A prioridade passa a ser a leitura dos romances. Claro que em se tratando de obras extensas, de romances que devem ser lidos com tempo e dedicação, não será lido todo o livro literário em sala de aula, porém será feita a leitura de trechos de cada capítulo que sejam importantes para se iniciar as discussões. Sem falar que em uma aula de leitura de romance, temos que enfatizar personagens, tempo, espaço, narrador, enredo, enfim todos os elementos que compõe a narrativa, levando ao estudo e entendimento da obra. (Nesse caso, serão lidos e comparados os dois romances que serão estudados com mesmos propósitos: dar a conhecer narradores e temáticas iguais e universais, mesmo que reconheçamos serem obras de diferentes momentos cronológicos e de estilo). O professor estabelece quais partes das obras serão lidas, uma obra de cada vez, programa a leitura coletiva para abrir debates em sala de aula e elabora cada aspecto que pretende enfatizar. Assim, quando terminarem as aulas de leitura e discussão de *Vidas Secas*, na sequência se iniciam as aulas de leitura e discussão de *Eles eram muitos cavalos*.

Encerradas as leituras individuais (a didática mais provável de sucesso seria 2 aulas para cada obra), iniciam-se debates que aproximem as obras em temática, elementos narrativos, composição, cerca de duas aulas nessas discussões. Vale lembrar nessas aulas da temática abordada nas músicas ouvidas na aula de

motivação, já que aqui as discussões ficam bem abrangentes das obras, dos estilos, de como apesar de distantes décadas, são tão próximas e nas músicas as emoções ficam mais afloradas para a temática.

Podemos sugerir também peças teatrais que abordem o assunto, filmes que exponham o que lemos nessas obras como forma de enriquecimento da leitura, já que ler a obra na íntegra é proposto para ser feito individualmente e extraclasse. Ao professor cabe criar mecanismos para que essa leitura seja feita de forma satisfatória e produtiva, uma vez que em sala de aula são debatidos e lidos trechos relevantes e esclarecedores que auxiliam na leitura individual. Esse incentivo pós leitura, amplia os horizontes dos estudantes e os ajuda a se tornarem reflexivos e opinativos diante das situações sociais exploradas nas leituras.

IV- Interpretação: 3 aulas

Para finalizar a sequência, é proposto que se faça a interpretação das obras, momento de se verificar a eficácia de toda a sequência didática proposta, de saber o quanto se entendeu das obras e o que foi construído de conhecimento literário ao longo das aulas. Nessas aulas, verifica-se qual o impacto que as obras tiveram sobre os alunos/leitores, se elas foram capazes de sensibilizá-los para as denúncias sociais e toda discussão que trazem. Inicia-se com discussões orais, mas é necessário que se faça também um registro escrito rápido para fixar as primeiras impressões das obras e a interpretação inicial delas. Isso se dá em 1 aula.

O professor se utiliza de estratégias já conhecidas e que são eficazes no final de todo o processo iniciado pela motivação. Pode-se utilizar a aula para júri simulado, círculos de leituras em que os alunos expõem os trechos que mais gostaram e geram discussões com os colegas, registros escritos de partes relevantes, ilustrados ou não, comparações das duas obras. Escolher a estratégia que se daria maior discussão, com registro, do que foi apreendido das leituras e do conhecimento que se adquiriu até aqui. Isso também será feito em 1 aula.

Na 3ª aula desse processo de interpretação, propõe-se que os alunos sejam protagonistas do seu conhecimento, ou seja, não só digam o que entenderam, mas também elaborem trabalhos em grupos (ou individuais) que corroborem com a leitura das obras escolhidas. Nesse caso, os trabalhos podem ser escolhidos pelos estudantes: um pequeno documentário filmado com moradores de rua locais, trabalhadores rurais da cidade, pessoas anônimas e que são parte da sociedade, autônomos, cozinheiras, entregadores, professores, vendedores ambulantes, motoristas etc. Cada vídeo, elaborado e executado pelos estudantes deve conter explicação e exploração do tema com rapidez e objetividade para que possam ser mostrados, exibidos em aula.

V- Avaliação: 1 aula

Cada professor tem seu processo avaliativo, mas diante do proposto na sequência didática aqui descrita, a avaliação é parte de cada uma das aulas, pois valorizar o que cada estudante disse a respeito do que leu e ouviu é fundamental no processo de avaliar a eficiência das aulas dessa sequência. As notas quantitativas que o professor precisa atribuir podem ser distribuídas de acordo com cada parte dessa sequência, uma vez que toda a sequência didática envolve a participação dos alunos, ora oralmente, ora produzindo escritas, vídeos, textos e tudo que surgir das discussões, é possível que cada uma dessas atividades seja equivalente a pontuações do sistema utilizado pelo professor em sua unidade escolar.

Considerações finais

A partir de toda a sequência didática exposta, com tantas possibilidades de explorar as obras em sala de aula, abre-se espaço para variadas formas de avaliação dessas aulas e da verificação do aprendizado obtido. Para exemplificar, no entanto, fica registrada uma possibilidade das várias que se pode criar: pode ser pedido que os alunos façam entrevistas com moradores de rua para verificarem de onde vieram, o que os levou a situação em que se encontram e após essa entrevista, produzirem um documentário escrito, gravado em vídeo ou mostradas as imagens em slides. Muitas são as formas de se avaliar uma boa leitura. Cabe aqui dizer que diante da riqueza que uma obra (ou duas como sugerido na proposta) nos oferece, a criatividade é o meio mais eficaz de levar os alunos a fazerem uma leitura, entenderem o que estão lendo e ainda gostarem dessa experiência oferecida pelo professor em sala de aula. Está aí nosso maior desafio: transformar o ensinar e colher bons frutos no aprender.

O ensino de literatura se torna extremamente eficaz quando seguidas as etapas da sequência didática proposta no planejamento do professor e é uma comprovada experiência, segundo Cosson (2019), de sucesso em aulas de literatura no ensino médio. Determinadas as obras e planejadas as etapas da sequência, o professor lança-se no desafio de levar aos alunos o estudo/leitura e engaja leitores para discussões que serão

também de relevância interdisciplinar, provando ao alunado a abrangência dos estudos literários e o quanto ler é fundamental na vida do estudante. Simples passos, seguidos em sequência, elaborados para fazer dos alunos os protagonistas do próprio ensino, são maneiras eficazes comprovadas de se atingir o objetivo das aulas de literatura.

Trabalhar as obras em sequência didática básica, elaboradas e planejadas as aulas passo a passo que primem pelo conhecimento de obras essenciais no currículo estudantil, sobretudo no Ensino Médio, é uma importante metodologia para o ensino de literatura nas escolas, principalmente em escolas públicas, onde a leitura e a aquisição de obras por parte dos alunos sempre foi problemática para o ensino/aprendizado de literatura. A importância de uma sequência didática em que seja valorizado cada passo que o aluno dá em relação ao estudo das obras é também uma maneira de valorizar cada discussão, cada conhecimento adquirido e cada entendimento das leituras. Portanto, uma sequência didática eficiente é uma sequência de aulas funcionais, práticas, abrangentes e que abram o leque de conhecimentos dos estudantes, levando-os ao prazer de construir uma leitura compreensível, eficaz, produtiva e marcante.

Referências

- Candido, A. (2011). Direito à literatura. In A. Candido. *Vários escritos* (Ouro sobre azul). Rio de Janeiro, RJ: [s.n.].
- Candido, A. (2012). *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.
- Cosson, R. (2019). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo, SP: Contexto.
- Genette, G. (1995). *Discurso da narrativa*. Lisboa, PT: Vega.
- Martinelli Filho, N. (2019). O romance contemporâneo e o cânone na escola, visões e revisões. *Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários*, 37, 55-66.
- Pellegrini, T. (2018). *Realismo e realidade na literatura: um modo de ver o Brasil*. São Paulo, SP: Alameda.
- Petit, M. (2009). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* (C. O. Souza, Trad.). São Paulo, SP: Editora 34.
- Ramos, G. (2017). *Vidas secas*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Ruffato, L. (2013). *Eles eram muitos cavalos*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Watt, I. (2007). *A ascensão do romance*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Zilberman, R. (2012). *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba, PR: Intersaberes.