



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE
CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL**

SIMONE SPIESS BERNARDI

**A LITERATURA E SUAS RELAÇÕES COM OUTRAS ARTES:
OS ESTÍMULOS DA LITERATURA COMPARADA NA FORMAÇÃO
INICIAL DO LEITOR**

**CASCAVEL – PR
2018**

SIMONE SPIESS BERNARDI

**A LITERATURA E SUAS RELAÇÕES COM OUTRAS ARTES:
OS ESTÍMULOS DA LITERATURA COMPARADA NA FORMAÇÃO
INICIAL DO LEITOR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para a obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras – nível de Mestrado Profissional-Profletras.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

CASCADEL
2018

SIMONE SPIESS BERNARDI

**A LITERATURA E SUAS RELAÇÕES COM OUTRAS ARTES:
OS ESTÍMULOS DA LITERATURA COMPARADA NA FORMAÇÃO INICIAL DO
LEITOR**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientador

Profa. Dra. Cláudia Valéria Doná Hila
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
1º membro titular

Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
2º membro titular

Prof. Dr. Antonio Marcio Ataíde
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
3º membro titular

Cascavel, fevereiro de 2018.

DEDICATÓRIA

Ao meu filho, Artur, que compreende a felicidade que há para quem pode ir e vir no caminho de aprender.

AGRADECIMENTOS:

Ao Universo, que me permitiu existir, permitiu-me o sonho.

Ao meu orientador, Professor Dr. Gilmei Francisco Fleck, por acreditar em mim, pela orientação paciente e sábia, pelas sugestões, exemplos e por acreditar no que faz. Foi uma honra tê-lo como orientador.

Às professoras do Mestrado Profissional em Letras, por não desistirem da luta por uma educação básica de qualidade, pelo espetáculo de sabedoria e profissionalismo durante as aulas do curso; em especial, às professoras Maria Elena Pires dos Santos, Valdeci Batista de Melo Oliveira, por compartilhar seus tesouros: humanidade e sabedoria.

À Cris, secretária do programa, pela dedicação e esforço de sempre contribuir com simpatia e competência, fazendo muito além de suas obrigações.

Às colegas do Mestrado Profissional, pelo companheirismo e pela inteligência compartilhada.

À escola, por abrir as portas para uma educação de qualidade e acessível a todos.

Aos meus alunos, pelo incentivo, pelo carinho e pelo aprendizado que me proporcionaram.

Às amigas, Denise Vicente e Andrea Hackenhaar, porque sempre acreditaram no meu sonho de seguir estudando. Também, a Denize Ferrari, colega que me apresentou ao Mestrado Profissional e disse: - Vai!

À Tia Nuti, que, quando nem eu mesma acreditava, me devolveu à vida.

Aos meus pais, Arno Artur e Maria Aceni, pela vida, e a minha irmã, Mônica, por compartilhar a nossa família.

A Ivonir Narciso Bernardi, pelas madrugadas na estrada, por acreditar que eu conseguiria e por me levar sempre aonde foi preciso.

Aos meus amados filhos Artur, Heitor e Enzo: grata por terem me escolhido.

A dignidade da arte

“Eu escrevo para os que não podem me ler. Os de baixo, os que esperam há séculos na fila da história, não sabem ler ou não tem com o quê. Quando chega o desânimo, me faz bem recordar uma lição de dignidade da arte que recebi há anos, num teatro de Assis, na Itália. Helena e eu tínhamos ido ver um espetáculo de pantomima, e não havia ninguém. Ela e eu éramos os únicos espectadores. Quando a luz se apagou, juntaram-se a nós o lanterninha e a mulher da bilheteria. E, no entanto, os atores, mais numerosos que o público, trabalharam naquela noite como se estivessem vivendo a glória de uma estréia com lotação esgotada. Fizeram sua tarefa entregando-se inteiros, com tudo, com alma e vida; e foi uma maravilha. Nossos aplausos ressoaram na solidão da sala. Nós aplaudimos até esfolar as mãos.”

(GALEANO, 2002, p.128, em *O Livro dos Abraços*).

SPIESS BERNARDI, Simone. A LITERATURA E SUAS RELAÇÕES COM OUTRAS ARTES: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor. 2018. (174 fs.) Dissertação (Mestrado em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem como temática o letramento literário na escola, nos anos finais do Ensino Fundamental. A partir da observação realizada no ambiente escolar e de nosso conhecimento empírico acerca do assunto, buscamos discutir os impactos do trabalho com a Literatura em relação às outras artes. Também investigamos como se dá na escola o trabalho com o texto literário e se a intertextualidade pode ser um caminho metodológico para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Desta forma, sentimos a necessidade de buscar um aporte teórico que embasasse novas propostas à prática escolar da leitura literária, bem como investigasse quais as contribuições desse tipo de texto, para a ampliação da capacidade leitora dos alunos, daquela fase de escolarização e, evidentemente, pudesse atentar às condições básicas para que tal prática aconteça e se firme. Com tal propósito, investigamos e analisamos como vêm ocorrendo as práticas de letramento em Literatura, com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Estadual de Ensino, da cidade de Iporã do Oeste – SC. Ademais, com base na revisão bibliográfica efetuada, buscamos elaborar e propor práticas de leitura de textos de Literatura, sob a forma de um Projeto de Intervenção Pedagógica (Oficinas Literárias), a partir de Proposta de aplicação, conforme as etapas de Zucchi (2015), com o tema “A construção da amizade”, a fim de desenvolver uma proposta de letramento literário na referida escola; igualmente, atentamos para a construção desse trabalho a partir das dificuldades enfrentadas e dos resultados obtidos na caminhada dessa aplicação, por parte dos alunos e educadores envolvidos. No intuito de alcançar os objetivos propostos, baseamos a pesquisa nos pressupostos teóricos - a respeito da leitura, da escola e letramentos - em Zilberman (1988, 2003), Kleiman (2005), Cosson (2012), Soares (2000, 2010) e Rojo (2009, 2012). Sobre o lugar do jovem leitor e das bibliotecas no ato de leitura, pautamo-nos nos estudos de Petit (2008) e, acerca do caráter humanizador da Literatura, apoiamo-nos em Candido (2011, 2006, 1989, 1972). Para embasar a elaboração de nosso Projeto de Intervenção, recorreremos às proposições da Estética da Recepção, de Jauss (1979, 1994) e Iser (1979), assim como à concepção de Intertextualidade e da Literatura Comparada de Mendoza Fillola (1994). Para a análise do processo de letramento literário, por meio da Literatura comparada e suas relações com outras áreas, realizamos um estudo exploratório em uma turma de 7º ano, da escola na qual o projeto se efetuou. Para tanto, nos utilizamos de uma abordagem qualitativa, com procedimentos pelo viés da pesquisa-ação. Ao final desse processo de investigação, compreendemos a importância de um adequado trabalho metodológico com a Literatura, nos anos finais do Ensino Fundamental, que, por meio da aproximação da Literatura às outras Artes e outras áreas, pode instrumentalizar o educando, no meio do processo da educação básica, a ter um olhar sobre a arte literária, que vai além da sala de aula e que pode, em última análise, estender-se pela sua vida, bem como a necessidade de a escola compreender o lugar de tal trabalho dentro de seu espaço de ação.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário; Literatura Comparada; Intertextualidade; Estética da Recepção.

BERNARDI, Simone Spiess. THE LITERATURE AND THEIR RELATIONSHIPS WITH OTHER ARTS: the stimulus off comparative literature in the initial education from the lector. 2018. (174fs.) Dissertation. (Masters' in Letters) – State University of West Paraná. Cascavel.

Tutor: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

ABSTRACT

This research, here presented, investigates how literary literacy at school takes place in the last years of Elementary School. From the observation done at the school environment and from our empirical knowledge about the subject, we felt like searching theoretical support that sustained the new proposals about school practice of literary reading, just like to investigate which are the contributions of this type of text for the expansion of the reading capacity of the students at the schooling phase and, evidently, to observe the basic conditions in which such practice happens and consolidates itself. With such objective, we investigate and analyze how the practices of literary literacy with students from the last years of Elementary School in a school in the state educational network in the city Iporã do Oeste – SC have been happening. Furthermore, based upon the bibliographic review, we aimed to elaborate and propose practices of literature reading texts, under the shape of the Project of Pedagogical Intervention Education (Literary Workshops), following Zucki's model (2015), with the thematic "Building up friendship" in order to develop a proposal of literary literacy in the referred school; likewise, we observed the development of this workshop from the difficulties faced by the students and educators involved and from the results obtained in its implementation. In order to reach the proposed objectives, we base our research on the theoretical assumptions - regarding reading, school and literacy - in Zilberman (1988, 2003), Kleiman (2005), Cosson (2012), Soares (2000, 2010) and Red (2009, 2012). On the place of the young reader and the libraries in the reading act, we focus on the studies of Petit (2008) and, on the humanizing character of Literature, we support ourselves in Candido (2011, 2006, 1989, 1972). In order to support the elaboration of our Intervention Project, we have recourse to the propositions of Reception Theory, by Jauss (1979, 1994) and Iser (1979), as well as to the conception of Intertextuality and Comparative Literature, by Mendoza Fillola (1994). For the analysis of the literary literacy process thorough Comparative Literature and its relations with other areas, we conducted an exploratory study in a seventh grade at the school in which the project took place. For that, we used a qualitative approach with guidelines though the prism of research-action. At the end of this investigational process, we understand the importance of a methodological proper work with literature in the last years of Elementary School that, thorough the convergence of Literature with other arts and areas, we can help the student in the middle of the process of basic education to have a look on the literary art that goes beyond the classroom and that can, in the long run, be extended to his or her life, just like the necessity of the school understanding the place of such work inside its scope.

Keywords: Literary literacy; Comparative literature; Intertextuality; Reception theory.

SPIESS BERNARDI, Simone. LA LITERATURA Y SUS RELACIONES CON OTRAS ARTES: los estímulos de la literatura comparada en la formación inicial del lector. 2018. (174 fs.) Disertación (Maestría en Letras) – Universidad Estadual del Oeste do Paraná. Cascavel.

Director: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

RESUMEN

La pesquisa aquí presentada investiga cómo se da el letramiento literario en la escuela, en los años finales de la Enseñanza Fundamental. A partir de la observación realizada en la escuela y de nuestro conocimiento empírico a respecto del asunto, sentimos la necesidad de buscar un aporte teórico que sea base para nuevas propuestas a la práctica de lectura literaria en el ambiente escolar, además de las contribuciones de ese tipo de texto para la ampliación de la capacidad lectora de los alumnos de aquella fase de escolarización, y evidentemente, de las investigaciones sobre las condiciones básicas para que tal práctica ocurra y se fije. Con tal propósito, investigamos y analizamos como están ocurriendo las prácticas de letramiento literario con alumnos de los años finales de la Enseñanza Fundamental de una escuela de la red Estadual de Enseñanza de Iporã do Oeste, Santa Catarina. Enseñanza Fundamental de una Escuela de la Rede Estadual de Encino da ciudad de Iporã do Oeste – SC. Además, con base en la revisión bibliográfica efectuada, buscamos elaborar y proponer prácticas de lectura de textos de literatura, so la forma de un Proyecto de Intervención Pedagógica (Oficinas Literarias), siguiendo el modelo desarrollado por Zucki (2015), con la temática “Desarrollando la amistad”, a fin de desenvolver una propuesta de letramiento literario en la referida escuela; otrosí, atentamos para la construcción de ese trabajo a partir das dificultades enfrentadas e dos resultados obtenidos en la caminada de esa aplicación por parte de los alumnos y educadores envueltos en ese trabajo. Con el intuito de alcanzar los objetivos propuestos, basamos la pesquisa en los presupuestos teóricos - a respeto da lectura, de la escuela y letramiento- en Zilberman (1988, 2003), Kleiman (2005), Cosson (2012), Soares (2000, 2010) y Rojo (2009, 2012). Acerca del lugar del joven lector y de las bibliotecas en el acto de la lectura, pautémonos en los estudios de Petit (2008) y, acerca do carácter humanizador da Literatura, nos basamos en Candido (2011, 2006, 1989, 1972). Para embazar la elaboración de nuestro Proyecto de Intervención, recorreremos a las proposiciones de la Estética da Recepção, de Jauss (1979, 1994) e Iser (1979), e a la concepción de Intertextualidad y de la Literatura Comparada, de Mendoza Fillola (1994). Para la analice del proceso de letramiento literario por medio de la literatura comparada y sus relaciones con otras áreas, realizamos un estudio exploratorio en una clase de 7º año de la escuela en la cual el proyecto se efectuó. Para tanto nos utilizamos un abordaje cualitativo, con procedimientos por las vías de la pesquisa-acción. Al final de ese proceso de investigación, comprendemos la importancia de un adecuado trabajo metodológico con la literatura en los años finales que, por medio da aproximación da Literatura a las otras artes e otras áreas, pode instrumentalizar o educando no medio do proceso da educación básica, a ter un visión sobre la arte literaria que va allá del aula y que puede, en última análisis, extender-se por su vida, bien como a necesidad de la escuela comprender el lugar de tal trabajo dentro de su espacio de acción.

PALAVRAS CLAVE: Letramiento Literario; Literatura Comparada; Intertextualidad; Estética de la Recepção.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Brown Eyes, 1891. George Clausen.....	86
Figura 2 - KITTY - George Clausen	86
Figura 3 - MENINA COM CHAPÉU - Pierre-Auguste Renoir.....	87
Figura 4 - RETRATO DE JEAN RENOIR – Pierre Auguste Renoir.....	87
Figura 5 - JOVEM PENTEANDO OS CABELOS - Pierre A. Renoir.....	88
Figura 6 - TESTANDO A ÁGUA - Emile Munier.....	88
Figura 7 - BRINCANDO COM OS GATOS - Emile Munier.....	89
Figura 8 - SEM TÍTULO – Imagem digital.....	97
Figura 9 - SEM TÍTULO – Imagem digital.....	98
Figura 10 - SEM TÍTULO – Imagem digital.....	98
Figura 11 - SEM TÍTULO – Imagem digital.....	98
Figura 12 - SEM TÍTULO – Imagem digital.....	99
Figura 13 - SE ATÉ CÂNCER EVOLUI... – Charge - Pico.....	102
Figura 14 - TRÁFICO DE ANIMAIS SILVESTRES - Charge - Junião.....	103
Figura 15 - BEAGLES E COBAIAS - Charge - Pelicano.....	103
Figura 16 - A TURMA DO MINDUIM: Snoopy - Charles M. Schulz.....	104
Figura 17 - A TURMA DO MINDUIM: Snoopy e Marcie - Charles M. Schulz.....	105
Figura 18 - A TURMA DO MINDUIM: Snoopy e Charlie Brown - Charles M. Schulz.....	106
Figura 19 - ARMANDINHO - Alexandre Beck.....	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
I PARTE: REFLEXÕES TEÓRICAS	
1 A ESCOLA E A LEITURA: CAMINHOS AO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	21
1.1 LEITURA E CONCEPÇÕES: UMA PRÁTICA DA ESCOLA PARA ALÉM DELA.....	22
1.2 ESPECIFICIDADES DO LETRAMENTO LITERÁRIO: HUMANIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA DE SI NA SOCIEDADE.....	37
1.3 CONDIÇÕES BÁSICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS FINAIS: CAMINHOS DA ESCOLA PARA A SOCIEDADE.....	47
II PARTE: O PERCURSO METODOLÓGICO	
2 VEREDAS PARA ALCANÇAR RESULTADOS.....	62
2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA: ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	62
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O CAMPO DAS AÇÕES.....	65
2.3 OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA: PLANEJAMENTO ESTRUTURADO DE AÇÕES PARA LEITURA DO TEXTO DE LITERATURA.....	72
2.3.1 Desenvolvimento sistemático das atividades: efetivação das práticas de leitura	82
III PARTE: REFLEXÕES ANALÍTICO-CRÍTICAS	
3 AS PRÁTICAS EFETUADAS E SEUS EFEITOS DE RECEPÇÃO.....	108
3.1 A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: O ESPAÇO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO LEITOR	109
3.2 OFICINAS DE LEITURA: O TEXTO SENTIDO E VIVENCIADO.....	114
3.2.1 Módulo I	114
3.2.2 Módulo II	117

3.2.3 Módulo III	120
3.2.4 Módulo IV	123
3.2.5 Módulo V	125
3.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS: CRÍTICAS À PRÁTICA E PROPOSTAS VIÁVEIS NO TRABALHO DE LETRAMENTO EM LITERATURA	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
BIBLIOGRAFIA	147
ANEXOS	151
Anexo 1- DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 1.....	151
Anexo 2- DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 2.....	153
Anexo 3- DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 3.....	156
Anexo 4- DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 4.....	158
Anexo 5- DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 5.....	160
Anexo 6 -Texto para as fichas da atividade do módulo 4:.....	164
Anexo 7- Textos do Módulo 3.....	168
Anexo 8- Mostra das atividades realizadas nas Oficinas Literárias.....	169

INTRODUÇÃO

Ano após ano, enfrentamos na escola os desafios da experiência de leitura e, mesmo com a modernização dos suportes, nos quais os textos circulam com uma maior oferta de possibilidades, ainda carecemos de um trabalho com o texto que surta efeitos de compreensão, de entendimento, quiçá de apreciação estética.

Entendemos, todavia, ser papel social da escola propiciar o contato com o texto, com todos os tipos de textos e, mais ainda, proporcionar um trabalho que leve o educando à aquisição dos saberes historicamente elaborados pela humanidade. Dentre esses saberes, destacamos o trabalho com o texto literário, o qual, apesar de sua importância como bem cultural, vem sendo negligenciado na prática docente, nos anos finais do Ensino Fundamental. O texto literário, visto como um direito, preconiza uma obrigatoriedade para uma educação, que pretenda ser libertadora, no sentido de formar criticamente o sujeito.

Sobre isso, Antonio Candido (2011) menciona que, na luta pelos direitos humanos, não podem ser suprimidos ao homem certos bens, aos quais ele denomina “bens incompressíveis”, ou seja, bens que assegurem tanto uma decente vida física quanto a manutenção da integridade espiritual. Para o autor,

[...] são incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2011, p. 176).

Ao ser a Literatura um direito do homem, segundo a perspectiva de Candido, é preciso considerá-la como uma experiência a ser ampliada em todos os segmentos possíveis. Entretanto, a nossa prática, bem como o contexto escolar no qual nos encontramos, abordam a leitura dos textos desse campo de forma estruturalista, com excertos utilizados para exercícios de compreensão, de compilação ou identificação dos elementos da narrativa e

outras questões que, muitas vezes, afastam e desencantam os estudantes frente à leitura de tais escritos.

Por isso, vemos nessa realidade a necessidade de fomentarmos um letramento literário pela aproximação da Literatura a outras áreas, como a arte em geral, a música, o cinema, a ver se, assim, possibilita-se uma expansão dessa experiência leitora dos educandos, de forma a tocá-los subjetivamente.

Assim, corroboramos com a pesquisadora Marisa Lajolo, quando, ao discorrer sobre a leitura literária na escola, já nos alertava que “[...] ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum.” A autora ainda acrescenta: “E o mesmo se pode dizer de nossas aulas.” (LAJOLO, 1997, p. 15).

Ora, como já mencionamos acima, não é bem isso que acontece no cotidiano do trabalho escolar com o texto, pois, como observamos em nossa prática, geralmente, a maior queixa nos conselhos de classe e na sala dos professores é a falta de compreensão textual, demonstrada pelos alunos, causa, segundo muitos educadores, do chamado fracasso escolar.

Na sociedade contemporânea, sabemos que o estudo é valorizado enquanto bem de acesso a certos círculos, sendo que a falta dele é preconizada como fracasso; contudo, isso nem sempre foi assim. Antes do século XVIII, os gêneros literários prestigiados, orais ou escritos, eram específicos de um público leitor formado por literatos, doutores e sacerdotes, em geral, homens, que exerciam poder sobre a sociedade por deterem o saber.

Logo após a Revolução Industrial, ocorrida entre 1760 a 1840, esse cenário mudou e, juntamente com outras formas de arte, como a pintura, a literatura assumiu diferentes formas e outro público. Nessa época, as obras retratavam a burguesia, sua vida e seus dramas, e foram criadas especialmente para os sujeitos que eram nelas retratados. Também, é necessário considerar que a industrialização mudou a maneira de compor as próprias obras literárias. A respeito disso, Zilberman afirma que:

[...] o progresso das técnicas de industrialização chegou à arte literária, facilitando a produção em série de obras e de materiais de fácil distribuição e consumo, fenômeno posteriormente designado como cultura de massa. Assinalada pela banalidade

dos temas, a fixação dos estereótipos humanos e a veiculação de comportamentos exemplares. (ZILBERMAN, 2003, p. 33).

Conforme a autora, a massificação da cultura, que passou do público aristocrático do século XVIII ao burguês do século XIX, aplicou-se muito mais à produção de material impresso. Ora, essa cultura de massa – como demonstra a autora – teoricamente, deveria aproximar o objeto dos sujeitos, ou seja, o livro deveria passar a circular socialmente. Isso, por si só, expandiria o contato do objeto com o leitor e o gosto pela leitura seria ampliado.

Entretanto, na prática, tal expansão não se concretizou, pois, apesar de um maior número de edições e obras, a grande maioria da população ainda não fazia parte desse público burguês, portanto, não tinha acesso ao material impresso ou condições para lê-lo. A educação escolar, tradicionalmente feita em casa, só era possível às famílias que tivessem as condições de pagar um mestre.

À classe proletária, ainda conforme Zilberman (2003), restava a questão da sobrevivência, de maneira que a criança e sua educação eram sumariamente relegadas ao anonimato e à violência, segundo os padrões anteriores ao Século das Luzes.

Um vislumbre de mudança no acesso à educação, no Brasil, aparece no século XX, com o surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, na década de trinta, que defendia uma educação obrigatória, pública, gratuita, laica, sem qualquer discriminação por cor, sexo ou tipo de estudo, adaptada às características regionais, como dever do Estado, que deveria ser implantada em todo o país, acabando com o caráter discriminatório do ensino. Isso culminou com a redação, em 1934, do primeiro capítulo constitucional dedicado à educação.

Hoje, há garantia de acesso e permanência ao ensino básico, entretanto, isso não garante uma educação de qualidade a todos. Se antes bastava a alfabetização e a leitura moralizante, hoje enfrentamos o desafio de formar alunos letrados. Kleiman definiu o termo letramento, na atualidade, como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos.” (KLEIMAN, 2005, p. 19).

De acordo com a pesquisadora, o letramento, assim definido, assume um caráter que extrapola a alfabetização. A escola, entretanto, frequentemente privilegia apenas uma prática de letramento, que é a de distinguir entre sujeitos que dominam o código e os que não o dominam, ou seja, alfabetizados ou não. Todavia, essa concepção apenas atende ao cenário social que vivenciamos, mas já não basta aos alunos que devemos formar para a sociedade contemporânea.

Como, então, superar essa dicotomia, de uma valorização da capacidade leitora dos alunos *versus* a pouca importância da literatura no currículo? Em busca dessa resposta, fundamentamos nossa pesquisa nos estudos da Literatura Comparada, do pesquisador espanhol Mendoza Fillola (1994), para fomentar uma prática de letramento literário, nos anos finais do ensino fundamental. Tal prática deve contribuir para a superação dos desafios, decorrentes da falta de um lugar para a literatura no currículo, nessa etapa de escolarização, por meio de estratégias de ação planejadas, com foco no leitor, conforme defende o pesquisador espanhol:

[...] la recepción lectora y las conexiones culturales constituyen una base de referencia metodológica que nos permiten salir del círculo de recursos tradicionales empleados en la enseñanza de la literatura, particularmente adecuados a los objetivos didácticos, porque se concentran en el lector y en las relaciones que éste identifica en el texto, la funcionalidad de la creación literaria.¹ (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 11).

Ao seguirmos essa perspectiva de Mendoza Fillola, colocamos o educando no centro da investigação sobre o trabalho com a literatura. Assim, temos como objetivo geral investigar qual o lugar da Literatura infantojuvenil no currículo do Ensino Fundamental, anos finais, de forma a perceber se, por meio da Literatura Comparada e sua interação com outras Artes e áreas, o trabalho com o texto literário pode contribuir para a formação de um leitor crítico, capaz

¹ Nossa tradução: [...] a recepção leitora e as conexões culturais constituem uma base de referência metodológica, que nos permite sair do círculo de recursos tradicionais, empregados no ensino da literatura, particularmente adequados aos objetivos didáticos, porque concentram no leitor e nas relações que este identifica, no texto, a função da criação literária.

de compreender-se e compreender seu entorno a partir da leitura, tornando-se, dessa forma, mais capacitado para as próximas fases da escolarização básica.

Objetivamos, ainda, compreender como se efetiva o trabalho do texto literário, por meio das novas tecnologias dentro do contexto escolar, verificando se podem, com atividades mediadas pelo professor, despertar para o aprendizado da intertextualidade, nos seus mais variados suportes.

Além disso, buscamos descobrir se o prazer pelo texto literário pode ser despertado ou ampliado, por meio da exploração de temas do interesse dos educandos, nessa etapa de escolarização, com atividades lúdicas que os coloquem no protagonismo do processo de leitura e reinterpretação do mesmo.

Finalmente, pretendemos apresentar ao educandário em que momento se proporciona à pesquisa uma proposição para o trabalho com a literatura, numa perspectiva interdisciplinar, com base nos suportes da Literatura Comparada, segundo exposto por Mendonza Fillola (1994). Assim, busca-se desenvolver um trabalho consistente com a instrução leitora, a compreensão e apreensão dos sentidos do texto.

Quanto às questões relacionadas à leitura na escola e à formação de leitores, corroboramos com a visão de Zilberman (1988), quando aponta que o educador não lê por concentrar-se nas atividades rotineiras, como nas aulas que deve elaborar e ministrar. Além disso, os próprios educadores, especialmente os de outras áreas do conhecimento, que não as letras, veem a leitura literária como supérflua ou desnecessária, conforme constatamos em nossas observações e vivências no ambiente escolar.

Acreditamos que, dessa maneira, somando-se ao fato de a população em geral não ter o hábito da leitura, cria-se uma dificuldade no trabalho com a Literatura na escola, pois, ao estudante, parece que a atividade só importa se for associada a uma nota, à quantificação.

Isso certamente mina a principal função da Literatura, que Antonio Candido (1972) resume como a humanização do indivíduo, ou seja, no texto literário, o sujeito pode encontrar-se com facetas que reforcem ou desabrochem nele emoções, levando-o à reflexão. Segundo o autor, a literatura “[...] não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (CANDIDO, 1972, p. 806).

Dessa forma, para embasar teoricamente nossa pesquisa a respeito da leitura e da escola, utilizamo-nos dos estudos de Zilberman (1988, 2003); seguimos para as questões de letramento, de acordo com as pesquisas de Kleiman (2005) e, de letramento literário, segundo Cosson (2011), Soares (2000, 2010) e Rojo (2009, 2012).

Sobre o lugar do jovem leitor e das bibliotecas no ato de leitura, pautamo-nos nos estudos de Petit (2008) e, acerca do caráter humanizador da Literatura, apoiamo-nos em Candido (2011, 2006, 1989, 1972).

Finalmente, para elaborar a parte metodológica de aplicação, fundamentamo-nos nas teorias da Literatura Comparada e da intertextualidade, de acordo com os estudos de Mendoza Fillola (1994, 1999, 2008) e da Estética da Recepção, segundo as concepções de Iser (1979) e Jauss (1979, 1994).

Compreender a escola enquanto espaço para a leitura também pressupõe considerá-la um lugar que deve promover e privilegiar o contato dos estudantes com os livros, com a arte, com a música, com tudo que possa contribuir para que o pequeno leitor se encontre com o livro. Para isso, deve-se considerar que muitos desses adolescentes não têm na leitura um prazer e, por serem das classes populares, filhos da escola pública, muitas vezes não estão em contato com a Literatura, a não ser pelos poucos momentos propiciados pelo educador ou pelo bibliotecário.

Para chegarmos a encontrar as respostas e propor uma prática de leitura do texto literário, que seja mais profícua à realidade dos alunos, com os quais interagimos no espaço escolar, partimos para a pesquisa-ação qualitativa, sobre como se realiza o letramento literário, nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma turma de 7º ano, de uma Escola da Rede Estadual de Ensino, da cidade de Iporã do Oeste – SC. Foram utilizadas as aulas de Língua Portuguesa, bem como tempo na biblioteca escolar, a fim de perceber como as práticas com a leitura, nesses momentos, influenciam na formação dos leitores dessa fase de escolarização.

Além disso, procuramos elaborar oficinas pedagógicas que colocassem os leitores como protagonistas das práticas com o texto literário. Baseando-nos na prática docente, numa perspectiva comparatista, de Mendonza Fillola (1994), objetivamos elaborar e propor uma ação pedagógica organizada para a turma em questão.

Nesse sentido, a pesquisa está organizada em três partes, sendo que, na primeira delas, apresentamos o capítulo “A escola e a leitura: caminhos ao letramento literário”, que aborda sobre como a leitura é trabalhada na escola. Tal capítulo encontra-se subdividido em três partes; a primeira, “Leitura e concepções: uma prática da escola para além dela”, na qual discutimos a questão do letramento e leitura, refletindo sobre como acontece o processo de leitura escolar, com base na historicidade da construção da educação brasileira, o processo de leitura escolar, os desafios nesse processo, enfrentados pela escola, educadores e alunos e, por fim, os modelos e correntes teóricas que fundamentam a leitura.

Na segunda parte do primeiro capítulo, intitulada “Especificidades do letramento literário: humanização e consciência de si na sociedade”, abordamos as questões do letramento literário na escola e as possibilidades de sua implementação junto aos anos finais do Ensino Fundamental. Também discutimos como o letramento literário pode contribuir para uma formação leitora que amplie e considere a recepção estética e o caráter humanizador da leitura de textos literários.

Já na parte intitulada “Condições básicas para a implementação do letramento literário nos anos finais: caminhos da escola para a sociedade”, terceira parte do primeiro capítulo, analisamos como pode acontecer a implementação do letramento literário na escola, sua importância no currículo dos anos finais e o que a legislação educacional assegura a respeito.

No segundo capítulo, nomeado “O percurso metodológico: veredas para alcançar resultados”, passamos a discorrer sobre o caminho metodológico para alcançar os propósitos da pesquisa. Esse capítulo está subdividido em três partes, sendo que a primeira delas discute sobre a abordagem teórico-metodológica, na qual nos apoiamos para pesquisar, que é a pesquisa-qualitativa, sua conceituação e aplicação na investigação educacional; essa parte foi intitulada “Abordagem metodológica: organização da pesquisa”.

A segunda parte desse capítulo chamamos de “Contexto da pesquisa: o campo das ações”. Nesse texto, especificamos o espaço em que ocorre a pesquisa, incluindo o levantamento de dados da escola e sua filosofia de educação, por meio do PPP (Projeto Político Pedagógico), dados gerais sobre aspectos do currículo dos anos finais do Ensino Fundamental, na legislação

Estadual, contida na Proposta Escolar de Santa Catarina e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Por fim, na terceira parte do capítulo, abordamos as estratégias que executaremos na aplicação da pesquisa, denominadas “Oficinas de leitura literária: planejamento estruturado de ações para leitura do texto de Literatura”.

Finalmente, temos o terceiro capítulo, intitulado “As práticas efetuadas e seus efeitos de recepção”, no qual explanaremos as análises das ações de nossa pesquisa e os resultados encontrados. Essa parte subdivide-se em três: a primeira, que versa sobre “A Literatura no Ensino Fundamental anos finais: o espaço escolar e a formação do leitor”; nela, discorreremos sobre o contexto do ensino da Literatura e sua contribuição no letramento literário.

A segunda parte desse terceiro capítulo intitula-se “Oficinas de leitura: o texto sentido e vivenciado”, sendo que nela descrevemos as Oficinas Literárias, conforme os apontamentos durante a aplicação. Para finalizar, na terceira parte: “Análise dos resultados: críticas à prática e propostas viáveis no trabalho de letramento em Literatura”, relatamos os resultados da aplicação pedagógica sob a luz das teorias que sustentam a pesquisa.

A importância da pesquisa devido ao seu tema e à finalidade de sua aplicação acentua-se, principalmente, por compreendemos que os estudos aqui discutidos tencionam ampliar nosso conhecimento sobre o letramento em Literatura, nos anos finais do Ensino Fundamental. Acreditamos que, embasados teoricamente, passemos a uma prática sistematicamente elaborada de aplicação do texto literário, que pode subsidiar uma nova relação entre os pequenos leitores e a arte da palavra.

Compreendemos que há muito a ser explorado acerca das relações entre educação, Literatura e leitor, contudo, a humanização do indivíduo e sua expansão da capacidade estética passam, invariavelmente, pelo estabelecimento de um projeto de leitura literária consistente na escola, para que possamos contribuir para a formação de leitores críticos.

I PARTE: REFLEXÕES TEÓRICAS

1 A ESCOLA E A LEITURA: CAMINHOS AO LETRAMENTO LITERÁRIO

Neste capítulo, discutiremos questões relacionadas à leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, especificamente, no que versa sobre o letramento literário. A fim de que haja caminhos para tal, é necessário considerar a importância de compreender o que é e como se concretiza o processo de leitura na escola, bem como quais são os tipos de leitura e os níveis que ela abarca. Outrossim, importa-nos compreender as especificidades do letramento literário e a pesquisa das condições básicas para a sua implantação no espaço escolar.

Dessa forma, na primeira seção, demonstramos quais são as definições de leitura, considerando alguns aspectos essenciais da evolução desse processo ao longo da história da educação no Brasil, pois, afinal, saber ler, na escola de hoje e para o mundo atual, assume um caráter ampliado em relação à simples decodificação de palavras e períodos, exigindo dos sujeitos envolvidos no processo uma gama variada de saberes, que extrapolam o espaço da escola. Porquanto, para compreendermos tal processo, alicerçamos em teorias de alguns dos autores que pesquisam a temática da leitura hoje, não só no Brasil, mas também estrangeiros, cujos estudos retornam com eficiência e apontam para práticas condizentes em nossas escolas.

Uma vez fundamentada a questão anterior, passaremos na segunda seção, à concepção da leitura, enquanto letramento literário, bem como sobre o que representa e, principalmente, o lugar do texto literário na segunda fase do Ensino Fundamental na escola, uma vez que a compreensão das especificidades desse tipo de letramento exerce um papel definitivo no trabalho com tais textos e com sua leitura.

Por fim, na terceira seção, analisamos as condições básicas para que o letramento literário seja implantado nos anos finais do fundamental, pois, na maioria das vezes, o fracasso desse trabalho de letramento acaba por desconsiderar fatores aqui apresentados e que se mostram contundentes,

como o trabalho efetuado na biblioteca escolar, atividades de extensão e envolvimento de toda a comunidade escolar, acervo disponível e suportes de leitura; também, o parco conhecimento das teorias literárias, além das questões de intertextualidade e interdisciplinaridade, que podem contribuir, significativamente, para o êxito da leitura literária na escola e sua prospecção extraescolar.

1.1 LEITURA E CONCEPÇÕES: UMA PRÁTICA DA ESCOLA PARA ALÉM DELA

As coisas não mudam por dois motivos. Ou é medo ou é tarde.
(PEDRO GABRIEL, 2013, p. 115, em *Eu me chamo Antônio*.)

A leitura não é um dom, nem é intrínseca ao homem. Ler se aprende e se ensina, portanto, seu aprendizado e sua instrução devem ser construídos. Se a leitura de livros, como afirma Lajolo (1997), aprende-se nos bancos escolares, sabemos que a vida - e nela o convívio em sociedade - também ensina a ler: as nuvens no céu, o prenúncio da chuva, o olhar do outro, que nos permite ler sua emoção ou, na atualidade, os emojis, que nos comunicam todo um período em apenas um símbolo. O problema de definir o *como* da leitura está na forma de compreendê-la. Afinal, o que é ler?

Há algum tempo, para ler, era necessária a decodificação de um alfabeto e com ele a construção das palavras que, mais tarde, viriam a compor o texto. Com a evolução das comunicações na sociedade, ler tornou-se muito mais que a simples decodificação; ainda que decodificar seja uma das partes do processo, ler significa *ser* na sociedade da qual se faz parte.

A problemática reside no fato do fracasso evidente dos cidadãos brasileiros com relação à leitura que é considerada plena: que permite ao cidadão circular pelas mais diversas camadas sociais, compreendendo e sendo compreendido no processo comunicativo. Na escola, como local de aquisição formal da leitura, constatamos essa situação de forma ainda mais evidente.

Sabemos que os alunos são heterogêneos quanto à aquisição de saberes, mas a leitura tem um papel preponderante, pois é por meio dela que se tem o acesso às outras aprendizagens ali realizadas. Por isso, os índices de

desempenho, as avaliações internacionais, o ingresso no ensino superior e a permanência nele convergem para um ponto comum: forma-se e se é formado sem a autonomia leitora.

A questão se complica, pois, se a escola não privilegia a leitura literária – de caráter aberto – tampouco tem tido sucesso na leitura dos demais gêneros de circulação social como, por exemplo, os da esfera jornalística. Segundo aponta Kleiman, o tempo de escolarização dos estudantes não tem contribuído para a aquisição dos conceitos básicos textuais, visto que, conforme ela menciona,

[...] estudos sobre leitura por alunos com oito ou mais anos de escolarização (inclusive universitários e egressos de cursos de magistério) mostram que o texto expositivo tipo jornalístico acarreta problemas de compreensão para grupos significativos de leitores nesses níveis. (KLEIMAN, 1995, p. 47).

Visto dessa forma, poder-se-ia questionar a validade das práticas com a leitura na escola, uma vez que, se nem mesmo o texto jornalístico – hoje circulante em vários suportes, como nos digitais – pode ser compreendido pelos alunos já alfabetizados, o que dizer de textos de maior subjetividade, como os literários?

Para compreender essa realidade, é necessário conhecer a história da leitura, que, no início, se deu pela tradição oral e, mais tarde, ao ser registrada e, portanto, palavra escrita, passou a ser ofertada a alguns, pois a inexistência de um sistema educacional gratuito e disponível a todos os gêneros e classes fez da educação privilégio de poucos, transformando a aprendizagem da palavra em poder.

Entretanto, depois da primeira impressão da Bíblia – feita por Gutenberg, entre 1452 e 1455 – até os dias atuais, a leitura sofreu um avanço sem igual; do acesso aos livros e luta por bibliotecas em todas as escolas, depara-se hoje com a leitura digital em vários suportes, de forma que isso muda a maneira de aprender e ensinar leitura, daquela mais substancial e corriqueira, até a da literatura.

Nesse sentido, Zilberman (2016) aponta que, ao pensarmos a história da leitura, devemos considerar que o ato de ler passa a ser conceito após o

código escrito e traz subjacente a si a ideologia da sociedade. Para isso, ler implica existir a escrita, reconhecida socialmente enquanto um de seus possíveis meios de comunicação; também, necessita-se de que as obras produzidas tenham se tornado públicas, vale dizer, socializadas. Segundo a autora, “[...] a história da leitura avança para além do texto, lidando, pelo menos, com: uma instituição – a escola; uma técnica – a escrita; uma tecnologia – a fixação da escrita num meio físico permanente”.²

Quanto à primeira, a instituição escolar, encontram-se nela os indivíduos responsáveis pela atuação pedagógica com a leitura, os quais nem sempre qualificados, exercem o papel de divulgadores do ler. Historicamente, no Brasil, os primeiros a exercer essa função eram professores que tutelavam seus pupilos nas casas da elite colonizadora e, por isso, traziam as leituras prestigiadas na Europa.

Várias foram as tentativas de institucionalizar a educação³; a Constituinte de 1823 deliberou sobre a educação popular, bem como debateu a criação de universidades no Brasil. O Império, na Constituição de 1824, assegurava “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”, confirmada pela Lei de 15 de outubro de 1827, a qual determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos, envolvendo as três instâncias do Poder Público. Entretanto, tais compromissos nunca chegaram a se concretizar.

No sentido de efetivar uma educação pública e gratuita em nosso país, tais ideias assentaram-se logo após a Primeira Guerra Mundial, na década de 1920, quando surge a primeira grande geração de educadores, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros, que lidera o movimento pela implantação dos ideais da Escola Nova, via redefinição do papel do Estado na educação.

A questão, entretanto, é que, até essa data, a distância que separava aqueles que tinham uma educação formal paga e os demais cidadãos, que eram analfabetos, aprofundou-se, trazendo em seu bojo o abismo entre os

² O conceito histórico da leitura descrito no parágrafo refere-se às concepções de Regina Zilberman em seu ensaio disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>. Acesso em: 14 nov. 2016.

³ O breve histórico acerca da institucionalização da educação no Brasil é baseado no documento do Itamaraty: <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista1-mat4.pdf>. Acesso: 14 nov. 2016.

sujeitos das camadas populares e a leitura – pois muitos não tinham acesso -, em relação às minorias abastadas, já alfabetizadas.

No que diz respeito às técnicas para a leitura, é na escrita - enquanto código reconhecido e aceito pela comunidade – que há uma estreita ligação com as sociedades e os sistemas político-econômicos que a gerenciam. As relações entre a expansão da escrita e da sociedade capitalista, por exemplo, se fazem perceber e são responsáveis pela expansão que tem ocorrido em sociedades avançadas, sob o ponto de vista econômico.

A ideia anterior, defendida por Zilberman (2016) em seu ensaio⁴, é corroborada mais uma vez quando pensamos no histórico da educação no país, pois a democratização do acesso e permanência no ensino básico foram legalizadas após a Constituição de 1988, a qual, além de propiciar inovações e compromissos, preocupou-se com a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo. Ou seja, apenas no final do século XX a educação para todos passou a ser considerada importante, já que, para uma sociedade que quisesse se desenvolver, saber ler e escrever era necessário.

Por fim, a tecnologia envolvida no processo de leitura também evoluiu, conforme as necessidades das épocas. Zilberman (1998) argumenta:

[...] esse variou com o tempo, tendo sido originalmente o barro, como ocorreu aos sumérios, que guardaram suas anotações, para o que se valeram da escrita cuneiforme, em tabuletas de argila; mas depois apareceram instrumentos mais práticos: o papiro, um tanto frágil, o pergaminho, resistente e duradouro, o papel, de baixo custo, embora perecível. Essas alterações supuseram interferências de novas técnicas para exploração dos recursos naturais, de que resultou a expansão dos meios para fixação da escrita, bem como o barateamento da produção e as facilidades de circulação. Modificaram-se igualmente as formas do objeto que transportava a escrita - dos rolos de pergaminho ao formato retangular do livro impresso em papel, até, nesse final de milênio, o quadrado de plástico que identifica os disquetes ou os círculos de alumínio dos CD, a que se tem acesso por intermédio de programas em linguagem eletrônica, decifradas por um editor de texto. (ZILBERMAN, 1998, p. 1).

Consoante à visão de Zilberman, até os suportes de circulação da leitura trazem subjulgados os preceitos econômicos de cada época, o que

⁴ Ver nota de rodapé nº 2, que aborda aspectos do ensaio de Zilberman.

implica compreender que a leitura e seus processos de construção no Brasil estão subordinados ao contexto histórico no qual se inserem.

Soares (2000) discute essa historicidade dos saberes escolares, entre eles a linguagem, ao desmistificar algumas ideologias a respeito, como a convicção do dom de aprender, a ideia da deficiência cultural e de linguagem e a concepção das diferenças culturais.

A primeira dessas ideologias aborda sobre o conceito de que há a necessidade de dom para aprender; a escola promove um igual acesso aos saberes e cabe aos indivíduos aproveitá-los ou não. Ora, se assim fosse, como se justificariam as diferenças de aproveitamento escolar entre estudantes pobres e de classes mais abastadas? Isso, por si só, derruba tal teoria.

A segunda teoria, surgida a fim de explicar o fracasso científico da primeira, é a da deficiência cultural, a qual diz que, se o insucesso está relacionado aos grupos menos favorecidos, é porque eles seriam menos inteligentes; ou que os que aprendem melhor são mais inteligentes e por isso mais abastados. Evidentemente, isso não se sustenta, pois sabe-se que os donos do capital são os que detêm o poder e isso se perpetua por gerações. Sendo assim, não é a inteligência, mas sim a economia que impõe o controle.

Ainda sob a perspectiva dessa ideologia e sendo a mesma enfraquecida, chegou-se à terceira: o fracasso escolar dar-se-ia por causa das “diferenças culturais” dos grupos, ou seja, crianças nascidas e expostas à baixa cultura estariam desprovidas dos mecanismos necessários para aprender, com pouco acesso a livros, teatro e outros bens culturais de prestígio. Nesse contexto, a escola não conseguiria igualar as condições de aprendizagem.

Entretanto, hoje se sabe quão preconceituosa é tal concepção, pois, para existir, pressupõe uma cultura superior em detrimento das demais. Aliás, o próprio conceito de cultura é bastante diverso; segundo o antropólogo inglês Edward B. Taylor (1832-1917), quem elaborou um dos primeiros conceitos do termo, trata-se de uma definição muito ampla, segundo a qual a cultura pode se definir por um conjunto complexo de conhecimentos, crenças, arte, moral e direito, além de costumes e hábitos adquiridos pelos indivíduos em uma sociedade.

Por fim, tentando explicar o fracasso do trabalho com a linguagem, a escola acessível para as classes populares julgou que o problema reside na

deficiência da linguagem, ou seja, modernamente criou-se uma patologização dos problemas com a linguagem na escola.

Segundo Leontiev (1978), o problema desse conceito, de crer que o desenvolvimento dos processos cognitivos dos indivíduos tem origem em si mesmos, fez com que as instituições e sua ideologia não marxista, cressem e praticassem seus serviços com base na ideia de que as aptidões científicas eram condição para a apropriação do conhecimento científico, ao invés de considerar que a apropriação desse conhecimento é que torna possível a formação das aptidões científicas.

Isso não parece ser diferente no atual modelo educacional, principalmente quanto ao ensino da leitura. A escola, responsável direta por propiciar mecanismos para sua aquisição, culpabiliza os aprendizes pelo fracasso com as práticas leitoras, ao invés de investigar as causas dessa ocorrência dentro de si mesma, enquanto instituição.

A escola precisa atentar-se para isso, pois, apesar do acesso aos livros, revistas e tantos outros materiais abundantes e baratos – muitas vezes até gratuitos – ainda carece de um universo de leitores críticos, capazes de significar, questionar e ressignificar o texto. Há um motivo para tanto: mesmo com materiais circulando em maior quantidade e em muitos meios, ler ainda é um desafio, porque implica uma série de conhecimentos, sobre os quais Solé menciona:

Os textos que lemos também são diferentes e oferecem diferentes possibilidades e limitações para a transmissão de informação escrita. Não encontramos a mesma coisa em um conto que em um livro de texto, em um relatório de pesquisa que em um romance policial, em uma enciclopédia que em um jornal. O conteúdo muda, naturalmente, mas não se trata apenas disso. As diferentes estruturas do texto – ou “superestruturas” (Van Dijk, 1983) – impõem restrições à forma em que se organiza a informação escrita, o que obriga a conhecê-las, mesmo que intuitivamente, para se compreender esta informação de forma adequada. (SOLÉ, 1998, p. 28).

Dispor dessa compreensão mencionada pela autora, diferenciando conteúdo e estrutura textuais, é trabalho das práticas com leitura na escola. Ora, sendo necessários tantos conhecimentos para a efetivação do processo de leitura, certamente há de se buscar estratégias que viabilizem o alcance

desse objetivo, visto que, com raras exceções, “[...] a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito [...]”, segundo Solé (1998, p. 22); ou seja, não se trata de internalizar apenas aspectos linguísticos estruturais, mas sim, ativar mecanismos de identificação do leitor com o texto lido, já que não se aprende o que não é compreendido.

Por esse motivo, torna-se essencial, aos educadores envolvidos no processo de desenvolvimento de leitores, empregar os mais diversos meios disponíveis para conduzir os adolescentes ao mundo da leitura. Assim, objetiva-se que o sujeito, afastado do encantamento da literatura infantil e de suas inúmeras possibilidades, possa superar a dificuldade de ler textos mais complexos e com significados ocultos, encontrando-os expressos nas entrelinhas.

Entretanto, o que é efetivamente ler? Para esclarecermos tal questão, utilizamo-nos dos estudos de Rojo (2004) sobre a leitura. Segundo ela, durante a trajetória das concepções do que é ler, três foram os caminhos principais percorridos: primeiro, deu-se a concepção de que o ato de ler estava centrado na capacidade de o indivíduo compreender o texto e, dessa abordagem, focada no texto e no leitor, foram descobertas muitas “[...] capacidades mentais para a leitura, que foram denominadas estratégias (cognitivas, metacognitivas) do leitor.” (ROJO, 2004, p. 2).

Esgotada tal concepção, os estudos sobre a leitura passaram a considerar a interação leitor/autor, como se o ato de ler constituísse um jogo de investigação, no qual o texto deixasse pistas para serem descobertas pelo leitor, conforme ele fosse se inteirando do que o autor quisesse dizer. Em outras palavras, “[...] para captar estas intenções e sentidos, conhecimentos sobre práticas e regras sociais eram requeridos.” (ROJO, 2004, p. 3).

Por fim, o ato de ler passou a ser considerado enquanto construção de discursos; tudo o que é dito relaciona-se, dessa forma, a outros ditos e, assim, constrói-se o texto. Sobre isso, a autora expressa:

[...] a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do

lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas. (ROJO, 2004, p. 3).

Assim, para a autora, o contexto da produção é que dá o tom do texto. Os elementos do contexto de produção como o autor e seu papel social, os destinatários do texto e o papel social desses, os locais onde o texto circula, o momento em que foi publicado, o objetivo do autor do texto, os conteúdos temáticos e o gênero do texto, são alguns elementos contextuais que importam no processo de leitura.

De qualquer forma, essas três concepções do que é ler não se excluem, mas sim, complementam-se e se ampliam, pois são frutos de mais de 50 anos de pesquisa. A problemática quanto a isso está centrada no uso que a escola faz da ideia do que é ler e, segundo a própria pesquisadora anteriormente mencionada, parece que as práticas escolares de leitura ficaram estagnadas na primeira concepção, veja-se, por exemplo, como é tratada a leitura durante as aulas.

Michèle Petit, no prefácio de sua obra *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva* (2008), discute exatamente o papel da leitura na construção de uma identidade para os jovens na contemporaneidade, em um momento da vida no qual cada um tem de escolher o seu caminho – profissional, ideológico, político - e a tradição familiar já não serve como única base. Nessa situação, pouco a pouco, os indivíduos vão buscando novas formas de pertencimento, nem sempre seguras, pois, conforme menciona a autora:

[...] em muitos países, as pessoas se preocupam justamente com o aumento das condutas de risco entre crianças e jovens. Este é um motivo a mais para nos interessarmos pelo papel que a leitura pode desempenhar na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento. (PETIT, 2008, p. 8).

Vemos, dessa forma, que ler também é criar identidade, principalmente quando pensamos no mundo de rápidas transformações, no qual nos inserimos. Ao não criar uma identidade, o adolescente dos anos finais do

Ensino Fundamental pode acabar por seguir o que está disponível e isso nem sempre é o melhor.

A pesquisadora francesa reitera essa concepção ao constatar, em sua pesquisa sobre a leitura, que, uma vez que se torne um leitor, o jovem cria uma identidade e, mergulhado na experiência de ler, chega, por vezes, a “decifrar sua própria experiência” Petit (Idem, p.36). Ela afirma ainda:

É o texto que "lê" o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar. (Ibidem, 2008, p. 36).

Como afirma na citação anterior, a pesquisadora constatou que, no encontro entre os jovens e a leitura, muitas vezes, houve a identificação subjetiva deles *na* leitura. Concordamos com a autora sobre o fato de que a descoberta de si nos textos torna o contato com a leitura sumariamente importante na constituição do trabalho com o texto na escola.

Baseamo-nos nesse entedimento da identificação do leitor para com o texto, a fim de partir para a discussão sobre os níveis e tipos de leitura, seguindo os pressupostos teóricos de Magda Soares (2003, 2010), cuja compreensão é essencial para o trabalho com a leitura. Em seus estudos, a professora e pesquisadora defende a ideia de que a escola precisa distinguir alfabetização e letramento para, assim, fomentar uma prática com a leitura que faça sentido.

Até a década de 40, considerava-se alfabetizado o indivíduo capaz de assinar o próprio nome; após esse período, era alfabetizado o indivíduo que dominasse a leitura e escrita de textos simples, geralmente instrucionais, ou comunicativos, como cartas e bilhetes. Entretanto, foi na década de 80, com maior acesso à escolarização e às mídias, que esse conceito de ser alfabetizado necessitou de maior suporte, visto que, para o mundo que se construiu a partir desse período, o texto passou a exercer um papel de dominação.

Se até então bastava ao indivíduo saber ler e escrever, agora era necessário um conhecimento de uso social dessas práticas. Portanto, para nomear tal conceito, foi criada a palavra letramento, empregada,

primeiramente, nas pesquisas de Mary Kato, em 1986, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*; tal termo veio emprestado da palavra inglesa “literacy”, que pressupõe “a condição de ser letrado”.

Cabe, então, diferenciar com clareza ambos os conceitos: ser alfabetizado é conhecer e adquirir o código escrito, enquanto ser letrado é conhecer e aplicar o uso da escrita e da leitura nas práticas sociais. Nessa perspectiva, a escola, no que tange à leitura e à escrita, não pode separar alfabetização e letramento. Quanto a isso, Soares (2003) afirma:

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança [e também do adulto] no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p. 12).

Frente a essa realidade, a escola deveria instrumentalizar o educando pela alfabetização, enquanto trabalha o texto e a leitura como práticas de letramento, ou seja, o letramento passa a ser resultante da ação de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, como a condição da qual um grupo social ou um indivíduo se apropria para o uso da escrita.

Todavia, uma vez que estamos discutindo a leitura na escola, temos que considerar que é nela, de forma privilegiada, que o aluno deveria entrar em contato com bons textos, uma vez que, para muitos, essa pode ser uma experiência que amplie os sentidos, principalmente, quando arguimos a respeito das escolas públicas de nosso país, nas quais os filhos das camadas mais carentes da população esperam redenção. Segundo Petit (2008):

[...] existem pessoas dos setores mais pobres da população que tiveram a oportunidade de ter acesso aos livros, e experimentaram – em alguns casos por meio de um único texto

– toda a amplitude da experiência da leitura. Nela, encontraram palavras que as transformaram, as trabalharam, às vezes muito tempo após tê-las lido. (PETIT, 2008, p. 40).

Ora, se o contato com um único livro propicia tanto conhecimento, o que dizer de um trabalho bem fundamentado acerca da leitura? Por certo, tal ação poderia transformar o processo de aprendizagem em nossas escolas. A questão aqui é reconhecer que o letramento vai além do trabalho com a escrita, no entanto, a escola continua centrando sua prática na alfabetização. A respeito disso, Kleiman (2005) comenta:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos [...], processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual*, necessária para o sucesso e a promoção na escola. (KLEIMAN, 2005, p. 20).

Essa concepção escolar de letramento está de acordo com o que Street (1984) chama de modelo autônomo, teoria que se sustenta na crença de que exista apenas uma forma para o letramento desenvolver-se: de acordo com “o progresso, a civilização, a mobilidade social.” (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Esse modelo traz, em si, a compreensão de que a escrita é um processo pronto em si mesmo, sem, portanto, prender-se ao contexto de produção para ser compreendido. Além disso, a ela subjazem algumas características, como a relação entre aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, a dicotomização entre escrita e oralidade e a supremacia da escrita, assim como dos povos que a dominam.

Não raro, a escola perpetua as características do modelo autônomo de letramento, ao considerar que, apenas pelo domínio do código escrito, em detrimento das atividades com a leitura e oralidade, o aluno pode aprender os conteúdos das disciplinas. Nesse ponto, novamente, percebemos a deficiência do sistema autônomo: ao focar nos problemas com o código escrito, dissociado de seu processo e contexto de produção, portanto, sem reflexão dos mecanismos de poder e controle que subjazem nessa primazia, não chegamos à solução de uma afirmação corriqueira que se ouve na sala dos professores

de muitas escolas: os alunos vão mal nas avaliações porque não sabem interpretar aquilo que leem.

Sabemos que o uso da língua na escola ou em outras esferas de circulação social exige muito mais que a decodificação, por isso, é necessário que se compreenda o conceito da não dicotomização entre oralidade e escrita. Bakhtin (1997), na teoria da análise do discurso, propõe que a linguagem se constrói nas práticas sociais e é, portanto, polifônica, trazendo em si outras vozes, entrelaçadas nos vários discursos e nas muitas vozes que o constituíram.

Nesse sentido, ao fazer uso da fala ou da escrita, apropriamo-nos do que já foi dito, ainda que nunca um enunciado seja igual ao outro. Assim, para o autor, todo texto escrito apropria-se da linguagem oral para ser constituído. Portanto, ele considera necessário ter em foco que o enunciado, no fim, é a unidade real de comunicação. Assim:

O menosprezo da natureza do enunciado e a indiferença para com os detalhes dos aspectos genéricos do discurso, levam em qualquer esfera da investigação ao formalismo e a uma excessiva abstração, desvirtuam o caráter histórico da investigação, enfraquecem o vínculo da linguagem com a vida. (BAKHTIN, 1997, p. 251).

Dessa forma, o autor reafirma que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268). Sobre esse tema, o estudioso menciona ainda:

Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. Onde há estilo, há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero. (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Isto posto, chegamos ao último ponto do modelo autônomo, que diz respeito à supremacia da escrita e dos povos que a detêm. Nesse sentido, importa compreender que, para pesquisadores de tal teoria – como Olson

(1981), por exemplo –, a escrita seria a principal ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, como se nela residisse um poder para alterar nossa estrutura mental.

Além de Olson, temos as teorias de Ong (1982), que atribuiu à fala um caráter restritivo, alegando que a tradição oral apresenta um processo mental mais simples. O problema de tais análises é que elas acabam por criar uma dicotomia entre oralidade – vista como característica de povos menos intelectualizados – e a escrita – que seria predominante nos povos mais evoluídos.

Contudo, Street (2014) também concebeu um modelo oposto a esse – chamado de modelo ideológico de letramento – no intuito de ressaltar que qualquer prática de letramento é tanto ação cultural quanto de poder, dentro da sociedade. As teorias assim defendidas não excluem o modelo autônomo, apenas viabilizando outras formas, as quais consideram a universalidade do letramento.

Em relação ao modelo ideológico de letramento, Kleiman (2005) cita um trabalho desenvolvido por uma pesquisadora dos Estados Unidos, no qual foram comparadas crianças de dois grupos distintos, quanto ao contato com os livros e a palavra escrita.

No primeiro grupo, cujos adultos responsáveis tinham um maior tempo de escolarização, o contato entre as crianças e os livros era estimulado como diversão, ludicidade, comparando-se às ilustrações e por meio da interação verbal com os pais, ocorrendo, inclusive a isso, trocas de turno nas falas, durante a contação da história.

Enquanto isso, no grupo de crianças cujos adultos tinham menor tempo de escolarização, a exposição aos livros ocorria por meio da decodificação de trechos na contação das histórias, sem diálogos ou comparações durante a atividade, tendo como ápice de interação decorar ou repetir letras ou palavras. Ainda, nesse grupo, não houve uma aproximação do objeto bidimensional (livro) a objetos tridimensionais (os animais que porventura se tivesse na casa), tampouco o encorajamento à participação, porquanto, “alguns membros da comunidade têm o papel de contadores de estórias, as estórias valorizadas pela comunidade são relatos factuais que servem para enfatizar alguma lição de moral”. (KLEIMAN, 2005, p. 43).

Importa discorrer a respeito dessa experimentação de “extrair significados da leitura”, conforme apontado pela autora, visto que, nas práticas com o texto em sala de aula, parece-nos que continuam a ser empregadas atividades de leitura que privilegiam aqueles alunos que têm uma formação pré-escolar de maior contato, ou de contato qualitativo com a leitura do texto, como as crianças do primeiro grupo acima descrito.

Evidenciamos esse paradoxo durante a nossa pesquisa, ao percebermos, quanto à educação e às leis que a estabelecem, que passados tantos anos e aprovadas e instituídas leis que garantem a igualdade de oferta e acesso à escola pública, gratuita e de qualidade para todos, permanece a diferença enorme entre os estudantes oriundos de classes sociais diferentes, principalmente no que diz respeito à prática efetiva da leitura e sua aprendizagem.

Ao sabermos dessa luta histórica pela educação gratuita e igualitária, nossa questão centra-se nesse embate entre o lugar destinado à Literatura e sua importância na formação do indivíduo, de forma a possibilitar-lhe o gosto e a apreciação estética, o envolvimento e o crescimento com base na leitura.

Pressupomos que à Literatura, a problemática citada se deva, entre outros, a dois fatores ligados ao educador e sua formação, tanto no contato com o texto teórico fundamental à sua prática, quanto na sua leitura por fruição. Marisa Lajolo (1997) discute essa dificuldade do trabalho com a leitura na escola, especialmente da Literatura, num capítulo de sua obra *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, segundo a qual os professores, quando solicitados a falar de seu trabalho incipiente com os livros, em geral, apontam causas e soluções ingênuas, nas quais nunca se veem como corresponsáveis. Frente a isso, a autora afirma:

Numa última perspectiva, o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não lêem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. E o bocejo que oferecem à nossa explicação [...], é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses. (LAJOLO, 1997, p. 16).

A escola e quem nela trabalha convive, diariamente, com esse “bocejo” desafiador e, muitas vezes, insultante, mas, como aponta Lajolo, posteriormente, fornece-nos, também, um sinal sobre aquilo que podemos melhorar em nossa prática, por meio do que ela chama de “subversão e liberdade”, que só o trabalho com a leitura no texto literário pode permitir.

Exatamente nesse ponto entra o papel mediador do professor na escola: para viabilizar essa aproximação no contexto imediato, é necessária uma prática dinâmica e que sensibilize para a leitura. Independentemente do contexto social, do qual esse jovem provenha, por meio de uma mediação teoricamente pautada e organizada, os educadores podem alcançar o objetivo de despertar para a Literatura.

Isto posto, as atividades a serem pensadas, planejadas e executadas em sala de aula devem refletir a necessidade desses tempos, em que os adolescentes já não podem ser leitores ingênuos, a fim de superar etapas que os levem a tirar suas próprias conclusões acerca do que ler e para que fazê-lo.

A Literatura passa, então, de um simples conjunto de orações usadas para análise linguística ao reencontro do educando do Ensino Fundamental, anos finais, com o sentido do texto. Mesmo parecendo desafiadora, consiste em uma atividade que envolve aproximações de natureza muito diversa - como a das artes plásticas, do cinema, da publicidade, entre outras formas de expressão - com a leitura literária.

Ao efetuarmos esse trabalho, buscamos evidenciar que, pelo viés da Literatura Comparada e seu interesse em estabelecer relações com outras áreas, pode-se despertar o amadurecimento, a compreensão e o encantamento pelo texto; além disso, a ampliação da vida e das relações sociais, da compreensão e aceitação da cultura, bem como da participação ativa na sua constituição. A respeito da inadequação didática da literatura na escola, Mendonza Fillola (1994) explicita que:

[...] el inadecuado tratamiento didáctico de las producciones literarias tiene repercusiones que sobrepasan los propios objetivos del área correspondiente. Tales cuestiones problemáticas inciden en el desarrollo del hábito lector y son causa de la falta de apreciación y de inconexión de valores culturales, los cuales quedan regalados, por considerarlos como propios

*de cierta erudición, cuando en realidad la literatura debiera ser presentada como una genérica fuente de positiva aceptación multicultural.*⁵ (MENDONZA FILLOLA, 1994, p. 11).

Ao abordar esse assunto, o autor reitera o valor de organizar um planejamento, que considere a importância do tratamento didático no trabalho com a Literatura, a fim de que o aluno possa perceber-se capaz de usufruir da beleza do texto. Ademais, deve-se adentrar em um mundo de fruição estética e criação artística da palavra, além de construir significados e ampliar a visão de pertencimento àquela cultura retratada na obra literária ou conhecimento de outras culturas, em outras obras.

A heterogeneidade dos sujeitos da pesquisa, bem como de seus gostos e conhecimentos prévios, contatos ou não que eles tenham com o texto literário, torna a atividade leitora um desafio em sala de aula, como exposto anteriormente. Entretanto, a escola não pode pensar que aos estudantes não cabe o direito à educação e à compreensão leitora, mas sim, deve comprometer-se na ação transformadora de trazer o adolescente para o mundo literário, baseado na aproximação desse universo com outras artes.

Uma vez compreendida a noção de letramento e leitura, passamos à questão das especificidades do letramento literário que, por sua natureza e aplicação, tende a diferenciar-se dos demais tipos de letramento, requerendo, por isso, uma abordagem metodológica própria.

1.2 ESPECIFICIDADES DO LETRAMENTO LITERÁRIO: HUMANIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA DE SI NA SOCIEDADE

O desafio – Não conseguiram nos transformar em eles –
(EDUARDO GALEANO, 2002, p. 205, em *O livro dos abraços.*)

⁵ Nossa tradução: O inadequado tratamento didático das produções literárias tem repercussões que ultrapassam os próprios objetivos da área correspondente. Tais questões problemáticas incidem no desenvolvimento do hábito leitor e são causa da falta de apreciação e interconexão de valores culturais, os quais permanecem como se presentes, por serem considerados como próprios aos eruditos, quando, na realidade, a literatura deveria ser apresentada como uma fonte genérica de positiva aceitação multicultural.

Nessa parte da pesquisa, uma vez abordados os conceitos de leitura e de letramento, buscaremos discorrer sobre a definição de Letramento Literário e de como sua implementação, junto aos anos finais do Ensino Fundamental, pode contribuir para uma formação leitora significativa. Consideram-se as possibilidades para a ampliação da recepção estética e à construção de significados de mundo possíveis, com base em tal modalidade, bem como no caráter humanizador do texto literário.

Cosson (2009) defende a concepção de que a literatura, quando bem usada na prática pedagógica, visa à construção de uma comunidade de leitores, pelo viés do letramento literário. Conforme o autor, conseguir implementar um letramento nesses moldes implica ao educador considerá-lo enquanto uso social da linguagem, conquanto é papel do professor fortalecer a disposição crítica do aluno, de maneira que ele ultrapasse o simples consumo do texto literário. Assim, o estudante passará, ao ler uma obra literária, a ser capaz de identificar seu mundo e seu cotidiano, mesmo em obras canônicas.

Na visão de Cosson e Souza (2011):

[...] o letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor. (COSSON; SOUZA, 2011, p. 103).

Evidentemente, como os autores asseveram na citação acima, esse é um conhecimento que deve ser ensinado, cabendo, portanto, ao professor, buscar por bases teóricas que fundamentem seu trabalho, para superar o fracasso que experimentamos com o texto literário na escola. Ainda acerca desse tema, Cosson (2009) sustenta a importância de compreender uma prática escolar, na qual a literatura – em consonância com a vida – parta daquilo que é familiar ao estudante para o contato com o desconhecido, abrindo possibilidades para a criação de novos sentidos. O autor ressalta que:

[...] é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento. (COSSON, 2009, p. 45).

Ao seguirmos tal conceito, entendemos que a prática predominantemente adotada no ensino da literatura não pode frutificar, uma vez que, quando trabalhado, esse texto, em geral, não passa de um excerto num livro didático, muitas vezes exigindo que se responda a uma série de questões descontextualizadas. Isso cria desconfiança e um sentimento de inferioridade por parte dos alunos, por não atingirem o que se espera quando se trata da interpretação textual.

Logo, a forma de manuseio do texto literário, como descrito acima, não pode ser considerada como prática de letramento, uma vez que o letramento literário expande o sentido do conceito de letrear, tendo em vista que pressupõe “[...] uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular” (COSSON, 2006, p. 3). Essa concepção diferenciada se explica porque o trabalho com a literatura requer uma visão especial, quando se trata de linguagem, uma vez que a aproximação dela expande o sentido das palavras, evocando sensações para “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. (Idem, p. 17).

Outro aspecto importante, quando se trata do letramento literário, é a compreensão de que isso é capaz de intermediar a expansão no mundo da escrita de forma especial, uma vez que trabalha com a palavra por meio do seu emprego, em sua forma mais elaborada. A respeito disso, Cosson e Souza (2011) argumentam que:

[...] o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (COSSON & SOUZA, 2011, p. 103).

De acordo com a visão acima apresentada, o letramento literário necessita desses três aspectos para efetivar-se: um trabalho com a linguagem, que extrapole a escrita e seja sensibilizador, dinâmico e vivo; uma compreensão do código linguístico, pelo seu próprio uso; e uma metodologia, na qual os mecanismos que constituem o texto literário possam ser ensinados.

Experenciar o letramento literário, dessa forma, implica compreendê-lo para além da decodificação pura e simples de um texto ou dos aspectos do tempo histórico, no qual se insere essa ou aquela obra, mas como uma habilidade de sentir o mundo, vivenciá-lo, conhecê-lo. É a Literatura como um direito, como afirma Candido (1989):

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação e, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável ter tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 1989, p. 175).

O autor confirma a necessidade de um trabalho com a literatura pela amplitude com qual atinge o homem, pelas muitas variantes de análise que se pode fazer a partir dos textos literários, posicionando-nos ou negando nossa participação no tecer dos fatos, da mesma forma que desperta para o enfrentamento de nossas próprias escolhas ou para a compreensão das tragédias e felicidades, que nos são caras.

A respeito disso, Petit (2008) descreve, acerca de seu contato com jovens leitores franceses, que, em algum momento de suas vidas, encontraram-se *com* e *no* texto, ou melhor, referimo-nos aqui ao encontro material com o suporte em que circula o texto e, ainda, com a identificação do leitor com o autor, num reconhecimento maior de olhar pelos olhos do outro. Segundo a antropóloga francesa, o contato com os textos literários, efetivado por meio das palavras de outro, propicia a esses sujeitos um contato com sua natureza mais profunda:

[...] graças a suas histórias, escrevemos a nossa, por entre as linhas. E porque tocam o mais profundo da experiência humana – a perda, o amor, o desespero da separação, a busca de sentido – não há razão para que os escritores não toquem cada um de nós. (PETIT, 2008, p. 37).

Podemos perceber que, para os jovens pesquisados por Petit, o encontro com o livro propiciou um encontro consigo, num nível de intersubjetividade, de reconhecimento, que, por vezes, falta em nossa prática de professores de Língua e Literatura, talvez porque as obras que selecionamos para trabalhar digam muito a nós mesmos, ou, talvez, porque não nos digam nada. Entretanto, é preciso propiciar aos educandos a oportunidade de se encontrarem nas obras que lhes são apresentadas.

À vista disso, focamos no letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental, justamente por entendermos essa como a fase que compreende um profundo processo de crescimento e mudanças, tanto fisiológicas quanto psíquicas desses sujeitos, fenômeno que constituiu base para estudos no século XX e continua despertando interesse no século XXI.

Corroboramos a ideia de que esse período de desenvolvimento dos indivíduos é o momento propício para um trabalho consistente com a arte da palavra. Vygotsky (1931), em seu texto *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, discorre sobre a evolução psíquica da criança e do adolescente, apontando as contribuições da dialética e da historicidade nesse processo. Segundo o estudioso,

[...] *Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, en el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria.*⁶ (VYGOTSKY, 1932-1934/1996, p. 258).

A escola pode contribuir nesse transcurso de crescimento e desenvolvimento das funções psíquicas, se compreender que o adolescente,

⁶ Nossa tradução: Os períodos de crise, que se instalam entre os estáveis, constituem os pontos críticos da virada no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, no qual a passagem de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, senão por via revolucionária.

ao ingressar nos anos finais do Ensino Fundamental, encontra-se em pleno movimento de transformação e amadurecimento de suas funções biológicas e psicológicas.

Ademais, na nova fase de sua educação, esse indivíduo depara-se com as aulas em um novo contexto, no qual o processo de ensino se torna mais complexo, exige capacidade de abstração e uma organização mental que ainda não está plenamente desenvolvida. Por conta disso, o estímulo à aprendizagem, por meio de um trabalho didático estruturado e planejado, constitui-se tarefa da instituição escolar.

Corroboramos com Bakhtin (1981) sobre o fato de que é no uso da palavra, em consonância com outros discursos, que se concretiza o dialogismo. A escola, pois, é o lugar, quiçá o único, no qual esses sujeitos em transformação podem participar ativamente no processo dialógico, seja ouvindo e sendo ouvidos, propondo hipóteses ou sugerindo alternativas; ou seja, no espaço escolar, o indivíduo treina e executa seu discurso.

Nesse sentido, ainda que pareça difícil, é necessário recolocar a Literatura no caminho dos jovens e, para isso, é essencial compreender o letramento literário como uma possibilidade, senão a única, de trazer o texto ao centro das práticas com a língua, devido a sua importância na construção do ser.

Contudo, mesmo que tenhamos muitos suportes, nos quais o texto circula, o contato com a literatura constitui um lugar seguro para o sujeito que saiba como alcançá-lo. Como argumenta Petit (2008), a leitura não pode ser tomada com leviandade, uma vez que pode ser fonte de encontro dos aspectos mais inerentes daqueles a quem toca, já que, no fato de encontrar-se com um bom texto:

[...] para os jovens, como eu disse, muita coisa está em jogo na leitura. E que há um domínio no qual, para eles, o livro supera o audiovisual: o domínio que se abre para o sonho e que permite construir-se a si mesmo. A leitura pode até mesmo tornar-se vital quando sentem que alguma coisa os singulariza; uma dificuldade afetiva, a solidão, uma hipersensibilidade – todas essas situações que são partilhadas por muita gente, mas são tantas vezes negadas. Os livros se oferecem a eles, e mais ainda a elas, quando tudo parece estar fechado: suas feridas e suas esperanças secretas, outros souberam dizê-las, com palavras

que os libertam, que revelam algo que eles, ou elas, ainda não sabiam que eram. (PETIT, 2008, p. 57).

Vemos, novamente, o encontro com a leitura, que toca subjetivamente o leitor. Por isso, no trabalho de letrear literariamente, é preciso reconhecer que há mecanismos a serem apreendidos da literatura, enquanto construção literária de sentidos; aqui, o letramento literário requer mais do que uma habilidade de ler ou saberes adquiridos com base em um texto literário. Ele exige uma atualização permanente daquilo que Cosson (2009) chama de “universo literário” e do que ele diz ser uma “experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.” (COSSON, 2009, p. 103).

O autor se vale de uma visão da importância social da Literatura, a necessidade da escolarização da mesma e as teorias que embasam tal escolarização, mas, acima de tudo, sua preocupação vai ao encontro dos fundamentos da teoria de Antonio Candido (2011), expressados no texto *O direito à Literatura*, ao preocupar-se com um letramento literário que, pela fruição, possa humanizar os indivíduos. Sobre essa humanização, Candido (2011) explica:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 180).

Para Candido (2011), ao lermos Literatura, despertamos uma empatia com o exterior que nos rodeia, ao mesmo tempo que nos desperta à reflexão acerca daquilo que é ou que pode vir a ser construído por meio de nossa atuação no mundo. Destarte, o pesquisador adverte: “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (Idem, p.188). Esse parecer incide em um dos olhares de Candido sobre o trabalho com o texto literário, no qual o

autor adverte que a Literatura corresponde a “[...] uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade.” (Ibidem).

O pesquisador, talvez respondendo a muitas de nossas indagações sobre a violência crescente entre nossos jovens, continua: “[...] porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza.” (Ibidem). Para os educadores, diariamente desafiados e desestimulados em sua prática, a visão de Candido (2011) pode sugerir uma nova compreensão: a de que, uma vez humanizados, protagonistas de sua leitura, de sua voz, de sua interação com a sociedade por meio do texto, os alunos possam participar, verdadeiramente, do processo de ensino/aprendizagem.

Chegamos, assim, ao segundo olhar candiano, o qual diz respeito ao poder de fazer conhecer a realidade mediante a ficção. Segundo o autor, a literatura pode mostrar o que está escondido detrás de falsos valores para a manutenção de um poder que nunca foi natural, mas que é socialmente construído, sobre o qual Candido (1989) argumenta:

Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 1989, p. 186).

Uma vez atingido o segundo olhar de Candido sobre a Literatura, depois do primeiro olhar, o de humanização, estaríamos educando no sentido de intervenção do homem sobre a sociedade. Caso atingíssemos essa esfera de relação com o texto, teríamos como participar da construção social, se considerarmos o papel preponderante do conhecimento intelectualizado na sociedade da qual fazemos parte.

O conceito de letramento literário, visto como humanização e ferramenta de conscientização, também tem lugar nos estudos de Oliveira (2005), quando a pesquisadora discute a respeito da cultura e dos modos de pensamento acerca dela, em sociedades urbanas e tecnológicas, nas quais alguns grupos culturais são considerados “pouco letrados” (grifo da autora).

A questão subjazida nessa concepção de pouco letramento não se refere ao grau de alfabetização desses indivíduos, mas sim, ao fato de que há uma homogeneização, no pensamento dessas sociedades, de que os indivíduos migrantes de zonas rurais, operários ou trabalhadores que exercem funções de menos prestígio social, são desprovidos de contato e circulação nos meios culturalmente mais letrados.

À escola, convergem esses alunos, tanto os pertencentes à sociedade tecnológica e urbana, quanto os que vêm das periferias. Estes últimos, não poucas vezes, trazem consigo o estigma de pertencerem a famílias que têm um histórico de fracasso escolar, ou baixa escolarização, o que reforça a necessidade de um trabalho eficiente e comprometido daquela instituição com o letramento.

À vista disso, Oliveira (2005) teoriza como uma sociedade, para a qual a escrita é altamente importante, pode superar a dicotomia entre esses sujeitos, oriundos de situações de letramento distantes. Para isso, ela sinaliza questões a considerar, como: o pensamento descontextualizado, o controle da produção cognitiva e, finalmente, os procedimentos metacognitivos, tudo visto sob a perspectiva das transformações culturais da sociedade letrada.

Nos estudos realizados por Luria (1990), o pensamento descontextualizado diz respeito à abstração do conhecimento, mais facilmente evidenciado nas sociedades de maior letramento, diferentemente do que ocorre com os sujeitos menos escolarizados, nos quais o conhecimento passa pelas questões da prática contextual.

Nesse ponto, parece-nos que, para trabalhar o texto literário numa perspectiva de letramento em literatura, o educador necessita lançar mão de um planejamento e posterior execução de suas aulas, a fim de possibilitar o acesso de todos os alunos para a compreensão do texto. Reputamos, para tal, que alicerçado em uma prática que parta do conhecido para o educando, passando pela intertextualidade com outras formas de expressão artística, que dialoguem com os textos, poderemos chegar à expansão dos horizontes de expectativas do pequeno leitor, habilitando-o à leitura.

Ainda em conformidade com os apontamentos de Oliveira (2005), para solucionar os problemas com a heterogeneidade dos níveis de letramento, é necessário considerar o controle da produção cognitiva. Este refere-se à

capacidade que os alunos têm de seguir instruções e, novamente, há maior facilidade àqueles considerados mais letrados, no contexto da sociedade urbana e tecnológica. Nas práticas de letramento na escola, é importante que os alunos aprendam tal procedimento, pois ele implica na capacidade de autoinstrução necessária, sendo que, na visão da autora:

[...] Na situação escolar é bastante comum haver inadequações no desempenho dos alunos em determinadas tarefas por dificuldades no uso de formas de controle da produção, independentemente de seu bom domínio do conteúdo da tarefa. (OLIVEIRA, 2005, p. 152).

Dessa forma, compreendemos que não basta saber sobre *o que* fazer, mas interessa que os alunos aprendam a *como* fazer, habilidade exigida numa sociedade altamente intelectualizada.

Chegamos, assim, aos processos metacognitivos, que dizem respeito às “operações deliberadas do sujeito sobre suas próprias ações intelectuais” (OLIVEIRA, 2005, p. 152). Trata-se, dessa maneira, da consciência que o indivíduo tem de seu próprio processo de pensamento, que lhe permite “descrever e explicar esses processos a outras pessoas [...] uma busca intencional de estratégias adequadas a cada tarefa específica [...]” (Idem, p. 153), a partir da compreensão que o sujeito faz, sobre o fato de que, para cada tarefa, há diferentes soluções possíveis. Nas pesquisas conduzidas por Luria (1990), essa tarefa intelectual apresentou maior dificuldade para ser consolidada por indivíduos pertencentes aos grupos menos letrados.

A respeito dos estudos de Oliveira (2005), cabe-nos a reflexão de que esses indivíduos, vindos de contextos diferentes de contato com o letramento, não apresentam modos psicológicos que funcionam de maneira diferente dos demais, oriundos de outros grupos, mas estão expostos a uma sociedade que os diferencia.

O olhar excludente sobre os grupos que provêm de uma cultura de tradição oral, ou de menor escolarização, persiste por ser uma verdade no âmago das instituições sociais, dentre as quais está a escola. Street (2014) asseverou tal ideia ao concluir, em sua pesquisa, que a ideologia de que, tendo acesso à escolarização, o indivíduo seria mais instruído e, portanto, igual aos

seus pares, não se sustenta, visto que essa igualdade é definida pelas relações de poder dentro da sociedade.

Imbricado na visão de um modelo de letramento que contemple a natureza social da linguagem, o autor defende, então, o seu modelo ideológico de letramento, por concluir que, nessa forma de compreender a relação do homem com a cultura, as práticas de letramentos são produtos de uma cultura em contato com as múltiplas relações de poder numa sociedade. A nós, educadores, tal perspectiva é interessante, uma vez que se opõe ao que geralmente compreendemos por letramento na escola, o qual é centrado nas capacidades individuais que o aluno desenvolve de manejar o texto escrito.

Ao reconhecer que as práticas sociais de letramento são culturais e, portanto, envolvem estruturas de poder, o modelo ideológico busca propor uma síntese entre as tendências tecnicista e social de apropriação da escrita; assim, “o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo” (STREET, 2014, p. 172).

Ao adotar a postura anteriormente descrita, podemos compreender que, nas práticas de letramento literário, as escolhas dos textos não devem ser feitas de maneira ingênua, pois, por estarmos envolvidos diretamente no processo, cabe-nos mediatizar o encontro dos educandos com textos que desvelem tanto o conhecimento, que pode ser alcançado, quanto a ideologia a ser eliciada.

Alicerçados pelos pressupostos até agora elencados, percebemos que o letramento literário, ainda que tenha a escola como espaço de excelência, deve ocorrer de forma diferente das relações estabelecidas frequentemente em tal instituição, nas quais a voz do educador comanda as práticas – imbuídas, sempre, mesmo que não explicitamente de um caráter ideológico – que perpetuam a dicotomia entre cultos e incultos.

Perceber e assumir um letramento literário humanizador e socialmente consciente pode vir a ser a oportunidade de sucesso do trabalho com literatura na escola e, para além dela, na vida.

Finalmente, importa que, seguros de uma base na qual alicerçamos nosso trabalho, consideremos as condições necessárias, a fim de que tenhamos sucesso, para as quais contribuem tanto o educador quanto os

demais agentes do letramento, que compõem o ambiente escolar, sobre os quais abordaremos a seguir.

1.3 CONDIÇÕES BÁSICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO NOS ANOS FINAIS: CAMINHOS DA ESCOLA PARA A SOCIEDADE

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (PAULO FREIRE, 2000, p. 67, em *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.*)

As considerações, a partir deste capítulo, uma vez explanada a importância de um letramento literário, passam à investigação de como a proposta de trabalho com a literatura pode ser efetivada na escola, quais são os fatores que contribuem ou dificultam o processo, quem são os agentes do letramento literário na educação básica e qual o suporte encontrado na lei que rege a prática pedagógica na educação pública do estado de Santa Catarina, sob a qual está inserida a escola partícipe da pesquisa.

Iniciamos as reflexões a partir dos pressupostos presentes na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), doravante denominada PCSC, a respeito do que consta sobre o ensino de Língua Portuguesa, disciplina curricular que compõe a Área de Linguagens, juntamente com Artes, Educação Física, Língua Materna para populações indígenas e usuários de LIBRAS, e Línguas Estrangeiras, conquanto seja esse o contexto no qual se insere o nosso campo de ação.

O documento que embasa nossas ações docentes, apesar de não reconhecer a Literatura enquanto disciplina isolada no currículo, aponta caminhos no processo ensino/aprendizagem, que consideram a importância do trabalho com o texto, dentro da perspectiva dos gêneros literários,

[...] seguramente um percurso formativo que contemple a formação integral precisa criar condições para que os sujeitos, em suas diferentes faixas etárias, vivenciem interações a partir dos gêneros da esfera literária de modo que compreendam como a cultura humana da qual são parte - em grupos mais

específicos ou não facultam-lhes interagir nessa esfera nela enriquecem mutuamente [...]. (SANTA CATARINA, 2014, p.122).

Ao considerar tal importância do texto no processo de escolarização, a proposta curricular de 2014 amplia as condições para uma nova abordagem do trabalho com a literatura, a qual – integrada ao trabalho com a língua portuguesa – estende-se a outras áreas, conforme menciona a lei:

Assim, importa planejamento docente que contemple também os modos de interagir que possibilitam lidar com o mundo e com a vida no plano das ciências, da espiritualidade, das Artes, da Filosofia e campos afins, incluídas, nas Artes, as manifestações linguísticas características da Literatura – literatura canônica ou marginal, tanto quanto literatura do âmbito mais global e mais local: internacional, nacional e/ou regional –, considerada a esfera literária como constitutiva da área das Linguagens com todas as implicações histórico-culturais que os modos de dizer literários trazem consigo. (SANTA CATARINA, 2014, p. 121).

No percurso da investigação acerca dos caminhos para a efetivação do letramento literário, o texto citado acima chamou-nos a atenção, pois traz subentendido o entendimento de que a educação pública, e nela o governo, preocupa-se com a questão do trabalho com o texto, em consonância com outras áreas.

Entretanto, na prática diária de educadores, sabemos que o próprio poder público cerceia a liberdade de tal expediente, ao trazer para a escola materiais que não atendem à proposta sugerida. Como exemplo disso, temos o livro didático para os anos finais do Ensino Fundamental, escolhido no final de 2016, o qual atende parcialmente às questões de discurso textuais. O material utilizado até o final daquele ano, para o ensino de língua portuguesa, trazia em suas unidades de trabalho um texto de tipologia textual e outro de gênero, o que não condiz com a proposta governamental.

Outro entrave à implantação de um trabalho efetivo com a literatura nos anos finais também está relacionado à escolha dos textos trabalhados. Na rotina, eles são, geralmente, aqueles constantes do livro didático. O problema é que esses textos, em geral, estão fora de contexto, uma vez que, afinal, na obra original de onde foram extraídos, há uma introdução e, certamente, um fechamento, que oferece um significado totalizante à obra. Cosson e Souza

(2011), em seu artigo *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*, discutem sobre esse assunto, ao arguírem que:

[...] essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico. Para se evitar esta inadequação, alguns cuidados devem ser tomados, tais como privilegiar o texto literário e prestar atenção ao escolher um texto do livro didático, pois esse pode estar fragmentado, além do mais já se trata da transposição de um suporte para o outro. Devemos escolher o texto no seu suporte original, ou seja, o livro infantil. Respeitar a integralidade da obra também é importante, pois não podemos retirar ou saltar partes do texto que, por alguma razão, achamos inadequadas para nossos alunos. Colocar a Chapeuzinho Vermelho debaixo da cama por não saber depois explicar o porquê dela sair viva da barriga do lobo não é a solução. Afinal, o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos. Desse modo, respeitar o texto faz parte da adequada escolarização do mesmo. (COSSON; SOUZA, 2011, p. 103).

Os autores referem-se ao trabalho de escolarização do texto literário que, geralmente, ocorre de modo incompleto, pois, no trabalho com a língua, textos menores, ainda que fragmentados, são os que mais agradam os docentes. Comprovamos tal ideia quando de nossa conversa informal com a professora da turma, na qual aplicamos a proposta de prática de leitura do texto literário, vinculado a outras áreas e artes. A mesma nos relatou que os textos literários constantes no livro didático eram muito extensos, por isso, preferia trabalhar com outros gêneros, como os textos informativos ou publicitários. Ao atender a um pedido nosso, permitiu-nos ver os tais textos “enormes”. A verificação feita, na verdade, revelou-nos que o maior deles tinha três páginas.

Perguntamos, então, à educadora, se, no ano de 2016, ela havia trabalhado um livro de leitura completo com os alunos, ao que ela respondeu que não, visto que, com apenas quatro aulas, era necessário priorizar o estudo gramatical, as questões ortográficas e, quiçá, ler e interpretar alguns textos daqueles do livro de uso em sala.

Ao apresentar aqui tal situação, não pretendemos, de forma alguma, criticar ou julgar o trabalho da educadora, que não é formada em Letras, mas na área de matemática. A questão é refletir como hoje, na escola, onde se aplicou o projeto de intervenção – oficinas de leitura literária – não há um

trabalho efetivo com a leitura, muito menos com o texto literário, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Tal condição não permite o letramento literário. Lajolo (1997, p. 15) afirma que “[...] o que há então para o professor é um *script*⁷ de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado [...]”, ao referir-se ao uso quase que exclusivo do livro didático para o trabalho com o texto.

Tudo isso nos levou a considerar que, se com certo estímulo à literatura infantil – na qual as obras em geral são menores e presentes em quantidade maior, seja pelo preço, seja pelos programas de distribuição dessa literatura – há problemas de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que dizer dos anos finais, período no qual nem sequer os livros são abordados em sala? Como se dará, nesse contexto, a consolidação do processo de escolarização da literatura?

A respeito da escolha das obras para um trabalho efetivo, Cosson e Souza (2011) defendem a importância da seleção dos livros a serem inseridos no contexto de ensino, já que, segundo eles:

Dessa maneira, na sala de aula, a primeira coisa a fazer é selecionar o livro que será lido e discutido pela turma. Já nesse momento, o professor precisa ficar atento ao processo de escolarização da literatura. São várias as instâncias de escolarização da literatura mencionadas por Magda Soares (1999), a começar pela biblioteca que determina rituais de leitura, como se deve ler, o que ler e em quanto tempo ler. A leitura e o estudo dos textos literários é, em sala de aula, outra instância da escolarização. (COSSON & SOUZA, 2011, p. 103).

Percebemos, pela concepção dos autores, que a escolha da obra é importante no processo da escolarização da literatura, uma vez que, em sala de aula, o processo de letramento tem no professor um agente de mediação. Dessa forma, ao escolher o texto para letrear, o professor pode considerar a questão da humanização, da subjetividade e de todos os demais aspectos, abordados por nós, nesta pesquisa, os quais levem à expansão da experiência leitora.

Além da escolha do texto, outra dificuldade que o professor enfrenta no trabalho de letramento literário refere-se à falta de bibliotecas nas escolas

⁷ Grifo da autora.

públicas. Se os textos apresentados no livro didático não constituem aporte adequado para um trabalho de letramento, a falta de uma biblioteca, que possa dar suporte à prática, agrava consideravelmente o problema.

O Censo Escolar de 2013, realizado pelo Ministério da Educação, revelou que há, somente em Santa Catarina, 2.981 escolas sem biblioteca, isso num contexto de 6.161 escolas no estado. Dados mais recentes, de 2015, apontam que, no Brasil, das 183.487 escolas cadastradas pelo Censo, apenas 66.452, ou seja, 36% delas, têm bibliotecas, apesar do amparo legal, como o fornecido pela lei federal 12.244/10, de 24 de maio de 2010, que prevê a obrigatoriedade de bibliotecas a todas as instituições públicas e privadas de sistemas de ensino do Brasil até 2020.

Dados assim demonstram que, apesar das leis criadas para a educação, no fim do processo, cabe novamente a nós educadores a promoção da diferença em prol do sucesso com nossas práticas. Pontuamos essa questão não apenas respaldados pela teoria, mas porque, como educadores, vivenciamos essa dicotomia de governos que fazem leis e propagandas pela educação, no entanto, que delegam a seus profissionais toda a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso do sistema de ensino, mesmo em questões que não são de sua competência.

Evidentemente, não basta à escola ter uma biblioteca, se não for utilizada, seja por falta de um profissional para mantê-la funcionando ou por causa de um profissional despreparado para o trabalho nesse espaço. Condições como as apontadas anteriormente se efetivam com alguma frequência na escola e, ainda que não pareça a muitos educadores, um trabalho integrado entre a biblioteca e a sala de aula pode convergir para um letramento eficiente, seja literário ou não. É o que acontece, por exemplo, com a circulação de revistas e jornais, a que a maioria dos alunos não tem acesso, senão pela escola. Ao entrar em uma biblioteca escolar e poder ler uma revista que interesse, um jovem pode obter dela informações diferentes daquelas apresentadas pela mídia de massa, como a TV ou aquelas circulantes na internet, nem sempre de fontes confiáveis.

Voltemos, entretanto, às condições de integração sala/biblioteca. Ao levar uma turma para fazer uma leitura diferenciada no ambiente da biblioteca, o educador estará promovendo uma nova forma de fazer compreender o

processo de leitura. Se, na sala, a agitação da turma, o barulho e as brincadeiras comuns à adolescência, de certa forma, atrapalham a leitura individual silenciosa, na biblioteca, o próprio ambiente sugere recolhimento, interiorização.

Dessa forma, os jovens leitores podem experimentar um novo encontro com o livro, sem a intervenção ou avaliação presentes na leitura em voz alta, por exemplo. Tal contato implica, entretanto, num acordo prévio entre o educador e o bibliotecário, quanto às regras a serem adotadas na prática, os objetivos e finalidades e, por isso, a comunicação entre esses profissionais precisa ocorrer.

Para que a biblioteca possa deixar de ser, como comumente se ouve, “um depósito de livros”, a direção escolar e a equipe pedagógica também precisam mobilizar-se, principalmente proporcionando momentos de planejamento conjunto com a área das linguagens, ou com os professores de Língua e Artes. Contudo, o que percebemos, na maioria das escolas, é que os profissionais atuam de forma isolada e sem uma coordenação pedagógica ativa, no sentido de implementar novas propostas de atuação interdisciplinar.

Apesar de tais condições, como as descritas acima, incorrerem contrariamente ao que se espera para a efetivação de nosso trabalho, podemos considerar que a proposição de um trabalho com os gêneros textuais, a valorização da literatura, como humanizadora, e a integração entre as disciplinas por si só já constituem um avanço significativo para as políticas educacionais, porquanto propiciam um suporte a mais no desenvolvimento de ações pedagógicas de sucesso.

Sendo assim, além das interações entre sala e biblioteca, políticas públicas adequadas para a implementação das práticas de leitura e letramento – citadas neste trabalho e referentes à implantação de bibliotecas nas escolas e ao trabalho com os gêneros textuais –, assim como a necessidade da escolha consciente dos educadores, quanto aos textos que podem ser trabalhados, outro fator que vem corroborar a efetivação do letramento literário na escola - e com o qual podemos contar –, é o uso das tecnologias.

Acreditamos que as tecnologias, aliadas a um trabalho executado com planejamento, podem contribuir, significativamente, para o letramento em literatura. No caso dos anos finais, especificamente, necessitamos de um

trabalho sério e consistente, a fim de suprir anos de atividades escolares que não aproximaram os estudantes do texto literário - práticas comumente empregadas pelos educandários -, como passar um filme a respeito de uma obra. Tal situação foi o que aconteceu em muitas escolas com o lançamento de “O pequeno Príncipe”, nos cinemas mundiais, já com uma nova caracterização, diferente das adaptações antigas; isso pode ser uma atividade diversificada interessante, mas, para que faça parte de uma proposta de letramento literário, exigiria um trabalho pregresso e contínuo, a fim de proporcionar um verdadeiro entendimento do texto e das relações interartísticas.

Ainda quanto ao uso das tecnologias, podemos considerar que a correlação entre elas e a Arte, permeando o texto literário e, por meio deste, o ensino da Literatura, pode aproximar o leitor de um universo cultural maior. Tal fato proporciona a convergência entre um filme, mais próximo da realidade do adolescente, por exemplo, com uma obra à qual, muitas vezes, o mesmo não tem acesso, a saber, uma tela ou mesmo um livro específico. Ora, sendo a Literatura a arte da palavra, devemos pensá-la juntamente às demais artes, como fator de aquisição de saberes que facilitem a compreensão do todo, uma vez que o homem, no decorrer de sua história, certamente, registrou no texto literário grande parte dos saberes e ações da humanidade.

Historicamente, a relação entre Arte e Literatura no ensino já é antiga: Platão (427 a 347 a.C.), filósofo grego, fundou em Atenas a Academia, instituição que defendia a ideia de que os alunos deviam aprender a criticar e a pensar por si mesmos, em vez de aceitar as ideias de seus mestres. Assim, inaugurou aquela que é tida como a primeira universidade, a qual considerava a arte como base de toda educação natural, a partir daquilo que o filósofo chamou de a educação dos sentidos, com enfoque integral na realidade, da qual a arte, a literatura e a música não podem ser abstraídas.

Esse aspecto da integralidade das artes e das relações humanas é fator importante a se considerar no planejamento das ações de ensino-aprendizagem, na elaboração das atividades e na escolha dos textos verbais e não verbais que as componham, pois, mesmo que a Arte tenha um rigor de execução ou uma metodologia própria, é inegável considerar seu aspecto subjetivo.

Refletir acerca disso traz à tona um novo olhar para o tema, visto que desmistifica um conceito recorrente quanto à compreensão da empatia na leitura ou análise de obras de arte, que desperta no leitor/observador muito mais que emoções, como afirma Read (2001):

Pois a obra de arte, ainda que concreta e objetiva, não é constante ou inevitável em seus efeitos: ela exige a cooperação do espectador, e a energia que o espectador “coloca” na obra de arte recebeu o nome de “empatia” [...] Por “empatia”, referimo-nos a um modo da percepção estética em que o espectador descobre elementos do sentimento da obra de arte e identifica seus próprios sentimentos com esses elementos [...]. (READ, 2001, p. 26-27).

Podemos perceber, assim, a ideia equívoca de que, ao sensibilizar-se com a obra, o aluno a teria compreendido ou abstraído. Read (2001) identifica essa empatia como algo capaz de produzir um significado ainda maior, ampliando, substancialmente, o que de praxe se ouve na escola a respeito da Arte e da Literatura, como subjugadas a textos e imagens para compreensão e apreciação, em exercícios de apreensão de alguns conteúdos específicos. Esse fato dificulta ainda mais a aproximação do educando ao belo, à fruição.

Ao considerarmos a implementação do letramento literário na escola, precisamos, justamente, desmistificar a aceção de alguns educadores e educandos de que a leitura cumpre um papel fútil de preenchimento de espaços, durante o término das atividades, como observamos e relatamos em nosso diário de campo, nas conversas informais com professoras de língua portuguesa, dos anos finais. Por tal análise, depreendemos que a relação com a obra, com o texto, deve ir além dessa compreensão, para, somente assim, tomar o seu lugar de direito no educandário.

O que apontamos até o presente momento reitera a necessidade de uma outra perspectiva de texto e leitura na escola. Nesse ínterim, novamente, entram em questão as considerações a respeito da recepção do texto por parte dos educandos e, por isso, do Horizonte de Expectativas, entendido por:

[...] expressão de origem alemã (traduzida em inglês por *horizon of expectation* e em francês por *horizon d'attente*), que provém da fenomenologia de Husserl e da hermenêutica de Gadamer. Nesta perspectiva, o *horizonte* é, basicamente, o

modo como nos situamos e apreendemos o mundo a partir de um ponto de vista subjectivo; o *horizonte de expectativas* é uma característica fundamental de todas as situações interpretativas, dizendo respeito a uma espécie de fatalismo que acompanhará qualquer ponto de vista face à visão que temos do mundo: quando interpretamos, possuímos já um conjunto de crenças, de princípios assimilados e ideias aprendidas que limitam desde logo a liberdade total do acto interpretativo; por outras palavras, quando lemos um texto literário, o nosso horizonte de expectativas actua como a nossa memória literária feita de todas as leituras e aquisições culturais realizadas desde sempre.⁸

Ao partimos do pressuposto anterior, a expectativa de leitura, que desenvolvemos durante nossa formação leitora, é ampliada pelo contato com os textos que se lê e sobre os quais se busca compreensão. Isso significa que, em geral, na vida adulta, os leitores já conviveram com um número razoável de ficção, de jornalismo e de textos em geral; o que impediria, então, que textos da esfera literária – como os contos, os poemas, a literatura fantástica, tão explorada por Cortázar e García Márquez – fugisse à compreensão?

O fato de encontrarmos uma resposta que atenda as questões anteriores poderia auxiliar-nos no processo do letramento em literatura, uma possível réplica, esteja quiçá na teoria de Iser (1979) e Jauss (1979), quando discutem a circulação da literatura.

Ainda que em seus estudos não tenham discorrido sobre a materialidade dos textos e tenham deixado, à interação entre o texto e o leitor, contornos muito genéricos e amplos, os teóricos alemães buscaram explicar a imaterialidade das formas de ler, assim como o alcance de sentido atingido pelos discursos no ato da leitura, a cultura que produz os textos, relegando ao produto dessa cultura uma posição de “objeto que sustenta a escrita”, pois:

[...] a propiciação de interpretações múltiplas, que move o conhecimento literário, só será possível se houver de fato uma plural circulação de textos/livros que possam condicionar uma modulação da plasticidade humana, manifestação comportada ao homem quando este estabelece um acordo dialógico com a literatura. (ISER, 1996, p. 10).

⁸ A definição do termo pode ser encontrada no E-dicionário de termos literários, <http://edtl.fcsh.unl.pt/> Carlos Ceia: “horizonte de expectativas”, *E-Dicionário de Termos Literários* (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.edtl.com.pt>>, consultado em 14-01-2017.

Entendemos, aqui, que essas lacunas entre o escrito e o lido se juntam ao que Jauss (1979) descrevia sobre a Estética da Recepção. Iser (1979) refere-se a isso quando explicita o valor dos vazios deixados pelo texto, que, segundo ele, só podem ser preenchidos pela experiência do leitor. Contudo, ambos os teóricos não afastam a condição da experiência individual para ler.

Temos, então, duas teorias: uma que orienta do texto para o leitor e outra do leitor para o texto. Para Jauss (1979), o texto é que orienta para a leitura, desdobrando e dirigindo caminhos; entretanto, para Iser (1979), a experiência do receptor é que guia para a leitura e não pode ser uma experiência fechada em si mesma, sem abertura para o mundo.

A teoria preconizada por Jauss (1979) aponta-nos à necessidade de estarmos preparados para escolher os textos, de acordo com a realidade de nossos alunos, a fim de ampliá-la, pela ruptura e criação de novos saberes, a partir da reflexão sobre a própria literatura e seus fatores estruturais.

Nesse embate pela busca da compreensão leitora de nossos educandos, é que está a construção de sentidos, como algo a ser organizado e ensinado. Não podemos renegar, então, o papel da escola, que se torna preponderante, porquanto se necessita de estratégias de leitura, que precisam ser ensinadas *na* e *pela* escola, uma vez que:

[...] o letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor. (COSSON & SOUZA, 2011, p. 103).

Ou seja, o leitor precisa ser instruído na leitura, de modo que possa atingir a compreensão de que um texto literário tem seus próprios mecanismos de constituição: questões de polifonia, os gêneros e seu uso social, o dialogismo, de acordo com as teorias de Bakhtin, a quebra das expectativas do leitor, na teoria de Jauss, as questões relativas à recepção do leitor, por Iser, os recursos estilísticos, a conotação, a figuração; tudo faz parte do gênero texto literário.

A compreensão desses elementos por parte do educador pode, certamente, qualificar o desenvolvimento de atividades que façam ampliar o gosto pela literatura e promovam um encontro dos adolescentes com esse universo. Petit (2008) descreve o encontro que um bom texto pode propiciar, de forma a mudar a vida de alguém:

E é exatamente nesse ponto que jovens escritores vindos de meios desfavorecidos podem, muitas vezes, se encontrar com eles. Com frequência esses jovens relatam como certos textos, nobres ou humildes – mas também filmes ou canções –, lhes ajudaram a viver, a pensar em si mesmos, a mudar um pouco seu destino. E não somente na adolescência. (PETIT, 2008, p. 37).

Entram em questão, para alcançar resultados como os descritos por Petit (2008), uma base teórica, sob a tutela de Mendoza Fillola (1994), pelo enfoque da Literatura Comparada e da Intertextualidade, assim como os estudos de Cosson (2009), referentes às Oficinas Literárias, para a elaboração de uma prática que possa levar ao letramento literário.

Em parágrafos anteriores, discorremos sobre as possibilidades de aproximar o ensino da Literatura às artes plásticas, ao cinema, entre outras formas de expressão, com a leitura literária. Essa pesquisa, como já mencionamos, preconiza evidenciar se, por meio da Literatura Comparada e seu interesse em estabelecer relações com outras áreas, pode-se despertar o amadurecimento, a compreensão e o encantamento pelo texto.

Apesar de elaborado para ser aplicado em um contexto de bilinguismo, o estudo de Mendoza Fillola (1994) pode ser adaptado para a nossa prática com a Literatura em sala de aula. Ao discutir o assunto, o teórico propõe que as barreiras para a leitura do texto literário, erigidas devido às diferenças culturais, decorrentes do contexto de sua produção, possam ser superadas pela aproximação das obras às artes diversas, conquanto apresentem entre si semelhanças temáticas, históricas, sociais, além daquelas especificamente linguísticas.

A proposta apresentada pelo teórico espanhol considera que todo o texto traz informações implícitas que se cruzam no processo entre o que está escrito e aquilo que o leitor evidencia de cultura, durante a prática de leitura.

Nessas circunstâncias, a Literatura Comparada visa ativar o trabalho intertextual e a recepção leitora, uma vez que não podemos conceber um trabalho de letramento literário que desconsidere a intertextualidade, que diz respeito às relações que os diferentes enunciados literários e outros têm entre si.

Ainda a respeito da intertextualidade, Mendoza Fillola (1999) concebe a ideia de que, junto a toda carga de saberes que o leitor utiliza ao ler um texto, há que se considerar também a influência da cultura no intertexto. Dessa maneira, pontua que:

*En el conjunto de las diversas aportaciones que realiza el lector, merecen una mención especial los saberes intertextuales, es decir el conjunto de saberes que permiten relacionar diversas producciones entre sí. Las interconexiones entre textos y significaciones que se dan entre producciones son muestras del fenómeno de la intertextualidad que se produce en el entretrejo cultural del que participamos.*⁹
(MENDOZA FILLOLA, 1999, p. 9).

Sendo assim, a intertextualidade assume o caráter de permear os sentidos de um texto a outro, de forma que, ainda que se diga de maneira diferente, o que é dito sempre está de alguma forma vinculado a outros dizeres, constituídos nas relações culturais, nas quais o leitor se insere e nas quais o texto foi produzido.

Estudiosos, como Julia Kristeva (2005), entre outros, abordam sobre isso quando afirmam que, uma vez que ocorra o processo de recepção de uma obra, há um entrelaçamento à intertextualidade, à transformação dos conceitos lidos e, por fim, à transformação de geração e criação de sentidos, quando se entra em contato com uma nova obra ou texto. A autora afirma que:

[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade instala-se a de intertextualidade, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla. (KRISTEVA, 2005, p. 68).

⁹ Nossa tradução: No conjunto das diversas contribuições que o leitor realiza, merecem especial menção os saberes intertextuais, quer dizer, o conjunto de saberes que permitem relacionar diversas produções entre si. As conexões entre os textos e os significados possíveis entre as produções são mostras do fenômeno da intertextualidade, que se produz no entremear cultural do qual participamos.

Logo, no letramento literário, em sala de aula, importa que se ofereçam as condições para que o aluno, uma vez preparado para o texto, possa exercitar plenamente sua experiência leitora. Essa é a condição ideal para a implantação da Literatura, nos anos finais do Ensino Fundamental. Para que formemos um aluno, Mendoza Fillola (1999) explica:

[...] la apreciación de los efectos de la intertextualidad es una de las manifestaciones más gratificante de la interacción entre el texto y el lector, porque en ese acto de identificación el lector ve reconocida la efectividad de su experiencia lectora. Saber leer implica saber/poder percibir las diversas conexiones (reiterada presencia de temas, tópicos, formas, macroestructuras textuales, recursos estilísticos, etc.) entre elementos copresentes en las reelaboraciones que suponen todas las creaciones literarias.¹⁰ (MENDOZA FILLOLA, 1999, p. 8).

Enfim, consideramos, conforme a abordagem acima, que essa é a condição mais importante para a efetivação de um letramento literário nos anos finais: um trabalho que considere seriamente todos os aspectos da interação texto-leitor e que vá além, fazendo o leitor aprendiz refletir sobre o seu posicionamento no mundo, no caso, o contexto e as interações do autor com o texto e o leitor. De acordo com a visão de Bakhtin (1934-35), que menciona:

O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos etc., – ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, [...]. (BAKHTIN, 1934-35, p. 142).

Conforme o teórico russo declara, é necessário aprender o código verbal de forma que nos permita compreender o discurso e suas várias vozes, podendo posicionar-nos de acordo com nossas próprias escolhas, em relação ao mundo social.

¹⁰ Nossa tradução: A apreciação dos efeitos da intertextualidade é uma das manifestações mais gratificantes da interação entre o texto e o leitor, porque, nesse ato de identificação, o leitor vê reconhecida a efetividade de sua experiência leitora. Saber ler implica saber/poder perceber as diversas conexões (reiterada presença de temas, tópicos, formas, macroestruturas textuais, recursos estilísticos, etc.) entre elementos copresentes nas reelaborações que supõe todas as obras literárias.

Para isso, na escola, parece-nos imprescindível que sejamos agentes de letramento comprometidos, os quais, a partir de um conhecimento teórico sólido, em conjunção com uma prática bem estruturada, possam abrir aos educandos, com base na Literatura e na Arte, as portas para um universo de possibilidades, que mora dentro de um bom livro ou um de bom texto literário, não como leitores ingênuos, mas como coautores de sua produção humana.

Portanto, conscientes de que, para alcançar o propósito de letrear literariamente, é necessária uma ação organizada da prática pedagógica, com base no aporte teórico explorado até aqui. Partiremos, na sequência, às questões metodológicas que visam orientar e a organizar nossa proposta.

II PARTE: O PERCURSO METODOLÓGICO

2 VEREDAS PARA ALCANÇAR RESULTADOS

Após feitas as propostas das bases teóricas dessa pesquisa, no capítulo anterior, passamos, agora, a apresentar, nessa segunda parte, os aspectos sobre como se desenvolveu a organização da pesquisa. Nesse sentido, abordamos fatos referentes aos aspectos conceituais e formais.

Para tanto, discorreremos como se organizou a pesquisa, do tipo pesquisa-ação qualitativa, e de como nela somos também sujeitos de análise, bem como as práticas que efetuamos.

Além disso, apresentamos o espaço e os sujeitos da pesquisa, os aspectos observados na fase que compreendeu o levantamento de dados, e como o educandário em questão e as instâncias que regem a educação nele concebem a leitura e a Literatura. Tratamos ainda da descrição de como se encontra o trabalho com a leitura literária na escola, na qual nos propusemos a realizar a inquirição, em especial, na turma escolhida para a investigação.

Por fim, a partir da realidade ali encontrada, planejamos a proposta de intervenção pedagógica para leitura do texto literário nos anos finais, pautada por Oficinas Literárias, assunto também abordado no capítulo que iniciamos agora.

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA: ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

O senhor saiba: eu toda a minha vida pensei por mim,
forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo.
Divêrjo de todo o mundo... Eu quase nada não sei. Mas
desconfio de muita coisa.
(GUIMARÃES ROSA, ano, 1994, p. 15, em *Grande Sertão: Veredas*.)

A pesquisa, que agora apresentamos, consiste no acompanhamento e averiguação, por meio de um estudo exploratório, baseado nos princípios da pesquisa qualitativa e na pesquisa-ação sobre de que forma se efetiva o

trabalho com a literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, numa turma de 7º ano de uma escola estadual. O intuito é propor – a partir de um aporte metodológico diferenciado – um trabalho que possa despertar os educandos para a leitura da literatura.

A princípio, é importante que tenhamos claro o que é e o que pretendemos com a pesquisa qualitativa, segundo a definição de Bauer e Garskell (2002), ao propormos a investigação por meio dessa modalidade de pesquisa. Para os autores, o pesquisador deve considerar com atenção a relação entre sujeito/objeto, pois, segundo eles, tal associação ocorre devido à:

[...] comparação da perspectiva do autor e da perspectiva do observador, dentro de um contexto mais amplo e pergunta como os acontecimentos se relacionam às pessoas que os experienciam. (BAUER & GARSKELL, 2002, p. 18).

O cuidado, portanto, reside no fato de que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador não é apenas um coletor de dados a serem analisados e tabelados, mas também é objeto de sua análise, uma vez que tal pesquisa requer uma ação sobre a observação de sua prática.

Marli André (2008), em seus estudos acerca da pesquisa qualitativa, assevera que a pesquisa de cunho social – diferentemente das pesquisas quantitativas, baseadas na coleta e análise de dados – é mais adequada ao contexto educacional. Esse dado viabiliza uma análise criteriosa para a compreensão dos fenômenos decorrentes das relações entre os sujeitos e os espaços nos quais se inserem.

Ao optarmos pela pesquisa qualitativa, adotamos o viés da pesquisa-ação, a qual, segundo Engel (2000), constitui um método que tem como princípio uma análise da prática, tanto dos sujeitos quanto dos pesquisadores, posto que investiga e propõe a elaboração de estratégias que possam ser utilizadas a fim de melhorar o quadro da situação abordada no tema sobre o qual se pesquise.

Em nosso estudo, buscamos compreender o fenômeno do trabalho com a literatura, no ensino fundamental anos finais, bem como propor atividades de intervenção e superação de alguns problemas daí decorrentes. Emanando, de tal proposta, a necessidade da pesquisa-ação, a qual:

[...] é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p. 182).

Dentro do contexto da pesquisa-ação, consideramos, então, um olhar de análise daquilo que, enquanto nossa realidade, deve ser pensado, pesquisado e fundamentado para uma mudança de postura de nossa prática pedagógica nas turmas com as quais trabalhamos na referida escola.

Um dos pioneiros nos estudos da pesquisa-ação foi o psicólogo Kurt Lewin (1890-1947), segundo o qual esse tipo de investigação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática, uma vez que uma de suas características é a possibilidade de intervenção na prática, de modo inovador, ainda no decorrer da pesquisa e não somente como uma ideia a ser sugerida ao final do projeto.

Dessa maneira, na área do ensino, a pesquisa-ação visa responder às questões referentes à dicotomia prática/teoria em sala de aula, ou seja, as ações efetivadas no espaço escolar deixariam de ser intuitivas se as atividades educativas fossem alicerçadas sobre uma fundamentação teórica adequada, aliada à investigação dos resultados.

Logo, uma pesquisa que considere a possibilidade de, além de investigar o trabalho escolar com a literatura, oportunizar uma ação planejada que, uma vez aplicada, possa constituir referencial para análise posterior, é prática de pesquisa-ação, com ênfase na qualidade dos dados que propomos.

Destarte, para realizar a investigação e a fim de que pudéssemos compreender as questões-alvo dessa pesquisa, utilizamos como técnica principal de coleta de dados a observação participante e o diário de campo, como suporte de registro.

Em seguida, acompanhamos, durante o segundo semestre letivo de 2016, como ocorreram as práticas de trabalho com o texto literário em sala e na biblioteca escolar, em uma turma de 6º ano que, compôs em 2017, o 7º ano no qual aplicamos a pesquisa. Cabe salientar que, no ano da pesquisa e da

aplicação desta, coube-nos trabalhar com os 8º anos do Ensino Fundamental na instituição escolar, entretanto a turma escolhida para a coleta de dados foi definida juntamente com o orientador para fins de continuidade da pesquisa.

Esse acompanhamento foi realizado por meio de conversas informais com a professora titular de Língua Portuguesa da turma e com a bibliotecária. Para coletar dados junto aos estudantes, aproveitamo-nos do momento das trocas de livros quinzenais, efetuadas na biblioteca escolar, ocasião em que buscamos manter um diálogo a respeito da leitura e da literatura, além de observar quais as preferências e rejeições dos alunos, em relação às obras que retiravam.

As conversas informais, que constituem a materialidade da análise, foram registradas no diário de campo, o qual foi ampliado, conforme o andamento dessa pesquisa, com o registro das observações que fizemos em sala, na turma do 7º ano, em relação às aulas de Língua Portuguesa, consoante ao trabalho com o texto de Literatura. Tais registros nos permitiram tomar consciência do trabalho com o texto literário quanto à sua aplicação e recepção, fazendo-nos atentar para a elaboração das propostas que, posteriormente, aplicamos.

Nessa perspectiva, ao estarmos inseridos no contexto da pesquisa, fizemos a coleta de informações por meio da observação participante, a qual, segundo Angrosino (2009), não consiste em um método de pesquisa, mas sim, num modo pessoal de coletar e registrar dados e informações, que prevê a aceitação e inclusão do pesquisador na comunidade a ser investigada. O autor reitera ainda que, ao adotar a observação participante, o pesquisador deve tomar cuidado em registrar, sistematicamente, os dados observados, sem deixar que sua participação nas atividades o impeça de cumprir, adequadamente, sua função.

Assim, definida a abordagem metodológica, passamos a descrever o contexto no qual pautamos a pesquisa, a fim de conceber um perfil dos sujeitos leitores do referido educandário e determinar como e em que circunstâncias as práticas de leitura literária vêm ocorrendo.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA: O CAMPO DAS AÇÕES

O senhor...mire e veja:
o mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas –
mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam.
Verdade maior.
É o que a vida me ensinou.
(GUIMARÃES ROSA, ano, 1994 p. 20, em
Grandes Sertões: Veredas).

A investigação, que deu origem à pesquisa que agora apresentamos, a qual suscitou a necessidade de uma proposta de intervenção pedagógica, teve como local de aplicação uma escola da qual fazemos parte do corpo docente desde 2008. Ademais, ao apresentarmos a intenção de realizar a investigação no educandário, houve um grande interesse por parte da direção e da coordenação pedagógica, uma vez que há uma preocupação genuína com os problemas relacionados às questões de um trabalho com o texto literário, nos anos finais da educação básica.

A Escola Estadual está localizada no centro do município de Iporã do Oeste, Santa Catarina. Atualmente, conta com três turnos de funcionamento e com 8 turmas dos anos finais, sendo dois 6º anos, dois 7º anos, um 8º ano e um 9º ano. Além disso, possui turmas do Ensino Fundamental, anos iniciais e Ensino Médio Inovador. Para a aplicação de nossa pesquisa, optamos por um 7º ano do turno vespertino, que tem 28 alunos.

Segundo o PPP de 2016, a escola dispunha de três profissionais na administração, quatro serventes, duas cozinheiras, uma secretária, uma orientadora de convivência, um orientador de Laboratório e uma orientadora de Leitura, sendo que esses três últimos são contratados em função do EMI (ensino médio inovador), além de 54 professores. Ainda quanto ao quadro de profissionais, o educandário tem pessoal efetivo nos anos iniciais, enquanto que, nos anos finais e Ensino Médio, há profissionais do quadro efetivo e outros admitidos em caráter temporário, por contrato.

No que diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental, há muita rotatividade de professores; aqueles que são efetivos e estão há anos naquela instituição, em geral, escolhem suas aulas de cima para baixo, ou seja,

primeiro as turmas do Ensino Médio, “sobrando”, assim, os anos finais para os profissionais que estão de passagem pela escola. Esse quadro mostrou-se preocupante durante nossa pesquisa, em função de que, exatamente nessa metade de percurso de formação da educação básica, encontram-se os maiores problemas de ensino/aprendizagem, de acordo com dados da própria direção.

No ano de 2016, na turma em que iniciamos a pesquisa, o 6º ano, a professora de Língua Portuguesa, contratada em caráter temporário, era formada em Matemática, enquanto a professora do 7º e 9º anos era pedagoga. Nos cabia à época uma turma de 8º ano. No período de coleta de dados, por meio do diário de campo, percebemos as dificuldades decorridas dessa falta de formação na área de Letras, refletidas, diretamente, em sala, a respeito das quais as próprias professoras nos relataram suas dificuldades.

A turma na qual levantamos os dados e, posteriormente, aplicamos a pesquisa, estava dentro da faixa etária para o ano de escolarização e, em geral, os alunos que a compunham mostravam-se empenhados nas atividades. Nascidos depois do ano 2000, esses adolescentes fazem parte da geração conhecida como geração Z, nascida na tecnologia, com acesso à rede mundial de computadores e suportes diferenciados de leitura, como o digital.

Para Bauman (2008), são pessoas nascidas *dentro* e *para* o consumo e, portanto, sujeitas as implicações desse. Com acesso maior e mais rápido às diferentes leituras exigidas na contemporaneidade, os partícipes dessa investigação demandam um trabalho mais atento à Literatura.

Quanto à estrutura, o educandário em questão dispõe de um espaço físico insuficiente para a atual demanda de atividades curriculares, como as atividades culturais e esportivas constantes do Projeto do EMI. Conta com um prédio antigo, que abriga as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e a secretaria escolar, além de outro prédio mais recente, de dois pisos, sendo que o primeiro abriga a área coberta, biblioteca, laboratório de ciências, sala de Arte, sala de planejamento, sala da direção, sala dos professores, cozinha e saleta de jogos; já o segundo, possui as salas do fundamental anos finais e ensino médio, bem como o auditório com palco para apresentações e multimídia.

Quanto aos aspectos estruturais, importa considerar à nossa pesquisa a biblioteca escolar, a qual, até o final de 2015, era bem organizada, contando com uma profissional formada em Pedagogia, com 25 anos de experiência, e que realizava algumas atividades referentes à leitura nos anos finais. Das atividades efetuadas, destacamos: a participação dos educandos na escolha dos livros a serem comprados, com listas de sugestão; acompanhamento e sugestão das obras, que eram retiradas para leitura; acompanhamento de pesquisa bibliográfica; atividades de contação de histórias e atividades em um caderno de leitura dos alunos; atividades de troca de correspondência, com alunos de outras escolas, acerca dos livros lidos, com dicas, sugestões, resumos, entre outros.

Entretanto, em 2016, após a aposentadoria da bibliotecária, a biblioteca passou por um processo de mudança, que limitou seu uso e função, uma vez que a profissional que a assumiu foi contratada por chamada pública como orientadora de leitura; a professora de Letras, formada recentemente e sem prática em sala de aula, relatou que tinha pouco hábito leitor e sentia-se despreparada para o trabalho, principalmente com os adolescentes.

As atividades, anteriormente relatadas, que ocorriam no espaço da biblioteca, foram suspensas, restringindo-se à troca de livros quinzenais, sem acompanhamento efetivo quanto à discussão do gênero do texto escolhido, dicas de livros novos ou diferentes e orientação acerca da leitura. Assim, a biblioteca, segundo registro do próprio sistema de controle, sofreu uma queda de 60% na retirada de obras, em relação ao ano de 2015.

A respeito disso, gostaríamos de pontuar que não se trata de julgar os profissionais envolvidos na biblioteca, mas enfatizar que um trabalho persistente e orientado para a leitura passa pelos indivíduos responsáveis por aquele espaço, bem como pela equipe gestora, a quem cabe fiscalizar e propor estratégias de superação das adversidades, mudanças de pessoal e especificamente do papel a ser desempenhado em cada uma das funções pedagógicas.

Michele Petit (2008) discutiu o papel do bibliotecário na formação do leitor e a importância de oportunizar o encontro com a leitura. Sobre isso, ela afirma:

Trata-se, no fundo, de ser receptivo, de estar disponível para propor, para acompanhar o jovem usuário, procurar com ele, inventar com ele, para multiplicar as oportunidades de fazer descobertas, para que o jogo esteja aberto. Trata-se de inventar pontes, estratégias que permitam a quem frequenta uma biblioteca não ficar encurralado anos a fio em uma mesma estante ou coleção. Aliás, é o que sabem fazer muito bem vários profissionais, e é a isso que são sensíveis muitos jovens, como veremos. (PETIT, 2008, p. 203).

Exatamente esse distanciamento da função, de ver o trabalho de biblioteca como entregar livros, sem uma prática pedagógica que oriente, faz com que os adolescentes evitem o espaço. Nas conversas informais com os educandos, ouvimos relatos de vários deles que sentiam que a biblioteca se tornara o espaço da bibliotecária e não da escola, que não podiam tirar os livros da prateleira, tampouco folheá-los ou ler na contracapa para inteirar-se das histórias, como era comum com a outra profissional. Questionados sobre como liam, então, alguns passaram a frequentar a biblioteca pública municipal; outros recorriam a empréstimos dos amigos, enquanto alguns simplesmente não liam mais.

A problemática daí advinda extrapola as fronteiras da própria biblioteca ao criar entraves ao trabalho em sala de aula, pois as ações ocorridas em 2016 dificultaram as aulas de leitura semanais e a participação do Ensino Fundamental nas atividades culturais da escola, como o Café Literário¹¹ e o Sarau de Poesias¹². Por isso, a importância de um trabalho sério e comprometido entre o bibliotecário e os professores da área da linguagem é destacável. Entra em xeque, nesse momento, tirar o livro de foco e colocar o leitor nesse espaço protagônico, atividade que precisa ocorrer na biblioteca escolar, já que:

[...] alguns bibliotecários sabem realmente se desprender da imagem empoeirada do antigo conservador de livros, e retiram os livros de seu pedestal, de modo que a biblioteca seja como

¹¹ Café Literário: Evento anual da escola investigada, que se encontra em seu terceiro ano, no qual as turmas escolhem obras literárias para dramatização, filmografia ou ambientação em cenários, para apresentar numa data específica à comunidade. Ocorre dentro do Projeto de Leitura Saberes para a Vida, que envolve o Ensino Médio Inovador e os anos finais do Ensino Fundamental.

¹² Sarau de Poemas: Atividade realizada nos 6º anos do Ensino Fundamental, que tem por objetivo conhecer autores de poemas e escolher alguns para declamação na turma, a fim de desenvolver a oralidade.

deseja uma jovem, que nos disse: "A biblioteca ideal? É aquela em que a pessoa entra, procura alguma coisa, um livro, e logo descobre outro". (PETI, 2008, p. 203).

A ideia de fazer da biblioteca um espaço de apreciação do livro e da leitura, como diz Petit (2008), pode propiciar o encontro do adolescente com o texto, num labirinto a ser descoberto e explorado. No período em que fizemos a observação da biblioteca, percebemos que muitos livros ficaram meses sem ser mexidos do lugar, acumulando poeira. Também vimos que os livros mais novos eram desencorajados a serem retirados e, muitas vezes, negados aos alunos mais "rebeldes", por medo de que os sujassem ou perdessem. Esse é, sem dúvidas, outro entrave à formação leitora.

Concordamos com Petit (2008, p. 59), quando cita Daniel Sibony, a respeito do conceito da adolescência: "O adolescente não é um animal que nasce por volta dos doze anos e desaparece aos vinte. Não é uma entidade que se pode limitar, objetivar, mas um processo em que a própria pessoa se vê envolvida". Ora, como processo, o adolescente precisa aprender a escolher e responsabilizar-se por suas escolhas; isso inclui a leitura e os livros da escola.

Além do trabalho desestruturado na biblioteca, há a questão do acervo, o qual, em geral, equilibra-se entre obras bastante antigas e outras novas, adquiridas ou pela parceria entre o Grêmio Estudantil e APP, ou pelo programa FNDE, totalizando 22000 (vinte e dois mil) exemplares. No ano de 2015, foram comprados novos exemplares, recebidos em 2016. Entretanto, nem todos foram cadastrados e disponibilizados aos alunos, durante o decorrer do ano. As obras infanto-juvenis são bastante repetidas e antigas. Foram adquiridas algumas séries de livros, principalmente, do gênero Diário pessoal e Biografia, muito requisitadas pelos educandos dos anos finais.

Em relação às práticas pedagógicas na escola, o documento norteador do estado é a Proposta Curricular de Santa Catarina. Esse documento foi escrito em 1988 e segue como um trabalho coletivo, que vem sendo desenvolvido, no decorrer dos anos. Entre 2013 e 2014, a PCSC, para estar em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, voltou a ser atualizada. Centrada na perspectiva histórico-social, a nova proposta tem como eixo norteador a formação humana integral, numa concepção multidimensional de sujeito, no percurso formativo e diversidade, no

reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação básica, conforme o próprio documento:

Em termos de aporte teórico-epistemológico, a perspectiva histórico-cultural oferece um arcabouço dos mais amplos para a compreensão da Formação Integral e para a reflexão sobre ela. O ponto de partida é o sujeito na/da formação, compreendido como ser social e histórico de direito subjetivo à aprendizagem e ao desenvolvimento em sua concepção ampla. Sujeito que, nas experiências de vida e nas relações com outros sujeitos, com a natureza e com as estruturas e instituições sociais, faz apropriações de mundo mediadas por diferentes linguagens. (SANTA CATARINA, 2014, p. 26-27).

Nesse contexto, a leitura é concebida como uma etapa importante a ser planejada para a aplicação. Segundo o documento da PCSC, dessa forma, não se deve focar somente na leitura de caráter imediato nas demandas cotidianas, aqui exemplificadas como aquelas que permitem ler um anúncio, tomar um ônibus, escrever um e-mail, mas também exercitar o contato com as Artes e a Filosofia, a Espiritualidade e a Literatura. Nesse ínterim, convém lembrar-nos de que a PCSC pede um equilíbrio entre o trabalho com os textos da esfera literária e aqueles da esfera cotidiana, tendo o cuidado, entretanto, de não esquecer o caráter e o propósito de cada gênero textual.

A PCSC, enquanto documento, tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais fundamentam como deve ser organizado o currículo escolar a nível nacional. Em nossa pesquisa, constatamos que, para os PCNs, a Literatura tem seu espaço em cada nível de aprendizagem, no percurso da educação básica. No caso dos anos finais do Ensino Fundamental, o texto literário é considerado:

Como representação de um modo particular de dar forma às experiências humanas, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. (BRASIL - MEC, 1988, p. 26).

Segundo a definição do MEC, o texto de Literatura concede ao indivíduo o contato com as possibilidades de construção de sentidos e, a partir disso, efetiva-se um refinamento de sua realidade. Essa ideia também é compartilhada pela nossa visão, como uma experiência de dialogismo, pois o texto literário pode proporcionar reflexões. O sujeito leitor vai cosendo retalhos da vivência que experencia e daquela que encontra na literatura, terminando por construir uma tessitura que o ajuda a compreender a multiplicidade das vozes que compõem o texto e a realidade.

A visão imbricada nos documentos norteadores do trabalho da escola, entretanto, não condiz com a realidade das práticas com o texto, encontradas durante o processo de levantamento de dados da pesquisa. Isso nos traz a consciência de que um caminho para a formação de leitores na escola deve ser construído pela necessidade indiscutível de novas propostas e aplicações didáticas, vereda que pretendemos percorrer no subcapítulo, que se inicia a seguir.

2.3 OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA: PLANEJAMENTO ESTRUTURADO DE AÇÕES PARA LEITURA DO TEXTO DE LITERATURA

Marina me disse um dia que a gente só se lembra do que não aconteceu. Ainda ia se passar uma eternidade antes que eu pudesse compreender essas palavras. (RUIZ CARLOS ZAFÓN, 2011, p. 7, em *Marina*).

Até aqui, elencamos a problemática das práticas com o texto literário na escola e as condições necessárias para mudar esse panorama. A partir dos estudos de Mendoza Fillola (1994), acreditamos ter encontrado uma base que nos assegura a composição de uma proposta de prática leitora, a qual possa permitir alcançar os objetivos pré-estabelecidos. Segundo Mendoza Fillola, é na prática, apoiada por um pressuposto teórico coerente, que encontraremos o sucesso almejado. Para o autor:

En este concepto de investigación didáctica se exige que los recursos didácticos se acompañen de los fundamentos teóricos

*que los justifican, de forma que éstos últimos le sirvan al maestro para entender, desarrollar y adaptar en la práctica las actividades y las técnicas que se le sugieren.*¹³ (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 31).

Para o autor espanhol, ao embasar teoricamente o seu trabalho, o professor estará qualificando-o. Portanto, para nossa proposta de prática leitora, nos ancoramos nos fundamentamos da Literatura Comparada e na Intertextualidade, segundo Mendoza Fillola, assim como na teoria da Estética da Recepção, de Jauss, a qual considera a leitura para além de instrumento de ensino, sendo percebida como um interagir subjetivo, que desperta no ser humano sentidos profundos de encontros e transformações: o contato com o prazer de ler.

No trabalho que buscamos realizar com o 7º ano do Ensino Fundamental, a literatura deve, em primeiro lugar, ser um momento de apreciação estética, de encontro com o gosto de ler. Para tanto, as atividades que desenvolvemos consideraram o prazer estético, envolvido nesse processo, assunto sobre o qual Jauss (1979) se debruçou na teoria da Estética da Recepção. Para o autor:

O juízo estético, que exige de cada um a busca de uma comunicação universal, satisfaz o máximo interesse, pois resgata esteticamente, uma parte do contrato social originário: “Também cada um espera e exige que se busque uma comunicação universal com os outros, como se fosse por consequência de um contrato original, ditado pela própria humanidade”. (JAUSS, apud COSTA LIMA, 1979, p. 61).

Segundo o teórico alemão, a questão da estética, ligada à percepção humana do belo, do aprazível, é uma necessidade de comunicação. Logo, é como se, ao escrever Literatura, cada povo procurasse comunicar o melhor de si e de sua cultura. A beleza, sendo assim, teria um padrão compreensível pela Literatura como um contrato, lavrado para a percepção de todos os homens; um contrato social que instaura o prazer como bem a ser conquistado.

¹³ Nossa tradução: Nesse conceito de investigação didática, exige-se que os recursos didáticos sejam acompanhados dos fundamentos teóricos que os justificam, de forma que estes últimos sirvam ao professor para entender, desenvolver e adaptar na prática as atividades e as técnicas que se lhe sugerem.

Consideramos, assim, que, ao encontrar apreciação estética nos textos, os alunos poderão usufruir dessa condição humana que lhes assegura o direito ao belo humanizador e não meramente ao mercantil, como o das relações textuais midiáticas, por exemplo. A teoria da Estética da Recepção tem mostrado:

*[...] la importancia de la participación del lector en la co-producción del texto y ha destacado la activa implicación del individuo receptor en la atribución de significados durante el acto de lectura. Esta orientación ha servido para precisar que leer no es sólo decodificar los signos del sistema de lengua, sino construir significados.*¹⁴ (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 27).

Sendo assim, no enfoque comparativo de trabalho com o texto literário, a recepção leitora é mais do que o simplista gostar ou não gostar. Ela é, também, a possibilidade de o leitor ampliar o sentido do texto – aquele que o autor previu ao escrever – pelo seu viés de percepção, mas que só adquire total sentido na experiência do leitor.

Além disso, nossa proposta de trabalho também tem bases na Literatura Comparada, cujo conceito surgiu no final do século XIX, sob o entendimento da literatura como uma intersecção cultural, na qual textos de diferentes culturas podem aproximar-se, conquanto tenham algumas semelhanças, sejam temáticas, sejam estéticas.

O problema dessa primeira conceituação da Literatura Comparada é que, assentado nos modelos europeus, a literatura trazia implícita a questão de culturas superiores a outras. Só mais adiante, já no século XX, vivenciamos uma teoria de comparatística, que considerava tanto as semelhanças quanto as diferenças importantes para os estudos da comparatística. Nesse momento, houve uma expansão no olhar da Literatura Comparada. De acordo com Álvaro Manuel Machado e Daniel Henry-Pageaux (1988):

[...] a Literatura Comparada como disciplina de investigação universitária não se baseia na comparação. Ou antes, não se

¹⁴ Nossa tradução: [...] a importância da participação do leitor na coprodução do texto e destacou a ativa participação do indivíduo receptor na atribuição de significados, durante o ato de leitura. Essa orientação serviu para precisar que ler não é somente decodificar os signos linguísticos, se não construir significados.

baseia apenas na comparação. De fato, trata-se sobretudo, muito mais frequentemente, muito mais amplamente, de relacionar. Relacionar o quê? Duas ou mais literaturas, dois ou mais fenômenos culturais; ou, restritamente, dois autores, dois textos, duas culturas de que dependem esses escritores e esses textos. E trata-se também, obviamente, de justificar de maneira sistemática essa relação estabelecida. [...] a Literatura Comparada proporciona o diálogo não só entre as literaturas e as culturas, mas também entre os métodos de abordagens do fato e do texto literários. (MACHADO & PAGEAUX, 1988, p. 17).

Ao nosso trabalho, a noção de Literatura Comparada e também de intertextualidade, define-se pela capacidade dos leitores em associar elementos de sua própria cultura a cultura eventualmente trazida, por meio de um texto de literatura, bem como das aproximações possíveis desse texto a outras manifestações de arte. Nesse sentido, os propósitos da Literatura Comparada estão muito próximos do que, de fato, é a essência da intertextualidade, porquanto:

*[...] la intertextualidad es, sobre todo, un fenómeno de recepción, por cuanto es el lector quien detecta o reconstruye la relación intertextual y que es, en definitiva, en esta instancia última, donde se lleva a cabo todo el juego de relaciones intertextuales, existentes en potencia en el interior del tesoro multiseccular acumulado en nuestras tradiciones literarias culturales.*¹⁵ (CAMARERO, 2008, p. 26).

Corroboramos com a ideia expressa pelo autor, quando ele afirma que o leitor é quem percebe o texto e nele as tessituras da intertextualidade. O leitor é mais que o receptor do texto; interagindo com o escrito, considerando seu contexto de produção, ele acrescenta ao exposto pelo tecido textual seus conhecimentos e experiências de mundo, aquilo que faz parte de seu universo cultural. Assim, amplia o seu próprio universo cultural.

Mendoza Fillola (1994), citando Worton; Styill (1991) e Guillén (1985), comenta o objetivo da Literatura Comparada enquanto manifestação de conexões que permitam compreender, de forma efetiva, a produção literária.

¹⁵ Nossa tradução: A intertextualidade é, sobretudo, um fenômeno de recepção, porquanto é o leitor quem detecta ou reconstitui a relação intertextual e que é, em definitivo, nessa última instância, onde se leva a cabo todo o jogo de relações intertextuais, potencialmente existentes no interior do tesouro multisseccular, acumulado em nossas tradições literárias e culturais.

Essa também é a habilidade que pode ser treinada com base na concepção de intertextualidade de Camarero (2008) e, sem dúvidas, é a ideia de nossa proposição: a partir das interconexões possíveis entre textos e obras distintas de arte, proporcionarmos aos alunos a ajuda à descoberta de sua própria apreciação estética da literatura, estendendo essa experiência pela vida.

Mendoza Fillola (1994) assevera ainda que a Literatura Comparada não é uma ciência e, como tal, interessada em desenvolver teorias. Consiste, muito mais, em uma disciplina que visa a, empiricamente, desenvolver a prática do contato entre textos e contextos históricos de arte; uma prática de trabalho e leitura de literatura que inclui a observação e a análise de reconhecimento de aspectos intertextuais, acerca dos quais o autor espanhol sugere que:

Resulta obvio que, para trabajar en el ámbito escolar (es decir desde premisas de enseñanza/aprendizaje) determinadas cuestiones de reconocimientos intertextuales a fin de lograr un aprendizaje significativo, nos será preciso potenciar la formación, ampliación y especificación personalizada del intertexto, en cuanto resultado de diversos grados de asimilación y de formas de percepción que cada alumno establece en sus aproximaciones (personales, escolares, críticas) al hecho literario.¹⁶ (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 64).

Na perspectiva de intertextualidade dos dois estudiosos espanhóis, acima explicitada, é necessário um trabalho amplo de compreensão dos alunos que temos diante de nós. Por isso, conhecer sua realidade leitora, as interfaces culturais das quais se aproximam, por exemplo, são fatos que podem permitir que busquemos formas de trabalhar os textos dentro dessas visões. O texto, portanto, não se constitui sem a colaboração daqueles que o leem.

O modelo didático, desenhado por Mendoza Fillola (1994, p. 91), baseia-se, assim, nas teorias que sustentam que a aprendizagem da leitura deve respeitar a cooperação do leitor enquanto motivação para a criação do hábito de leitura, justificando-a pela fruição no ato de ler, de forma que sua execução nas práticas escolares pressupõe um modelo de aplicação para o uso da

¹⁶ Nossa tradução: resulta óbvio que, para trabalhar no âmbito escolar (quer dizer, desde premissas de ensino/aprendizagem), determinadas questões de reconhecimento intertextual, a fim de conquistar uma aprendizagem significativa, nos será preciso potencializar a formação, ampliação e especificação personalizada do intertexto, enquanto resultado de diversos graus de assimilação e de formas de percepção que cada aluno estabelece, em suas aproximações (pessoais, escolares, críticas) ao feito literário.

Literatura Comparada, a qual considera mais os significados contidos em um enunciado, que sua construção formal propriamente dita. Para aplicar tal proposta, o modelo comparativo foi dividido em quatro fases, cada qual organizada em torno da estrutura sequencial abaixo:

- 1- **Objetivos** – aplicação, que inclui: análise e comentários pessoais das associações que a recepção das obras e de suas comparações – contrastes ou paralelismos – provocaram no leitor.
- 2- **Sistematização de dados** – levantamento e organização de dados obtidos a partir das observações dos alunos.
- 3- **Metacognição do processo e das habilidades** – análise dos textos literários. Interessa-nos que o aluno reflita, conscientemente, sobre seu próprio processo de observação e leitura, alcançando níveis mais complexos do texto, como a ideologia do autor, movimento estético-literário, etc.
- 4- **Conclusões** – análise dos resultados obtidos com os alunos.

Essa sequência será devidamente aplicada em cada uma das fases que pressupõem o estudo comparatístico. Essas fases direcionam o processo de trabalho e os objetivos a serem alcançados com os estudantes.

As fases são:

Fase 1 - **Aproximação dos conceitos-chave**: considera o contato inicial, com base nas características semelhantes das obras entre si e o texto literário a ser trabalhado – tal semelhança favorece a compreensão do que se quer no modelo comparatista. Instrumentalizam-se os alunos nas habilidades básicas de apreciação e percepção de interconexão entre produções artísticas, pela compreensão de que, para cada nova obra, há uma série de metamorfoses envolvidas no processo de criação.

Fase 2 - **A sistematização da metodologia da Literatura Comparada**: constitui a aplicação dos recursos comparatísticos no trabalho com o texto literário em si, obedecendo a uma gradação entre eles.

Fase 3 - **Estudo integrado de obras literárias em línguas distintas**: nessa fase, considerada o centro do trabalho comparatístico, acontece a aproximação entre textos de línguas distintas (ou, no caso de nossa prática, de gêneros distintos). Nessa situação, a intertextualidade, por meio da recriação e

transmutação das obras, ganha sentido em exemplos concretos de interconexão cultural.

Fase 4 - **Integração de conhecimentos culturais e projeção interdisciplinar da proposta**: nessa fase, se concentra o êxito ou não do trabalho de comparação, pois não se trata apenas de pontuar aspectos semelhantes, mas sim de levar o educando à percepção de observar, analisar e relacionar o intrincado sistema de conexões que forma uma cultura.

Portanto, com base na metodologia da Literatura Comparada, proposta por Mendoza Fillola (1994), nossa proposta de aplicação centra-se no acompanhamento da instrução para a leitura. O educando vai ser orientado a descobrir como se constrói um leitor, pela associação dos textos às pinturas, aos curtas, aos outros textos, que não os literários, enfim, a uma tessitura de obras que lhe possibilite expandir e aproximar-se à leitura literária.

Por isso, enquanto letradores em Literatura, é necessário atentarmos às fases anteriormente descritas e a quais etapas do processo de leitura correspondem. A primeira fase refere-se às predições que o leitor faz do texto a ser lido, sempre de forma intuitiva. As três fases seguintes – segunda, terceira e quarta fases – referem-se ao desenvolvimento de habilidades de dedução, à seleção das expectativas e à certificação das informações do texto, durante a leitura; e, finalmente, à fase de compreensão e interpretação, na qual o leitor, uma vez interagindo com o texto, entendeu as informações ali expressas. Importa considerar que, com isso, o autor não espera que concebamos um leitor ideal, porém, nos oferece uma base sobre a qual interessa formar um leitor, segundo a qual:

*Y aunque sea difícil llegar a ser **un lector ideal**, hay que tener en cuenta que un lector suficientemente competente es aquel que emite hipótesis sobre el tipo de texto, que identifica índices así, contextuales y, que, especialmente, conoce y emplea las estrategias que recuerda que le han sido útiles y eficaces en otras experiencias lectoras y que establece la significación y la interpretación que el texto le ofrece.*¹⁷ (MENDOZA FILLOLA, 1999, p.12).

¹⁷ Nossa tradução: E ainda que seja difícil chegar a um leitor ideal, há que se ter em conta que um leitor suficientemente competente é aquele que emite hipóteses sobre o tipo de texto, que identifica índices contextuais, e que, especialmente, reconhece e emprega as estratégias que recorda terem sido úteis e eficazes em outras experiências leitoras e que estabelece a significação e interpretação que o texto oferece.

Concordamos com a visão do autor, que um leitor possível e almejado é aquele que estabelece estratégias de leitura, conforme vai avançando no texto. Para isso, o teórico espanhol propõe um roteiro de estratégias a ser ensinadas pelo professor de línguas, na aplicação de suas atividades de leitura em sala de aula, das quais o leitor deve apropriar-se a fim de, posteriormente, utilizá-las no entendimento de outros textos ou obras de arte.

Sendo assim, para Mendoza Fillola (1999), a ideia de um trabalho como esse pressupõe que a leitura, paralelamente à decodificação, permita a capacidade de passar da compreensão superficial à compreensão substancial, de acordo com atividades que o leitor vai desempenhar em cada etapa da atividade.

Da mesma forma que, para Jauss (1979), o leitor constrói sentidos à medida em que lê, nos três momentos constitutivos da interação com o texto: a *poíesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*, Mendoza Fillola (1994) prevê três etapas de leitura importantes para a concepção de estratégias de ensino/aprendizagem de leitura: o antes, o durante e o depois para o trabalho com o texto, por parte do educador.

Solé (1998) também compartilha dessa ideia da importância das estratégias de leitura, as quais podem ser divididas em três fases: a primeira, que considera o conhecimento prévio da leitura e os seus objetivos; aqui, o educador age como um mediador entre os conhecimentos do aluno, sua visão do texto, suas expectativas, ou seja, os conhecimentos prévios relevantes. A segunda estratégia versa sobre as inferências que o leitor pode fazer em relação ao texto; a autora assevera que esse é um momento delicado da mediação professor/educando, visto que é quando o aluno volta ao texto e busca comprovar ou refutar a sua compreensão, aquilo que esperava encontrar, aquilo que entendeu, eventualmente, corrigindo falhas no processo. Finalmente, na terceira fase, as estratégias serviriam para recapitular o assunto, resumir ou, quiçá, ampliar aquilo que foi aprendido.

Conquanto considerem a importância de estratégias para o ensino da leitura, Solé (1998) e Mendoza Fillola (1994) distanciam-se quanto à aplicabilidade em sala; enquanto a primeira autora, na fase final das estratégias, propõe uma sistematização formal de conhecimentos, baseados

em questões a serem respondidas por escrito, perguntas ou resumos, o segundo considera que as atividades de pós-leitura não necessitam de registros formais para concluir a compreensão ou não do texto. Corroboramos a visão do teórico espanhol, por constatarmos em nossa prática que as atividades de registro formal mais afastam que aproximam os leitores do texto literário.

Para elaborar nossas atividades pedagógicas, seguimos, portanto, as estratégias sugeridas por Mendoza Fillola (1994), pautadas, metodologicamente, pela recepção leitora, as estratégias cognitivas e as conexões intertextuais, por acreditarmos que, assim, consigamos aproximar a literatura aos leitores em formação. A ideia é apresentar uma maneira interativa de trabalho com o texto literário por meio do envolvimento de outras formas de arte, como a pintura, a música e o cinema, à guisa de provocação de reflexões da continuidade e da intertextualidade que a obra literária mantém com a vida e as relações sociais.

Ao considerarmos a faixa etária dos estudantes e o distanciamento de seu contato com o livro de literatura, propomo-nos a organizar as atividades de leitura de maneira a estimular tanto a visão como a audição, também, empregando as tecnologias tão caras aos adolescentes nessa fase de escolarização.

Aventamos, para tal, alguns objetivos que esperamos alcançar com a prática aplicada em Oficinas Literárias e que orientam nossas atividades para superar as dificuldades com o trabalho de letramento literário, nos anos finais do Ensino Fundamental, a saber:

- ✓ Apresentar aos educadores dos anos finais do ensino fundamental uma proposta de práticas de leitura para o trabalho com a literatura, numa perspectiva interdisciplinar que lhes permita uma ampliação do entendimento do lugar da Literatura na escola, assim como da possibilidade de integrá-la ao seu trabalho – pelo viés teórico da Literatura Comparada e da Estética da Recepção –, a fim de contribuir para a recondução do educando ao universo literário, para formar leitores críticos.

- ✓ Aproximar os alunos do texto literário, com base em atividades mediadas pelo professor, que visem à identificação com as mais diversas formas de arte.
- ✓ Estimular os alunos na descoberta e prazer pelo texto literário, por meio de atividades dinâmicas que os coloquem no protagonismo do processo de leitura e reinterpretação do mesmo.
- ✓ Apresentar ao educandário onde se dará a pesquisa, uma proposta de Projeto de Leitura permanente, integrando a disciplina de Língua Portuguesa e Arte no ensino de Literatura, no ensino fundamental anos finais.

Para atingir tais objetivos, fundamentamos nossa prática no modelo comparativo de Mendoza Fillola (1994), em consonância com a Teoria da Estética da Recepção, de Jauss (1979), bem como com os pressupostos da Intertextualidade, de forma que organizamos a Proposta de Aplicação de Oficinas Literárias, em quatro módulos sistematizados, nas seguintes etapas, sugeridas por Renata Zucki (2015):

- 1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:** Inicialmente, são apresentadas as obras literárias, bem como as obras de outras naturezas, sendo feito um levantamento de conhecimentos prévios (empíricos, conhecimento de mundo) que os alunos demonstrem sobre obras, autores e temas que serão explorados. Na sequência, são estabelecidos os encaminhamentos (observação, leitura, audição, etc.) para que sejam apreciados e observados os traços de intertextualidade.
- 2- Recepção e Análise das obras:** Por meio de questionamentos, comentários e estímulos à conversação (interação de ideias e conhecimentos), estabelecem-se a comparação entre os contrastes e paralelismos detectados entre as diversas obras, tanto ao nível formal e estrutural, quanto às questões emocionais, de sensibilidade e gosto lúdico. Nessa etapa, também, o professor explora conhecimentos acerca do contexto de produção das obras, intenções do autor, inferências, etc.

3- Integração de Conhecimentos Culturais: A partir do estudo das obras, promove-se a integração dos conhecimentos abordados com outros conhecimentos culturais dos alunos, por meio de atividades lúdicas interdisciplinares.

4- Conclusões: Depois da aplicação de cada módulo, propicia-se um momento de reflexão e avaliação acerca dos resultados alcançados, bem como uma análise criteriosa da pesquisadora quanto ao envolvimento, recepção e interação dos alunos com as obras abordadas.

A cada uma das fases de aplicação, buscamos propor objetivos a serem alcançados com as atividades propostas. As atividades, antes da leitura – Exibição das obras e definição do horizonte de expectativas – têm por objetivos:

- ✓ Despertar a curiosidade dos alunos acerca das obras, encorajando-os a questionarem o conteúdo ali contido;
- ✓ Explorar o conhecimento empírico que os educandos têm sobre aquela obra, quanto à temática, estimulando-os a colocar suas opiniões e compartilhar suas experiências.

As atividades de Recepção e Análise das obras – segunda etapa – têm por objetivos:

- ✓ Fomentar a leitura individual dos textos apresentados e, com base nela, a construção de sentidos;
- ✓ Alertar à percepção da intertextualidade entre o texto escolhido para o trabalho e os demais elementos do espaço organizado para tal;
- ✓ Incentivar a participação nas atividades de interação com o texto.

As atividades de pós-leitura, contidas na terceira e quarta etapas da Proposta – Integração de Conhecimentos Culturais e Conclusões – têm como objetivos:

- ✓ Retomar os conhecimentos inicialmente construídos e partilhados;
- ✓ Refletir acerca dos conhecimentos explorados;
- ✓ Partilhar as conclusões surgidas durante o processo de interação com o texto.

Dessa maneira, esperamos propor ao educandário, no qual realizamos a prática, uma proposta que supra a necessidade de um aporte sistematizado de trabalho com a Literatura, nos anos finais do Ensino Fundamental, hoje não existente na Rede Estadual de Santa Catarina, de forma que seja pautado nos pressupostos da Estética da Recepção de Jauss (1979) e na Literatura Comparada de Mendoza Fillola (1994). Esse projeto, ainda, estaria adaptado àquela realidade de ensino, buscando promover a leitura da literatura como humanizadora e, portanto, direito a todos, bem como o caráter emancipatório do texto literário, capaz de instrumentalizar para uma reflexão mais coerente do que é e para que serve a leitura na escola, nessa fase de escolarização.

Para percorrermos o caminho dessa proposta de atividades, escolhemos como tema “A construção da amizade – da literatura para a vida”, uma vez que acreditamos ser importante pensar na construção dos relacionamentos de afeição durante a adolescência, da mesma forma que os mesmos podem encontrar eco nos textos literários. Para alcançar esses objetivos, as atividades estão especificadas no tópico a seguir.

2.3.1 Desenvolvimento sistemático das atividades: efetivação das práticas de leitura

No decorrer do processo de aplicação, o Diário de Campo foi o documento no qual registramos como se processou cada encaminhamento: a recepção das obras, as expectativas da pré-leitura, o interesse ou não pelo que foi ofertado, as contribuições dos estudantes e suas impressões. O texto dali decorrente foi transformado em tabelas¹⁸, que compuseram a base da análise reflexivo-crítica.

Na sequência, estruturamos os módulos, aplicados na atividade extraclasse, em Oficinas de Literatura, que encerram a prática a que nos propusemos para alcançar a implementação do letramento literário, com base na Literatura Comparada e na experiência da Estética da Recepção.

¹⁸ As tabelas com as anotações do Diário de Campo estão nos anexos desse trabalho, como Anexo 1 a 5.

Os módulos foram organizados em cinco encontros, cada qual de cinco períodos de aula, no contraturno escolar, de uma turma do período vespertino totalizando 25 horas-aula.

MÓDULO 1 (duração de 5 aulas)

Subtema da Prática: Literatura, ilustrações e cultura do artesanato (rendas de bilro): Relações possíveis no texto “Amigas para Sempre”, da obra *Território de Sonhos*, de Roseana Murray (2006, p. 9-13).

M.1.1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

- Organização da sala para receber os leitores: canto da leitura com um tapete e almofadas, onde os alunos serão convidados a sentar.
- Ilustrações nas paredes, com imagens de rendas, que ilustram a obra a ser apresentada.
- Multimídia para exibição de vídeo.
- Conversação sobre as obras e os autores que serão apresentados, para determinar o que conhecem sobre eles.

M.1.2- Recepção e análise das obras:

- Leitura, pela professora, do texto “Amigas para sempre”, do livro *Território de Sonhos* (2006, p. 9-13), de Rosana Murray.
- Apresentação aos alunos das ilustrações do livro, feitas pela artista Elvira Vigna, especialmente para a obra (capa, folha de rosto, p. 9).
- Questionamentos e comentários sobre os aspectos da obra que os alunos pensam ser mais expressivos, relacionando-os à recepção pessoal de cada um.

- Apresentação de um curta-metragem¹⁹ sobre a tessitura de renda de bilros no litoral catarinense e as amizades e sentimento de pertencimento surgidas desse afazer.
- Conversação sobre a recepção e os efeitos da experiência estética, a partir do vídeo: o que foi sentido, captado, as impressões que os alunos perceberam com as obras.
- Enumeração das associações e alusões possíveis entre as obras (conto e vídeo “imagens de rendas”), elencando e enfatizando os aspectos da sensibilidade estética entre elas.

M.1.3- Integração de Conhecimentos Culturais:

- Explicação e conversação sobre a tessitura de cada obra; levar os educandos a refletir sobre os efeitos provocados pela leitura do texto e da visualização das imagens na obra e do vídeo: qual a intenção dos autores? Como a autora teceu a relação de amizade e como são feitas as rendas de bilros? O que há em comum na construção da renda e da amizade?
- Levantar hipóteses: o que descobriram agora está de acordo com as primeiras impressões que tiveram das obras?
- Ampliação das discussões, relacionando o tema às questões sociais, históricas e culturais dos estudantes, para demonstrar, assim, que, apesar de serem criadas dentro de uma realidade diferente, cada obra ultrapassa os limites geográficos e culturais, tornando-se universais.
- Divisão da turma em duplas, por afinidades, para releitura do conto. Em seguida, as duplas devem dramatizar a situação de amizade que as uniu, relacionando-a a alguma circunstância do texto (timidez do primeiro contato, diferenças sociais, culturais, aspectos em comum, etc.)
- Cada dupla, utilizando-se da dramatização que fez, deve produzir um conto ilustrado, descrevendo como conheceu seu melhor amigo/amiga. Ler para o grupo o conto finalizado.

¹⁹ Material utilizado disponível em: (<https://www.youtube.com/watch?v=ienO8aI267Y>); https://www.youtube.com/watch?v=pqlfgwVfJpU_ – acesso em: 23 de jan. de 2017.

M.1.4- Conclusões:

- Avaliação do trabalho realizado por meio da reflexão e comentários sobre a Arte e a Literatura, enquanto conhecimentos que extrapolam as obras. Comentários sobre se as atividades feitas foram produtivas; se despertaram para a associação entre o texto e as ilustrações em geral, presentes nas obras de literatura juvenil; se despertaram a empatia pelo artesanato como forma de arte.

MÓDULO 2 (duração cinco aulas)

Subtema da Prática: Literatura e artes plásticas: relações possíveis no texto “Tentação” (1999, p. 61-63), de Clarice Lispector e as telas de George Clausen, de Emile Munier e de Renoir.

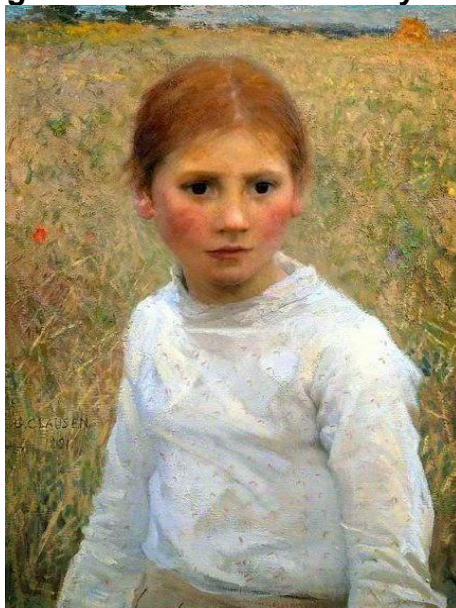
M.2.1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

- Organização da sala, tapete e almofadas no cantinho da leitura;
- Multimídia;
- Folhas de papel Cartolina, tintas guache e pincéis.
- Diálogo a respeito das obras que serão apresentadas para determinar o que conhecem a respeito.

M.2.2 - Recepção e análise das obras:

- Projeção, com o multimídia, das obras de George Clausen - Pintor inglês (1852-1944); Renoir - Pintor francês (1841-1919); Emile Munier – pintor francês.

Figura 1 – Pintura: Brown Eyes



Óleo sobre tela: Brown Eyes, 1891. George Clausen
Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/456271005979072928/> Acesso em: 22 de jan. de 2017.

Figura 2- Pintura: Kitty



Óleo sobre tela - Kitty, 1900, por George Clausen
Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/456271005979072928/> Acesso em: 22 de jan. de 2017.

Figura 3 – Pintura: Menina com chapéu



Óleo sobre tela: Menina com chapéu, 1884, por Pierre-Auguste Renoir.
Disponível em: <http://essaseoutras.xpg.uol.com.br/obras-de-renoir-melhores-quadros-do-pintor-pierre-auguste-veja-fotos/> Acesso em: 11 de jan. de 2017.

Figura 4 – Pintura: Retrato de Jean Renoir



Óleo sobre tela: Retrato de Jean Renoir, 1901, por Pierre Auguste Renoir. Disponível em: <http://essaseoutras.xpg.uol.com.br/obras-de-renoir-melhores-quadros-do-pintor-pierre-auguste-veja-fotos/> Acesso em: 11 de jan. de 2017.

Figura 5 – Pintura: Jovem penteando os cabelos



Óleo sobre tela – Menina penteando os cabelos, 1894. Coleção Privada, por Pierre Auguste Renoir. Disponível em: <http://essaseoutras.xpg.uol.com.br/obras-de-renoir-melhores-quadros-do-pintor-pierre-auguste-veja-fotos/> Acesso em: 11 de jan. de 2017.

Figura 6 – Pintura: Testando a água



Óleo sobre tela – Testando a água, 1890, por Emile Munier. Disponível em: http://www.emilemunier.org/browse_by_artist.html?artist=82. Acesso em: 15 de jan. de 2017.

Figura 7 – Pintura: Brincando com os gatos.



Óleo sobre tela - Brincando com os gatos. 1893, por Emile Munier.

Disponível em: http://www.emilemunier.org/browse_by_artist.html?artist=82 Acesso em: 15 de jan. de 2017.

- Conversa orientada sobre as percepções acerca das obras, suas cores, suas formas, expressões faciais, códigos.
- Leitura dramatizada do conto “Tentação”²⁰(1999, p. 61-63).

TENTAÇÃO

Clarice Lispector

Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas, ela era ruiva.

Na rua vazia as pedras vibravam de calor - a cabeça da menina flamejava. Sentada nos degraus de sua casa, ela suportava. Ninguém na rua, só uma pessoa esperando inutilmente no ponto do bonde. E como se não bastasse seu olhar submisso e paciente, o soluço a interrompia de momento a momento, abalando o queixo que se apoiava conformado na mão. Que fazer de uma menina ruiva com soluço? Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento. Na rua deserta nenhum sinal de bonde. Numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária. Que importava se num dia futuro sua marca ia fazê-la erguer insolente uma cabeça de mulher? Por enquanto ela estava sentada num degrau faiscante da porta, às duas horas. O que a salvava era

²⁰ Disponível em: http://www.tirodeletra.com.br/conto_canino/Tentacao-ClariceLispector.htm - acesso 22 de jan. de 2017.

uma bolsa velha de senhora, com alça partida. Segurava-a com um amor conjugal já habituado, apertando-a contra os joelhos.

Foi quando se aproximou a sua outra metade neste mundo, um irmão em Grajaú. A possibilidade de comunicação surgiu no ângulo quente da esquina, acompanhando uma senhora, e encarnada na figura de um cão. Era um basset lindo e miserável, doce sob a sua fatalidade. Era um basset ruivo.

Lá vinha ele trotando, à frente de sua dona, arrastando seu comprimento. Desprevenido, acostumado, cachorro.

A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.

Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro. Ele fremia suavemente, sem latir. Ela olhava-o sob os cabelos, fascinada, séria. Quanto tempo se passava? Um grande soluço sacudiu-a desafinado. Ele nem sequer tremeu. Também ela passou por cima do soluço e continuou a fitá-lo.

Os pêlos de ambos eram curtos, vermelhos.

Que foi que se disseram? Não se sabe. Sabe-se apenas que se comunicaram rapidamente, pois não havia tempo. Sabe-se também que sem falar eles se pediam. Pediam-se com urgência, com encabulamento, surpreendidos.

No meio de tanta vaga impossibilidade e de tanto sol, ali estava a solução para a criança vermelha. E no meio de tantas ruas a serem trotadas, de tantos cães maiores, de tantos esgotos secos - lá estava uma menina, como se fora carne de sua ruiva carne. Eles se fitavam profundos, entregues, ausentes de Grajaú. Mais um instante e o suspenso sonho se quebraria, cedendo talvez à gravidade com que se pediam.

Mas ambos eram comprometidos.

Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada.

A dona esperava impaciente sob o guarda-sol. O basset ruivo afinal despregou-se da menina e saiu sonâmbulo. Ela ficou espantada, com o acontecimento nas mãos, numa mudez que nem pai nem mãe compreenderiam. Acompanhou-o com olhos pretos que mal acreditavam, debruçada sobre a bolsa e os joelhos, até vê-la dobrar a outra esquina.

Mas ele foi mais forte que ela. Nem uma só vez olhou para trás.

Conto extraído de LISPECTOR, Clarice. *A legião estrangeira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

- Conversação sobre as impressões que tiveram do texto e das obras.
- Conversação sobre as sensações despertadas pela visão das obras e a narração do texto.
- Observação comparativa e contrastada das obras (conto e pintura), elencando recursos estéticos entre elas: o que há em comum nas obras? O que elas têm de diferente? Quais as sensações que provocam? Quais as aproximações possíveis?

- Questionamentos e comentários sobre os aspectos da obra que os alunos pensam ser mais expressivos, relacionando-os à recepção pessoal de cada um.
- Análise de como o mesmo tema foi retratado pelos artistas de diferentes formas e como elas produzem diferentes percepções no leitor.
- Explicação sobre aspectos importantes da vida, obra e contextos sócio-históricos dos autores de cada obra.
- Detalhamento, no conto, dos aspectos da personagem sentir-se diferente, da mudança de lugar, da exclusão de quem não atende ao comum ou tem cabelos, pele ou roupas que estão fora dos padrões de beleza ou aceitação social do momento; a tristeza e a solidão da menina ruiva.

M.2.3 - Integração de Conhecimentos Culturais:

- Explicação acerca dos diferentes códigos e elementos utilizados para compor as obras, bem como dos diferentes sentidos provocados em cada leitor;
- Discutir com os estudantes a respeito das intenções dos autores das obras, o contexto de produção e quais sentidos foram despertados por elas. Averiguar se as impressões iniciais foram ampliadas com a possibilidade de inter-relacionar as obras.
- Correlacionar, com base na comparação, os elementos que aproximam as obras ao texto.
- Discutir sobre a época e o contexto de produção.
- Explicar a respeito dos autores e do estilo de época em que se inserem as pinturas.
- Explicar sobre a autora do texto e a época a que pertence.
- Refletir acerca da temática possível e inerente às obras, a questão da infância, adolescência, o ser diferente e ter amigos diferentes.
- Cada aluno dirige-se a um cavalete e deve “pintar” uma tela, relacionando algum aspecto temático das obras, tanto do texto quanto das telas, que tenha sido mais contundente em sua percepção.

Enquanto pintam, deixar tocando as músicas clássicas: “Silêncio” (Beethoven)²¹ “Air” (Bach)²² e “Goldberg Variations” (Bach)²³.

M.2.4 – Conclusões

- Conversação e autoavaliação sobre o que aprenderam: se foi significativo e o porquê da significância.
- Exposição das telas para os colegas; momento para observar as características da pintura dos colegas e sua relação com os textos anteriores, fazendo uma análise de como o texto e as telas apresentadas, bem como o fundo musical, interferiram na produção artística.
- Explicação e conversação acerca de como as produções plásticas atendem a uma época e ao subjetivo de cada artista, assim, conduzindo a um diálogo no qual os estudantes comentem as sensações que tiveram ao produzir.

MÓDULO 3 (duração cinco aulas)

Tema da Prática: Leitura de textos da obra *Cartas do Pequeno Príncipe* (1974), de Antoine de Saint-Exupéry (tradução de Magda Soares) e suas tessituras com outros textos (audiovisual) e as músicas “Silêncio”, de Beethoven e “Air”, de Johann Sebastian Bach.

M.3.1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

- Sala organizada com um tapete central, no qual os alunos se acomodam; ao redor dele haverá uma ambientação, como o Planeta B612 do Pequeno Príncipe, com a Rosa, os vulcões, os baobás e o

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BE1PbxVC8E4>

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rrVDAvUitA>

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rCuALWK6ZNg>

carneirinho. Sala escurecida, com o forro recoberto de estrelas douradas, coladas em *tnt* (tecido não tecido) preto.

- Aparelho de multimídia.
- Celulares dos alunos conectados à internet – previamente combinado com eles, no módulo anterior.
- Conversação sobre o cenário montado na sala: se reconhecem a que obra pertence, qual a impressão, o que conhecem a respeito, como se sentem.

M.3.2 - Recepção e análise das obras:

- Diálogo a respeito da obra: se a conhecem e o que pensam dela, como se sentem em relação ao capítulo lido.

Sobre o livro

O *Pequeno Príncipe* (1946) é o terceiro livro mais vendido do mundo. Possui cerca de 134 milhões de exemplares vendidos em todo mundo; destes, 8 Milhões só no Brasil. Foi traduzido em mais de 220 línguas e dialetos.

É um dos personagens mais famosos e queridos de todos os tempos, que empolga crianças e adultos com ensinamentos inesquecíveis. Sua história deixa marcas pela forma simples de suas mensagens de otimismo, simplicidade e amor ao nosso planeta.

- Diálogo a respeito do autor: o que sabem dele, se conhecem outras obras que escreveu.
- Breve biografia do autor.

Quem foi Antoine de Saint-Exupéry?

Nasceu em 1900, na França. Com apenas 12 anos, realizou seu primeiro voo. Em 1927, é nomeado Chefe dos Correios Aéreos, no deserto do Saara. Antes da Segunda Guerra Mundial, em 1935, seu avião se espatifa num planalto e, durante três dias, o piloto caminha pelo deserto, sofrendo de sede, até ser resgatado por um beduíno. Escreve *Le Petit Prince* no período em que

esteve exilado nos Estados Unidos (por volta de 1942). Em 1944, ele parte para a sua última missão e nunca mais foi visto.

Guiado pelas estrelas, Antoine de Saint-Exupéry viajou pelo mundo, decifrou o céu, criou laços entre as pessoas, diminuindo as distâncias, fez o mundo parecer menor. Escrevendo, fez do nosso planeta, um mundo maior.

Antoine de Saint-Exupéry partiu para Nova York no fim de Dezembro de 1940, onde começou a desenhar, na frente dos editores, o recorrente menino de cabelos rebeldes. Quando lhe perguntavam, respondia: “Não é nada de mais, é apenas o garoto que existe no meu coração.”

A primeira edição do *Pequeno Príncipe* apareceu em abril de 1943. Ele recebeu um dos primeiros exemplares alguns dias antes do seu embarque para a África do Norte. Atravessou o Atlântico, a bordo de um navio, com tropas americanas para lutar pela França, ocupada pelo exército alemão. No dia 31 de Julho de 1944, não retornou da sua última missão. Toda a obra de Saint-Exupéry é centrada em valores fundamentais e universais. Elas fazem parte do nosso patrimônio. São os valores dos homens solidários, responsáveis e persistentes.

Fonte: <https://www.significados.com.br/livro-o-pequeno-principe/> Acesso em: 12 de jan. de 2017.

- Exibição do curta-metragem “O pequeno Príncipe e a Raposa”²⁴.
- Leitura, pela professora, do texto que está na orelha do livro e do texto *Carta a um refém*, trecho 2, escrita por Antoine a um amigo judeu-francês, que ficou na França, ocupada pelos alemães, na Segunda Guerra Mundial. Nela, o autor revela todo seu sentimento de amor pela humanidade e fé na justiça dos homens. A leitura será feita com músicas de fundo, “Silêncio”, de Beethoven e “Air”, de Bach.
- Conversação sobre os sentimentos despertados pela leitura, as sensações provocadas e a capacidade de imaginar o cenário que o autor descreve.
- Análise comparativa entre o vídeo exibido e o texto lido pela professora: quais as aproximações temáticas possíveis? Em que se distanciam? Há

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=saMI8zj5RJo> e <https://www.youtube.com/watch?v=stLCdLx81bk> Acesso em: 10 jan. de 2017.

entre a carta e o texto de ficção apresentados semelhanças quanto ao comportamento das personagens?

- Diálogo acerca das sensações provocadas pelas músicas, tanto no vídeo quanto no texto lido. O que as aproxima esteticamente de ambos? Que sentimentos foram despertados pela aproximação entre os textos e as músicas?

M.3.3 - Integração de Conhecimentos Culturais:

- Os alunos deitam-se no tapete sobre as almofadas, de forma que fiquem bem confortáveis. A sala é escurecida e a professora pede que fechem os olhos e atentem para a leitura dos textos que fará.
- Depois de todos acomodados, a professora lê os capítulos XVI, XVII e XVIII do livro *o Pequeno Príncipe*, enquanto, ao fundo, ouve-se um som de vento no deserto.²⁵
- Após a leitura, ainda com o som do vento, a professora pede que, de olhos fechados, os alunos falem o que sentiram durante a audição do texto.
- A professora organiza oito grupos de alunos e entrega a cada um deles uma cópia das cartas que Antoine escreveu a sua mãe, durante seu trabalho de piloto na Segunda Guerra Mundial. Afastados, em seus grupos, devem fazer uma leitura em voz alta para os colegas, discutindo sobre o que percebem de semelhante ao texto lido anteriormente da chegada do príncipe a Terra.
- Leitura das cartas: “Luta com a areia” (Toulouse-Dakar, 1926), “Luta contra a solidão” (Cap-Juby, 1927-1928); “Linha Buenos Aires” (1929-1931); “Luta com a injustiça” (Marignane, 1932); “Luta contra a sede” (Deserto da Líbia, 1935 -1936); “Luta com os homens” (Guerra 1939); “Luta com o desânimo” (Argel, 1943), e “Luta suprema” (Borgo, 1944).
- Diálogo sobre quais sensações foram despertadas durante a leitura: como se sentiram sabendo que se tratava de uma situação real de comunicação?

²⁵Os capítulos lidos encontram-se disponíveis nos anexos desta pesquisa como Anexo 7.

- Diálogo sobre as semelhanças estéticas nas obras, *O pequeno Príncipe* e *Cartas do Pequeno Príncipe*: a linguagem, os temas. Em que se aproximam? Sobre o que versam? Quais as sensações que causaram?
- Os grupos devem reunir-se novamente e, fazendo uso do celular, buscar uma música que possa ser a trilha sonora de sua carta, que será dramatizada com a música de fundo e a leitura dramatizada do texto para os colegas.
- Conversação sobre as sensações despertadas com a dramatização: Qual a importância da música para a atividade?
- Explicação e conversação sobre a visão da Terra no deserto pelas palavras de Antoine e as do *Pequeno Príncipe*: em que se assemelham e em que se distanciam?

M.3.4 – Conclusões

- Sentados em um círculo sobre o tapete, alunos e a professora avaliam as atividades: se foi prazeroso, se é interessante conhecer mais dos autores e obras, quais as impressões deixadas.

MÓDULO 4 (duração cinco aulas)

Tema da Prática: Leituras possíveis do poema “Recado aos amigos distantes” (1951), de Cecília Meireles e textos das mídias sociais, com pequenos poemas e frases sobre a amizade.

M.4.1- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

- Sala organizada com uma mesa grande e as cadeiras dispostas ao redor.
- Multimídia, folhas de ofício escurecidas com café, para que pareçam antigas, giz de cera preto; sob cada cadeira dos alunos, um poema colado com fita adesiva.

- Declamação do poema “Recado aos amigos distantes”²⁶, de Cecília Meireles.
- Conversa sobre os sentidos despertados na declamação do poema: quais as sensações despertadas?
- Diálogo acerca da temática: como cada estudante recebe e dá sentido ao poema com base na recepção estética.
- Inquirir se gostam de poemas ou costumam lê-los e por quê.
- Conversação sobre a diferença entre poema e poesia.

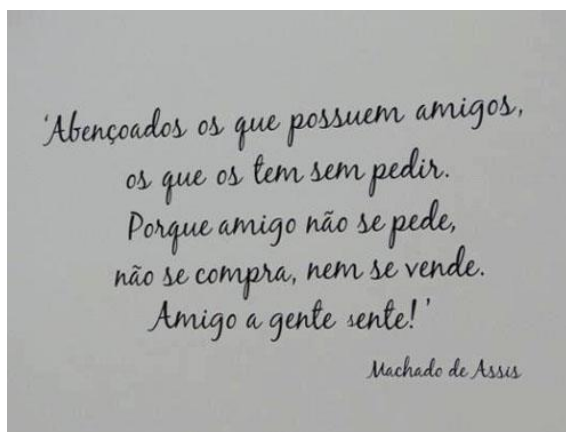
M.4.2 - Recepção e análise das obras:

- Apresentação, no multimídia, de imagens com trechos de poemas e textos poéticos, frequentemente, encontrados no *Facebook* e no *Google*.

Figura 8 – Imagem digital



Disponível em <http://www.whatsappimagens.com/frases/frases-legais-de-amizade-para-facebook/6> Acesso em: 24 jan. de 2017.

Figura 9 – Imagem digital

Disponível em:

https://www.google.com.br/search?q=texto+sobre+amizade+tumblr&rlz=1C1AVNE_enBR660BR660&espv=2&biw=1366&bih=662&tbn=isch&imgil=- Acesso em 24 de jan. de 2017.

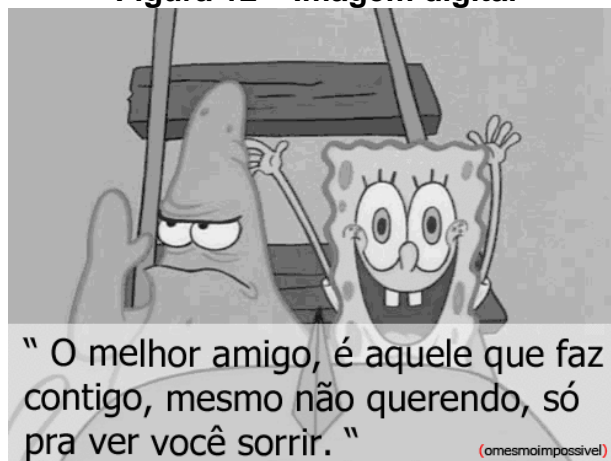
Figura 10 – Imagem digital

Disponível em: <https://pt.pinterest.com/explore/frases-amizade-tumblr-925143772422/> - Acesso em 24 de jan. de 2017.

Figura 11 – Imagem digital

Disponível em: <http://www.zun.com.br/fotos-para-facebook-de-amizade/> - Acesso em 24 de jan. de 2017.

Figura 12 – Imagem digital



Disponível em: <http://www.zun.com.br/fotos-para-facebook-de-amizade/> - Acesso em 24 de jan. de 2017.

- Conversa sobre os textos anteriores: chamaram a atenção? Por quê? Quais deles fazem parte do cotidiano? Costumam ler ou compartilhar com os amigos tais textos?
- Diálogo sobre qual das frases acima mais gostaram e por quê.
- Explicação sobre a poesia presente nas frases e o que as diferencia do poema.
- Inquirir quais as possíveis aproximações entre o poema declamado e as frases apresentadas.
- Projeção das figuras 3 e 5, novamente, para considerar aspectos estéticos e comparativos: como as imagens e as frases se aproximam? O que as distancia?

M.4.3 - Integração de Conhecimentos Culturais:

- Áudio com a declamação da poesia “Os Animais Têm Razão”²⁷ (2009), cordel de Antonio Francisco.
- Conversação e explicação sobre a poesia de cordel, para verificar o que conhecem a respeito.
- Relato sobre o que sentiram acerca da poesia: quais as sensações despertadas?

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/?v=IYq1ASlpuvo> Acesso em: 02 fev. de 2017.

- Reflexão comparativa entre o poema de Cecília Meireles e o poema de Antonio Francisco: em que aspectos se aproximam? Quais as características que os afastam/diferenciam?
- Diálogo acerca da preferência entre os dois poemas: qual deles mais agradou e em quais aspectos?
- Caixa de papel com 35 fichas, cada uma delas contendo um trecho de versos do Cordel de Antonio Francisco, no centro da mesa.
- Os alunos devem, num único grupo, organizar as fichas, de acordo com o que ouviram durante o vídeo/áudio, como um grande quebra-cabeça. Depois, as fichas serão conferidas por eles, enquanto o áudio passa novamente.
- Exibição de um vídeo com imagens do desenho no cordel, para que os alunos analisem a estética da ilustração.
- Conversa sobre o que os alunos percebem entre o texto e a ilustração no cordel: quais as características estéticas de ambos?
- Os alunos, então, recebem, cada um, duas fichas do cordel e uma folha de ofício para desenhar no padrão das ilustrações do texto. Depois, as fichas e desenhos serão presas num barbante e expostas na escola.

M.4.4 - Conclusões

- Para finalizar o trabalho, os alunos serão convidados a buscar os textos colados sob suas cadeiras e preparar a declamação para algum amigo especial (podem ser os pais, namorado, amigo do peito).
- Como tarefa de casa, devem treinar a declamação e fazê-la para um amigo, para si mesmos ou gravar a declamação e postar nas redes sociais, marcando o amigo escolhido.

MÓDULO 5 (duração cinco aulas)

Subtema da prática: Aproximações possíveis entre a obra *Os meninos da rua da praia* (2001), de Sérgio Caparelli, e tirinhas e charges sobre a proteção aos animais.

M 5.1 - Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

- Sala organizada com várias figuras de gaiolas de pássaros distribuídas, estilingues e outros animais presos; uma banca de jornais e revistas. Multimídia, folhas de papel cartolina e mesas de trabalho.
- Tapete e almofadas num canto da sala para os educandos sentarem-se livremente.
- Conversa sobre os autores e as obras, a fim de determinar o que conhecem a respeito.
- Conversa a respeito do gênero novela: o que sabem a respeito desse tipo de texto? Já leram algo do gênero?
- Apresentação do livro *Os meninos da rua da praia* (2001), de Sérgio Caparelli, aos alunos.

M 5.2 – Recepção e análise das obras:

- Conversa sobre o que sabem acerca da obra: se alguém já a leu. Essa investigação é importante, pois o livro está disponível na biblioteca da escola.
- Contação, pela professora, da história narrada em *Os meninos da Rua da praia*²⁸, cujo resumo encontra-se abaixo:

Os Meninos da Rua da Praia

Autor: Sérgio Caparelli

Número de páginas: 71

Gênero: novela

Ano de publicação: 2001

No livro, conta-se a história de uma tartaruginha, que foi roubada de sua ilha de origem e colocada no tabuleiro, exposta à venda, pelo vendedor de tartaruginhas.

A tartaruginha foi perdida e encontrada por Tizio, Socó e Tonho, três meninos jornaleiros, que encontraram o animalzinho perdido na cidade grande, nas ruas de Porto Alegre.

Estes são os personagens principais dessa novela.

Entre os meninos jornaleiros, o mais velho, de uns dez anos, chamava-se Tiziu: magro e ossudo, olhos verdes. Um outro, de cabelo pixaim e de

²⁸ Disponível em: <http://leitura100.blogspot.com.br/2013/09/os-meninos-da-rua-da-praia.html> - Acesso em: 02 de jan. de 2017.

calção preto, chamado Socó. O terceiro, Tonho, deveria ter uns oito anos.

Saíram pelas ruas de manhã, bem cedo, para vender jornais. Logo que acharam a tartaruginha, Tonho foi o primeiro a levá-la para a casa dele. O menino conversava com ela sempre como se fosse uma pessoa; ela entendia, só não sabia responder.

A tartaruginha foi para a casa de Tiziu e de Socó. Ela sentia muita falta de sua ilha; por muitos dias, eles venderam jornais e levavam a tartaruginha junto: se consideravam donos dela. Até que ela sentiu muita falta de sua ilha e ficou doente.

Um veterinário falou que ela teria que ser devolvida ao ambiente em que nasceu, ou seja, ela teria que voltar à ilha para sobreviver. Então, eles foram para o rio tomar banho e devolver a tartaruginha às águas.

A tartaruginha foi solta no rio e nadava; foi se afastando, na direção de sua ilha, e foi embora. Tonho, Tiziu e Socó deram-se as mãos e começaram a dançar no meio do rio, rindo e chorando ao mesmo tempo.

Fonte: Caparelli, Sérgio. Os meninos da Rua da Praia. Ilustrações de Vera Mucillo. 33.ed. Porto Alegre: L&PM, 1997.

- Leitura comentada do livro – com exceção do último capítulo – com pausas entre os capítulos para avaliar a recepção dos ouvintes, sanar dúvidas de vocabulário e fazer/responder questionamentos.
- Diálogo sobre as percepções que tiveram durante a leitura: o que chamou a atenção? Que sentimentos despertou? Consideram o enredo interessante?
- Exibição das imagens abaixo:

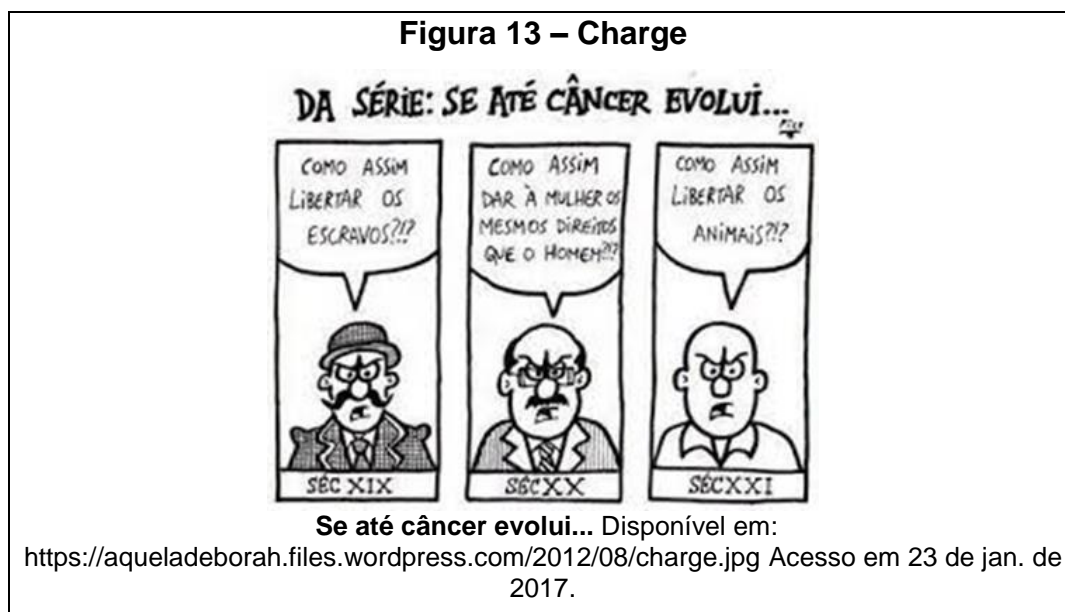


Figura 14 – Charge



Tráfico de animais silvestres. Disponível em:
http://www.juniao.com.br/wpcontent/uploads/2013/01/DP_charge_20_02_2012_72.jpg
 Acesso em: 23 de jan. de 2017.

Figura 15 – Charge



Chargeonline.com.br - © Copyright do autor

Beagles e Cobaias. Disponível em:
<https://linhaslivres.wordpress.com/2013/10/24/charge-do-pelicanobeagles-e-cobaias/>
 Acesso em: 23 de jan. de 2017.

Figura 16 – Charge

Snoopy - Disponível em: <http://www.mensagens10.com.br/mensagem/10911> Acesso em 23 de jan. de 2017.

- Conversação e debate sobre o que os textos apresentam em comum e o que os diferencia, bem como as relações entre o texto lido e as figuras, evidenciando, para os alunos, a associação entre a literatura infantojuvenil e os aspectos cotidianos que circulam nas mídias sociais, na propaganda, nos animes e HQs.
- Identificação dos aspectos formais das obras (novela e charge): o código e suas estruturas, nesse gênero textual, os temas e elementos utilizados por seus autores, em cada criação artística, bem como os diferentes efeitos de sentidos provocados em cada leitor.
- Discutir, acerca da intenção dos autores, possibilidades de interpretação e construção de sentidos, de acordo com os conhecimentos do grupo (contrastando-os com os conhecimentos prévios, anteriormente levantados e os conhecimentos formais, necessários para uma compreensão mais profunda).
- Explanar sobre a questão da crítica implícita e explícita em cada imagem, o que se pode inferir, as questões históricas e sociais inerentes aos textos.

M.5.3 - Integração de Conhecimentos Culturais:

- Os alunos formarão aleatoriamente grupos de três integrantes e deverão fazer uma encenação de como acreditam que acabará a história que ouviram; os demais, sentados no tapete, acompanham. Explicar que cada grupo deve encenar conforme aquilo que prevejam ser o final, não importando se o desfecho coincidir com os demais apresentados.
- Sentados, novamente, discutir o porquê de a escolha daquele final ter sido considerada a mais adequada pelo grupo; em seguida, a professora lê o último capítulo.
- Conversa a respeito do desfecho, contextualizando o caráter histórico-social da relação das pessoas com os animais.
- Os alunos serão convidados a sair do tapete e a formar três grupos; em seguida, devem se dirigir às mesas de trabalho, espalhadas pela sala. Cada grupo receberá uma das tiras de HQ impressas, como abaixo:

Figura 17- Tirinha



Snoopy - Disponível em: [emhttps://br.pinterest.com/pin/408349891193096351/](https://br.pinterest.com/pin/408349891193096351/)
Acesso em: 27 de jan. de 2017.

Figura 18 - Tirinha



Snoopy - Disponível em: <https://br.pinterest.com/explore/humor-infantil-920971213201/> Acesso em: 27 de jan. de 2017.

Figura 19 - Tirinha



Armandinho - Disponível em tirasarmandinho.tumblr.com/ Acesso em: 27 de jan. de 2017.

- Na mesa de trabalho, haverá uma folha de cartolina e algumas folhas para rascunho, cola, tesoura, lápis de cor, giz de cera, pedaços de tecido, pedaços de Tnt, revistas de recorte, tiras de elástico.
- No primeiro momento, cada equipe deve ler seu texto e discutir com os colegas qual a temática da tirinha e em que aspectos se aproxima dos outros textos já lidos e comentados.
- Em seguida, os alunos sortearão aleatoriamente uma ficha com a descrição da atividade; cada uma terá uma das tirinhas apresentadas acima e o tipo de atividade a executar (fichas da atividade nos anexos):

figura 1- uma peça musical; figura 2- um rap; figura 3- um teatro de fantoches.

- Para realizar a atividade, os grupos poderão fazer uso dos notebooks conectados à internet (para buscar sons, músicas, inspiração).
- Diálogo sobre as sensações despertadas pela encenação: como foi transformar um texto de HQ em outros textos? Análise dos aspectos estéticos envolvidos.

M.5.4 - Conclusões

- Conversa e autoavaliação das oficinas realizadas, destacando os momentos mais interessantes do módulo na opinião dos alunos, levando em conta a aquisição de conhecimentos, sem as avaliações tradicionais (fichas de leitura, provas sobre aspectos do livro) aplicadas em sala de aula, mas, considerando seus interesses, sua percepção e gosto estético.

A proposta aqui apresentada constitui uma sugestão para orientar a prática docente, no que diz respeito à leitura literária, direito do homem e função da escola, visto que o texto literário se apresenta como um objeto privilegiado para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, dada a sua abrangência artística, cultural e social, por meio da qual se torna, o indivíduo, consciente de si e do mundo.

Portanto, uma vez apresentada a metodologia a ser aplicada e a proposta didática pela qual nos orientamos, iniciaremos, a seguir, o capítulo de análise das obras trabalhadas e dos dados elencados na pesquisa aplicada, a fim de explicitarmos o percurso de nossa pesquisa, com os resultados alcançados na prática da pesquisa-ação.

III PARTE: REFLEXÕES ANALÍTICO-CRÍTICAS

3 AS PRÁTICAS EFETUADAS E SEUS EFEITOS DE RECEPÇÃO

Os sonhos de Helena
Naquela noite, os sonhos faziam fila, querendo ser
sonhados, mas Helena não podia sonhá-los todos,
não dava. Um dos sonhos, desconhecido, se
recomendava: — Sonhe-me, vale a pena. Sonhe-
me, que vai gostar.
(GALEANO, 2002, p. 36, em *O livro dos abraços*).

Neste capítulo, comentamos as atividades desenvolvidas nos cinco módulos das oficinas realizadas com os sujeitos da pesquisa, incluindo os encaminhamentos e intervenções, bem como a análise feita a partir dos dados obtidos e apontados no diário de campo, além das avaliações feitas no decorrer desse processo (veja anexos).

A fim de efetivarmos a escrita desse capítulo, buscamos alicerçar-nos em três pontos fundamentais: como a escola aborda a Literatura e a leitura do texto literário nos anos finais do Ensino Fundamental e, portanto, o lugar da literatura no currículo da escola pesquisada; a nossa proposta de intervenção pedagógica, por meio das Oficinas de Literatura, sua aplicação e intervenção na turma pesquisada; e, por fim, a análise e discussão dos resultados da aplicação pedagógica, baseada no referencial teórico apresentado.

Assim como exposto no capítulo anterior, a investigação realizada, por meio da pesquisa, teve como pressuposto um método qualitativo, sob base investigativa e interpretativa, que considerou a observação-participante, os registros das práticas no diário de campo, a análise dos documentos, que orientam para a prática de língua portuguesa na escola, como o PPP, o livro didático e os cadernos dos alunos, além do plano de curso da escola na

disciplina de língua portuguesa – feito pela pesquisadora anteriormente à pesquisa.

Os dados coletados para a pesquisa foram obtidos de julho a dezembro de 2016, com a observação das aulas de língua portuguesa e das práticas da biblioteca escolar, de uma turma de 6º ano, cujos estudantes compõem o 7º ano, escolhido para a aplicação da pesquisa entre os meses de junho e julho de 2017. O cruzamento entre esses registros possibilitou a análise desses dados e a posterior reestruturação das práticas de intervenção.

A seguir, passamos às análises das observações do espaço escolar, em consonância com os documentos que norteiam as práticas com a Literatura, nos anos finais do Ensino Fundamental.

3.1 A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: O ESPAÇO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO LEITOR

No período de realização das observações, constatamos que a escola, na qual atuamos e aplicamos o projeto, enfrentava um problema específico com relação ao lugar da Literatura no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo nossa pesquisa, além da Proposta curricular de Santa Catarina não dispor do lugar dessa disciplina no currículo dos anos finais, observamos problemas do trabalho com o letramento literário, diretamente ligados à falta de uma base teórico-metodológica para o trabalho escolar com o texto de Literatura.

Inicialmente, destacamos que, na escola, ainda prevalece a ideia de que os problemas relacionados à leitura e à escrita são de responsabilidade da disciplina de Língua Portuguesa. Também importa registrar que não constatamos um trabalho interdisciplinar com o texto, tampouco ações conjuntas entre a sala de aula e a biblioteca, para buscar estratégias a fim de superar o problema, bem como nenhum projeto que abarcasse a importância da leitura literária nessa fase de escolarização.

Portanto, na sala de aula, registramos que os encaminhamentos de leitura de textos literários tiveram o livro didático como suporte, o único lugar no

qual o tema era explorado; não houve nenhuma interação entre a obra original e o excerto editado no livro; assim como nas trocas de livro de leitura na biblioteca, não houve interesse ou procura por alguma das obras cujos textos foram abordados em sala.

Nas atividades com o texto, todo o processo de leitura centrou-se em analisar a estrutura e a metalinguagem; salvo nos momentos de correção dessas atividades, não houve discussão alguma acerca da temática do texto. Já na biblioteca, não eram realizadas atividades de leitura e os alunos não eram incentivados sequer a ler a sinopse das histórias na contracapa; a interação dos estudantes com o ambiente da biblioteca consistia em trocar os livros a cada duas semanas.

Em conversa com os profissionais envolvidos, foi relatado o pouco preparo para o trabalho com a Literatura, já que a bibliotecária é formada em letras e a professora de língua portuguesa é formada em pedagogia, sendo que está fazendo a graduação em letras à distância; todavia, nenhuma delas mencionou uma disciplina específica de Literatura infantil na graduação. Ambas se mostraram bastante assoberbadas com as atividades que tinham a cumprir em seus trabalhos.

Sobre a leitura de Literatura que as mesmas fazem, nas aulas de leitura semanais, observamos que as obras escolhidas eram de literatura estrangeira contemporânea, a saber, os best-sellers, como por exemplo, os livros da trilogia *Divergente*, romances como *A última música*, *A culpa é das estrelas*, *The Walking Dead*, entre outros, e não obras da literatura infanto-juvenil nacional, sobre as quais demonstraram não ter muito conhecimento. Isso constitui um entrave ao trabalho com a Literatura na turma, pois os alunos necessitam de uma mediação eficiente e assertiva nessa fase de escolarização.

A inadequada mediação para a leitura também foi observada nas práticas entre a biblioteca e a sala de aula, quanto à escolha dos livros de leitura. Constatamos a fragilidade da orientação em relação à escolha do material de leitura, quando não percebemos uma conversa dos estudantes com a bibliotecária sobre livros diferentes daqueles escolhidos, sugestões e estímulo para a literatura infantojuvenil. Isso também se deu, segundo observamos, por causa do desvínculo das atividades de sala e da escola com

as obras lidas, como se o estudante, pelo simples fato de efetuar a troca de livros na biblioteca ou ter disponíveis aulas de leitura, aprendesse, naturalmente, a ler.

Michèle Petit (2008) questiona essa “naturalização” do acesso ao livro e à leitura, quando observa que o processo de leitura precisa ser ensinado, orientado, para não entrar em conflito com outros aspectos de vida dos indivíduos, sejam fatores pessoais, culturais ou sociais. Assim, pelos fatos vivenciados, corroboramos a visão da autora, no que diz respeito ao fato de que os agentes de letramento escolar precisam se responsabilizar pelo processo de ensino da leitura.

Sendo assim, os mediadores da leitura têm um papel central no desenvolvimento do hábito de ler e na inserção dos estudantes na cultura letrada, pelo desenvolvimento da criticidade ao longo do processo. Tal entendimento desmistifica a fala corriqueira, percebida durante a pesquisa, de que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental não sabem ler.

Nossa percepção foi a de que a carência de um efetivo trabalho de letramento é que implica nas lacunas entre o texto e o leitor. Recorremos novamente à pesquisadora francesa, quando ela diz que “[...] a leitura não é uma atividade isolada: ela encontra – ou deixa de encontrar – o seu lugar em um conjunto de atividades dotadas de sentido.” (PETIT, 2008, p. 111).

Ademais, percebemos que a idade adequada mediação ocorria, principalmente, por falta de um aporte teórico capaz de auxiliar, tanto a professora quanto a bibliotecária, no processo de trabalho de letramento. Em conversas informais e formais com as profissionais, percebemos que ambas não compreendiam o conceito de letramento literário, tampouco conheciam autores e obras que pudessem auxiliar nesse sentido.

Também, o conceito e consequente aplicação da Literatura Comparada como aporte para desenvolver atividades de leitura literária eram desconhecidos para as profissionais. Isso implica, evidentemente, na dificuldade de formação de leitores autônomos no processo de ensino/aprendizagem da leitura, tanto na sala de aula quanto na biblioteca escolar.

Reiteramos que tais constatações podem ser aplicadas não somente a essa turma específica. Em nossa experiência profissional na Rede Estadual de

Ensino já há alguns anos – e há nove anos na mesma escola –, temos visto que a problemática acerca do suporte teórico e das práticas para a leitura e formação de leitores atinge a escola como um todo, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nas observações feitas na turma alvo de nossa pesquisa, não houve sequer um momento de leitura literária de obra ou trabalho com ela. Como já mencionamos, apenas se realizou a leitura de textos do livro didático, com o único propósito de disciplinarização de alguns valores ou conceitos reproduzidos socialmente e, mais frequentemente, com o intuito de estudo metalinguístico.

O quadro não melhorou nas observações feitas na biblioteca, onde, apesar do excelente acervo de obras, não era desenvolvida nenhuma atividade de leitura, apenas a troca dos livros. O espaço ali era bem organizado, com mesas, cadeiras estofadas e boa disposição das estantes e do material de leitura, enfim, um lugar convidativo à leitura, no entanto, conforme observamos, os alunos entravam, escolhiam um livro do acervo e dirigiam-se para a troca, sem nenhuma interação com a bibliotecária que, em diversas vezes, apenas se dirigiu verbalmente a eles para que escolhessem mais rápido o livro e voltassem para a sala.

Outro ponto observado na biblioteca foi que havia uma distinção entre os livros de Literatura contemporânea estrangeira – que ficavam numa estante de destaque, perto das mesas de leitura – e os livros de Literatura infantil e juvenil brasileiros – que ficavam numa prateleira atrás da que possuía os livros estrangeiros; pelo que registramos, essa disposição do material já acontecia há mais anos.

Entretanto, o problema constatado foi que, a cada troca quinzenal, os alunos eram estimulados a alternar entre as estantes de literatura estrangeira contemporânea e as de Literatura infanto-juvenil brasileira, o que gerou alguns conflitos, já que, aqueles que liam uma série de livros, por exemplo, não podiam continuá-la, tendo que intercalar as obras.

Nesse contexto, apesar de a escola como um todo reconhecer a importância da leitura, novamente evidenciamos a carência de um aporte teórico-metodológico às práticas de leitura e intermediação adequadas para a construção do ser leitor.

De posse desses dados, da aplicação das atividades de leitura na sala de aula e do trabalho consoante da biblioteca, partimos para a observação dos estudantes no contato com a leitura, ou seja, nas aulas de leitura semanais. Os livros que eles tinham consigo eram retirados na biblioteca escolar, na biblioteca pública municipal ou trazidos de casa, uma vez que alguns alunos compravam obras de seu interesse.

As aulas de leitura eram semanais, entretanto não havia uma organização metodológica para fazê-las e nenhum objetivo de leitura. Acreditamos que a isso se deva o fato de, durante essa atividade, alguns alunos estarem dispersos, cochichando entre si ou fingindo ler. Em conversas após aquela aula, todos os alunos consideraram a atividade ou desinteressante ou massante e cansativa. Inclusive aqueles que leram.

Esse fato nos fez investigar com os mesmos o porquê de tais percepções. Segundo os estudantes, o barulho na sala, o desconforto das cadeiras e o fato da sala de aula não ser o melhor ambiente para ler – alguns sugeriram que gostariam de ler fora da sala, no pátio da escola, por exemplo – foram as causas apontadas para o desgosto com a atividade.

Ainda quanto à aula de leitura semanal, os poucos que argumentaram favoravelmente à leitura na escola destacaram que ao menos não precisavam copiar conteúdo. Entretanto, chamou-nos a atenção que a maioria dos alunos preferia ler em casa e muitos o faziam, ou seja, gostavam da leitura, porém, não de ler na escola.

Outro aspecto observado foi que o fato de não conseguirem escolher os livros desejados na biblioteca ou não terem orientação adequada ao fazê-lo, os fazia conversar entre si durante a leitura para “ver” se a obra do colega poderia ser mais interessante. Segundo os estudantes, isso acabava por fazê-los desistir da leitura e pegar “qualquer” livro da biblioteca, só para ter material para aquela aula.

Observamos, entretanto, que muitos não valorizavam as sugestões dos colegas ou dos professores sobre o que ler. Outros, ainda, escolhiam os livros conforme o momento de sucesso do mesmo, como mencionamos anteriormente sobre os *best-sellers*, entretanto não compreendiam aquilo que liam e, por fim, devolviam-nos desestimulados ou desacreditando em sua capacidade de ler.

À escola, segundo nos pareceu, a grande retirada de livros – uma vez que há troca quinzenal de títulos - indica que os alunos se interessam pela leitura. Entretanto, ficou claro que eles apenas cumprem uma tarefa, ou para não ter seus nomes anotados por não trazer o material de leitura, ou para realizar alguma atividade ao final da leitura, como contar um trecho do que leram para a turma.

Assim, observadas as interações entre escola, agentes de letramento e alunos com a leitura literária, passamos a descrever como ocorreu a aplicação de nosso Projeto de Letramento Literário e como a leitura foi recebida pelos sujeitos envolvidos.

3.2 OFICINAS DE LEITURA: O TEXTO SENTIDO E VIVENCIADO

3.2.1 Módulo I

O planejamento feito no Módulo I foi aplicado no dia 12 de junho, perfazendo um total de 5 aulas. A pedido da direção da escola, a pesquisadora utilizou duas aulas de língua portuguesa, no dia 6 de junho, a fim de convidar os estudantes a participarem do projeto no contra turno escolar, como modo de reforço daquela disciplina.

Então, nas duas aulas do dia 6 de junho, trabalhamos, na turma do sétimo ano vespertino, com os fundamentos de nosso planejamento, a fim de conduzi-los ao projeto de leitura, foco de nossa pesquisa, iniciando a aplicação e perfazendo 90 minutos – duas horas aula – de atividades com o texto literário.

Apresentamos para eles um livro do autor Luis Dill, intitulado *Todos contra Dante*, que trata de questões de amizade, apesar da temática versar sobre *bullying*. A escolha se deu para que pudéssemos apresentar as questões da Literatura Comparada, uma vez que há nele trechos da obra de Dante Alighieri, *O Inferno*. Para tal, preparamos slides com aspectos da obra original e depois apresentamos o livro de literatura infantojuvenil e passamos o link do livro online para que eles pudessem lê-lo. Os alunos receberam bem a

apresentação da proposta e muitos se dispuseram a participar das oficinas planejadas.

Na semana seguinte, no período matutino, 14 alunos da turma compareceram à sala preparada para as oficinas de literatura. Apesar de conhecerem a professora e seu trabalho na disciplina de língua portuguesa, os alunos estranharam a sala organizada para recebê-los: um tapete e almofadas; a parede, ao lado, ornamentada com modelos de rendas de bilros, feitas em papel sulfite; imagens de aplicações em renda e o teto, sobre o tapete, enfeitado com rendas feitas em papel crepom, que se estendiam sobre suas cabeças, criando um ambiente temático e lúdico. Como nas aulas da semana anterior havíamos apresentado os objetivos da oficina e sua estrutura, iniciamos a aplicação.

Inicialmente, constatamos a participação de 14 alunos de nossa turma do regular; após a lista de presença, observamos a surpresa nos rostos dos estudantes. Ao serem convidados a sentarem no tapete, vibraram e sentaram-se confortavelmente. A pesquisadora sentou-se com eles, em um círculo, e apresentou-lhes o livro *Território de Sonhos* (2006), de Roseana Murray, perguntando se algum deles já o havia lido.

Apesar de a obra fazer parte da biblioteca da escola, nenhum dos alunos a conhecia, mas alguns deles ponderaram que já haviam lido algum texto dessa autora no “livro de português”. A grande maioria, porém, nunca tinha ouvido falar da autora. Em seguida, começaram a levantar hipóteses sobre se a autora era brasileira ou não.

Quanto à ambientação da sala, com as imagens de rendas de bilros, eles tiveram reações como “achar muito bonito”, “deve dar trabalho”, “parece com crochê”; poucos deles já conheciam essa renda.

Acerca do conto “Amigas para Sempre”, constante do livro citado, também não manifestaram qualquer conhecimento de ter lido ou escutado a história, no entanto, hipotetizaram tratar-se de uma relação entre amigas que “não deu certo”; “amizade que começou na infância”; “melhores amigas”.

Depois da narração do conto, os alunos ficaram surpresos com o desfecho da história, confirmando as hipóteses levantadas; alguns comentaram estar decepcionados, porque acreditavam que a personagem tivesse mantido contato “para sempre” com a amiga da escola.

Durante a exibição dos vídeos, os alunos ficaram bastante atentos às imagens e às conversas entre as rendeiras. Confirmaram as hipóteses anteriormente levantadas sobre o grau de dificuldade na produção artesanal da renda.

Quando questionados sobre as aproximações entre as obras – as rendas de bilros e o conto – alguns discorreram sobre os vínculos de amizade criados: as rendeiras ficaram mais amigas, conforme envelheceram, enquanto as meninas do conto se distanciaram, apesar de não deixar claro quando isso aconteceu. Também arguíram sobre a dificuldade de tecer a renda e tecer as amizades.

O desfecho do conto provocou nos estudantes uma comoção acerca da quebra de proximidade entre colegas. Ao que percebemos, havia uma questão de desentendimento entre um grupo de alunas, que eram amigas desde o maternal. A partir dessa discussão, os alunos argumentaram que as amizades se desfazem conforme os interesses.

Encorajados a falar sobre o porquê de as amizades se desfazerem, uma aluna comentou que os “interesses” mudam as pessoas; estimulada a explicar quais os interesses, a partir do desfecho do conto, a mesma estudante argumentou que uma das meninas, talvez, tivesse começado a namorar e, então, abandonado a amiga.

Entretanto, outra aluna relatou que, pelo que lhe pareceu, as meninas do conto tinham “situações de vida bastante diferentes”; aparentemente, uma tinha uma condição econômica favorável e a outra se afastou por isso, enquanto que as tecelãs aparentavam ser todas de uma condição mais “humilde”.

Nesse momento, partimos para a confrontação das hipóteses e a confirmação da maioria delas: os vínculos de construção das amizades, segundo os estudantes: “as rendas aproximam as senhoras que ficam muito sozinhas durante o trabalho dos maridos pescadores” e a “escola aproxima os amigos que dão certo.”

Com relação às diferenças entre as obras, os alunos destacaram os suportes de cada uma, o conto no livro e os vídeos projetados a partir do multimídia. Também destacaram as palavras narradas e as falas do vídeo: na leitura do conto, as palavras eram “antiquadas” e, no filme, eram mais atuais.

Aproveitamos para inquirir sobre as sensações despertadas durante a leitura do conto e a exibição dos filmes. Os estudantes disseram que a narração os deixou tristes, apesar de, no início, a história parecer muito “legal” e até “engraçada”; já os audiovisuais foram mais “divertidos”.

No momento seguinte às discussões, lançamos o desafio para que se organizassem em duplas por afinidade e redigissem um breve relato de como se tornaram amigos, para depois ler para o grande grupo. Uma das duplas escreveu o texto, mas não se sentiu confortável para lê-lo. As demais duplas escreveram textos bastante divertidos e ricos em detalhes, fazendo questão de compartilhá-los.

Ao final das apresentações, surgiram perguntas como: “Vai valer nota para a disciplina de português?”; “Você vai descontar nota por causa dos erros?”. Reiteramos, então, que as atividades não tinham esse propósito, mas que, oralmente, os auxiliaríamos a sanar as dúvidas de escrita.

Os alunos vibraram com a ideia e consideraram que eram oficinas “para se divertir”. Uma estudante disse que, então, não era preciso “levar a sério”, já que “não valia nada”, todavia, foi interpelada pelos colegas sobre “conhecer livros novos” e “novas formas de ler”.

3.2.2 Módulo II

No segundo encontro com os estudantes, ocorrido no dia 19 de junho, deixamos a sala organizada novamente com o tapete e as almofadas, bem como com as folhas de papel cartolina e as tintas distribuídas sobre uma mesa central, montada a partir da junção de algumas carteiras escolares. Os 14 alunos participantes do projeto se fizeram presentes.

Assim que entraram, sentaram-se no tapete e conversaram empolgados por causa das tintas e do material disposto nas classes. Começamos perguntando se eles gostavam de pintura em tela e quais artistas conheciam ou se estudaram algum pintor famoso nas aulas de Arte. Eles foram unânimes em responder que conheciam as obras de Romero Britto. Nenhum deles lembrou de ter estudado George Clausen e Emile Munier; quanto a Pierre Auguste Renoir, três estudantes disseram que lembravam do nome.

Já quando falamos a respeito de Clarice Lispector, todos os alunos disseram conhecer a autora, por causa de um livro que foi apresentado na escola, no ano anterior, por uma turma do Ensino Médio, *A hora da estrela*. Uma das alunas relatou que começou a ler o tal livro, mas desistiu porque era “confuso”.

Pedimos, nesse momento, que levantassem hipóteses sobre a possível relação entre pinturas em tela e um livro da Clarice Lispector. Alguns sugeriram que um dos pintores teria pintado um retrato da escritora; outra sugeriu que talvez uma história da autora tivesse servido de tema à pintura de algum dos artistas.

A partir disso, projetamos as obras na lousa e pedimos para que os alunos fossem anotando semelhanças e diferenças nas telas, como as cores predominantes, as expressões faciais das personagens retratadas e o ano e nome das obras. Também, sugerimos que anotassem como se sentiam ao apreciá-las. Durante as pausas entre a exibição de cada tela, pedimos que os estudantes falassem livremente desses aspectos.

Logo a seguir, convidamos os alunos a prestarem atenção à mesa da professora, na qual estava sentada uma boneca de cabelo ruivo. Começamos a narrar o conto *Tentação* (1999, p. 61-63), de Clarice Lispector. Enquanto fazíamos a leitura, fomos dramatizando e chamando a atenção para a boneca, que fazíamos, às vezes, ser a personagem principal do conto.

Ao final da dramatização, pedimos para que os alunos falassem de como se sentiram durante o texto e muitos repetiram as percepções que tiveram ao ver as telas projetadas: “sentimento de solidão”; “a menina só tinha um bichinho como amigo”; a perfeição das personagens pintadas, que “parecem reais”.

Sugerimos que falassem das semelhanças que perceberam nas telas e no conto, assim como nas diferenças também. Dividimos a lousa em dois lados para ir anotando as percepções dos alunos, que já perguntaram se era para “anotar”, ao que respondemos que não; as anotações da pesquisadora apenas serviriam de base para a comparação.

Acerca das semelhanças, os alunos disseram que, assim como nas telas, a personagem do conto era ruiva; também identificaram que as personagens eram meninas e que havia animais nas telas de Munier, assim

como no conto. Uma das alunas disse que as personagens pintadas por Clausen eram tristes, como a menina do conto.

Em relação às diferenças, relataram o suporte dos textos: o conto escrito em papel e as pinturas sobre as telas projetadas por mídia digital. Ainda, que as figuras da obra de Munier pareciam felizes e as dos demais artistas não pareciam assim, mas tristes e “sombrias”.

Em seguida, passamos a comentar sobre as condições de produção das obras, a época e o contexto em que foram produzidas, a intenção de produção e o meio em que circulam, como em museus e exposições.

Ao falarmos sobre a autora do conto, um dos alunos disse que ela era muito bonita. Outra aluna considerou a linguagem do conto como “diferente” daquela dos textos que liam em geral, de literatura contemporânea estrangeira. Aproveitamos o ensejo para discorrer sobre a subjetividade da linguagem, utilizada por Clarice Lispector para compor seus escritos.

Na sequência, elencamos aspectos do texto, como os sentimentos expressos pela personagem, e houve uma enriquecedora discussão sobre ser diferente; uma das estudantes, que é do Estado da Bahia, falou sobre sua inserção no município e de como se sentia por ter nascido numa cultura diferente; também, relatou sua adaptação à turma.

Sobre as telas, os alunos perceberam a distância temporal de sua produção, primeiramente referindo-se às roupas das personagens retratadas e, em seguida, percebendo as datas das pinturas projetadas na lousa. Uma das alunas chamou a atenção para o fato de que tanto o conto da aula anterior quanto o dessa aula eram de épocas diferentes da atual, por causa do “bonde”. Ponderamos que a obra de Clarice pertence ao Modernismo Brasileiro, sobre o qual discorreremos brevemente, e que a linguagem realmente não se assemelhava com as produções da contemporaneidade.

Dessa maneira, explanamos o conceito de sentimento, aliado à Arte, a saber, como evidenciado nas telas de Clausen, sobre o retrato de uma infância sofrida; já nas telas de Munier, retratava-se a alegria das crianças e seus animais de estimação; Renoir, por sua vez, parecia trabalhar com momentos fotográficos para servirem de recordação.

Convidamos os alunos para que se dirigissem à mesa, a qual estava organizada com o material de pintura, e distribuímos uma folha de cartolina a

cada um, tintas e pincéis. Explicamos que eles deveriam pintar uma tela sobre a amizade, conforme as emoções que sentissem ao ouvir algumas músicas, compostas no mesmo período da produção das telas estudadas.

Ao som de Bach e Beethoven, os alunos foram produzindo suas pinturas²⁹ Muitos relataram ter dificuldade de retratar algo acerca da amizade; ponderamos que se deixassem levar pelas emoções provocadas pelas músicas.

Quando prontos com as pinturas, os alunos foram circulando para observar o trabalho dos colegas. Nesse momento, alguns falaram acerca do que retrataram, da dificuldade de compor uma pintura, do planejamento mental que tiveram que fazer.

Inquiridos sobre como as músicas mexeram com as emoções na hora de pintar, os alunos disseram que era “complicado pintar”, que, se pudessem reproduzir uma “paisagem”, seria mais fácil; uma aluna disse ser “estranho pintar com aquelas músicas”. Nesse momento, inquirimos o porquê do “estranhamento” sentido, ao que a aluna respondeu que ela se sentiu induzida a pintar “algo triste”. Alguns colegas confirmaram a sensação.

Ponderamos sobre a subjetividade da Arte, na pintura, na produção do conto, bem como na composição das músicas, assim como sobre o porquê de autores como Lispector necessitarem mais atenção na leitura; comentamos sobre as músicas que seriam ouvidas no próximo encontro.

Alguns dos alunos comentaram que seria difícil ler um texto de Clarice Lispector na aula de leitura porque o barulho da turma não deixaria que eles se concentrassem, reforçando a ideia que tivemos, ao observar as aulas de leitura, de inadequação do ambiente para a atividade de leitura.

3.2.3 Módulo III

A aplicação deste módulo ocorreu no dia 26 de junho. Todos os alunos estavam presentes. Para esse encontro, ambientamos a sala³⁰ para que

²⁹ Uma foto das pinturas pode ser conferida nos Anexos, no anexo 8.

³⁰ A foto da ambientação da sala para essa oficina pode ser conferida em anexos, como Anexo 8.

parecesse com o universo do livro *O pequeno príncipe* (1946); novamente, deixamos montado o cantinho da leitura, com um tapete e almofadas.

Assim que chegaram à sala, os estudantes conversaram entre si sobre o ambiente, sendo que alguns comentaram que teriam de ouvir “história de criança”; outros disseram que tinham o livro em casa. Assim, aproveitamos para falar um pouco com eles sobre o que conheciam da história e do autor do livro; muitos disseram ter usado frases da obra para publicar nas redes sociais.

Nesse momento, exibimos o curta-metragem “O pequeno príncipe e a raposa”³¹ e todos os alunos comentaram que esse é o trecho da história do qual mais gostam, por se tratar da amizade. Sentados no tapete, em círculo, a pesquisadora conversou um pouco sobre a obra apresentada e depois sobre o autor, para investigar o que sabiam os alunos acerca da obra e do autor.

No levantamento das hipóteses, a maioria dos estudantes disse saber que o escritor também foi piloto de aviões, entretanto, não sabiam que foi servir a França durante a Segunda Guerra Mundial, como aviador de reconhecimento para as forças Aliadas, informação discutida depois da leitura de uma breve biografia do autor.

Em seguida, apresentamos o livro *Cartas do Pequeno Príncipe* (1974), que é uma obra não ficcional do autor. Deixamos que os alunos a manuseassem e relatassem as impressões, entre elas, de que o livro era “velho”, mais “grosso” que a obra famosa e desprovido de ilustrações.

Retomamos o livro e lemos uma das cartas escritas por Saint-Exupéry, intitulada “Carta a um refém”, a qual foi publicada na orelha do livro, enquanto, ao fundo, os alunos ouviam as músicas *Silêncio* de Beethoven e *Air* de Bach. Concluída a tarefa, instigamos à conversação sobre o texto ouvido e as músicas. Perguntados sobre o que sentiram, os alunos disseram que “era um texto muito triste”; outro disse tratar-se de um “texto de despedida”, como se o autor fosse “morrer”.

Uma aluna relatou que as músicas de fundo aumentaram o “desespero” que ela sentiu durante a leitura; os estudantes foram unânimes em afirmar que puderam imaginar o cenário; um menino disse que imaginou “o calor e a areia sob o corpo”.

³¹ A respeito desse vídeo, ver a nota de rodapé 24, na página 96 desse trabalho.

Aproveitamos esse momento para fazer uma análise entre o trecho assistido da obra ficcional do autor e o texto biográfico do segundo livro. Questionados sobre o tema que inspirou os livros, a princípio, aparentaram ter dificuldades, mas, em seguida, relataram tratar-se da solidão, da amizade. Um dos alunos evidenciou que o vídeo tinha uma história “mais feliz”, enquanto o texto narrado parecia mais “difícil” de compreender.

Com relação ao livro de cartas, os alunos demonstraram interesse em saber a quem mais o autor escrevia, bem como saber como acabou ou se ele voltou à casa de sua mãe.

Os estudantes apontaram que as obras eram bastante diferentes, já que, no trecho exibido em vídeo, as personagens estavam felizes; também questionaram sobre o fato de ser a imaginação do menino que fazia com que ele ouvisse a raposa, enquanto, nas cartas, o autor relatava seus dramas reais e, por isso, havia muita tristeza. Relataram, ainda, acerca do cenário, que no vídeo era bonito, cheio de roseiras, porém, na carta narrada, tratava-se de um cenário de guerra no deserto.

Quanto às semelhanças, os estudantes apontaram a aviação, pois conheciam a obra ficcional, uma vez que muitos já a haviam lido e todos haviam assistido ao filme, de forma que sabiam do encontro do Pequeno Príncipe com o aviador. Comentaram sobre o fato de que os laços de amizade e o “jeito de falar” com carinho aos amigos também eram parecidos entre a personagem ficcional e o autor da segunda obra lida.

A pesquisadora pediu para que os alunos deitassem no tapete e mantivessem os olhos fechados, enquanto lia os capítulos XVI, XVII e XVIII do livro *O pequeno Príncipe*; ao fundo, eles ouviam o som de vento no deserto. Após a leitura, ainda de olhos fechados, os alunos foram relatando o que sentiram durante a leitura. Todos puderam “sentir-se dentro da cena”, como se “estivesse lá”.

Posteriormente, organizados em seis duplas e um trio, os estudantes receberam diferentes excertos do livro *Cartas do Pequeno Príncipe* e foram instruídos a espalharem-se pela sala, a fim de fazer a leitura e discutir com os colegas as semelhanças entre elas e o texto, narrado ao som do vento. Depois, todos voltaram ao tapete para socializar suas impressões.

Reunidos novamente, os alunos foram desafiados a fazer uso do celular para buscar uma música de sua preferência, que pudesse ser usada como fundo para a leitura, em voz alta, da carta que receberam, para os colegas. Nesse momento, a pesquisadora permitiu que os grupos utilizassem outros espaços na escola, com intuito de ensaiar sua leitura, enquanto os monitorava. Eles se distribuíram entre a área coberta da escola, o pátio e o corredor em frente à sala de informática.

No momento da apresentação dos textos, todos os grupos estavam empolgados em mostrar a música aos colegas e entraram numa pequena disputa para ver qual música “combinava” mais com a carta que leriam. As apresentações foram muito boas e as músicas, de modo geral, serviram bem como pano de fundo à leitura; os textos foram divididos de forma bem interessante pelos grupos e todos os alunos puderam ler em voz alta. Dois grupos foram além da leitura e dramatizaram seus textos.

Sentados no cantinho da leitura, conduzimos a conversação acerca das aproximações entre as cartas apresentadas, as músicas escolhidas e o texto lido pela professora, anteriormente. Todos evidenciaram poder sentir as emoções dos relatos de Saint-Exupéry, sentir o drama e as esperanças de reencontro, a “vontade” de estar com os amigos, com a mãe e de voltar para a terra natal, assim como o príncipezinho tinha saudades de seu Planeta.

Finalmente, no momento de avaliação da oficina, os alunos disseram que essa forma de trabalhar os textos era mais “legal” e que sentiram maior motivação ao participar, com músicas de seu gosto e acervo pessoal, visto que aquelas “combinavam” com os textos lidos, por causa da tristeza, solidão e “vontade de estar” entre os amigos.

Cabe salientar que as músicas escolhidas foram todas composições contemporâneas e internacionais, que os estudantes tinham em suas playlists no celular, cujo uso relacionado aos textos estudados foi elogiado por eles, por tornar a leitura mais interessante.

3.2.4 Módulo IV

No quarto encontro, dia 03 de julho, a sala novamente foi organizada com um tapete e almofadas para o canto da leitura e, no centro, foi posta uma

mesa única, formada com as carteiras dos alunos, rodeada pelas cadeiras. Sobre a mesa, estavam caixas com giz de cera, lápis de cor e folhas de papel ofício.

Assim que se acomodaram no tapete, a pesquisadora perguntou se já conheciam a escritora Cecília Meireles, ao que responderam já ter lido textos da autora. Em pé, à frente do grupo, declamamos “Recado aos amigos distantes”, poema da autora, instruindo-os para que prestassem atenção aos sentimentos despertados.

Em seguida à declamação do poema, os alunos relataram os sentimentos percebidos, entretanto, falas como “confusos” e “com dúvidas” foram as expressões que se destacaram. Especularam se poderiam ouvir novamente a declamação, a qual procedemos, contudo, comentamos que a escrita do poema era a mesma feita para a composição das letras de música, as quais os adolescentes em geral “curtem” muito, e que estivessem atentos a isso.

Segundo o que registramos, na segunda vez que ouviram o poema, os alunos compreenderam um pouco melhor; entendiam do que se tratava, que falava da amizade, mas acrescentaram “não gostar de poesia”, “poema é chato”, entre outros comentários.

Atentamos para o fato de que, pela percepção estética dos estudantes, o texto em versos era de difícil compreensão, uma vez que não tinham o hábito de ler textos poéticos. Reiteramos o fato da estrutura do poema ser semelhante à da música e sugerimos que eles levantassem hipóteses sobre outros suportes, além do livro em que poemas circulassem.

Os alunos conjecturaram que, no livro didático, sempre havia poemas; lembraram-se, também, das mensagens de aniversário e versos dos livros infantis, como quadrinhas.

A fim de exemplificar o comentário feito, passamos à apresentação das imagens extraídas do *Facebook*, do *Whatsapp* e outras redes sociais, as quais projetamos na lousa. Cabe registrar que a primeira das frases era justamente um verso de música, que serviu à explanação sobre a estrutura do texto poético; procedemos, em seguida, à exibição das demais imagens.

A cada texto projetado, instigamos os estudantes com perguntas; os mesmos, por sua vez, mostraram-se bastante animados com as imagens,

comentando as que já haviam publicado em suas redes sociais e aquelas das quais mais gostaram.

À medida que comentávamos as diferenças entre a poesia das frases e o poema lido, instigávamos os estudantes para que apontassem as possíveis aproximações entre os textos. Assim, foi possível destacar a primeira aproximação, referente ao tema amizade; depois, alguns alunos se lembraram de falar sobre a escrita em versos e a mensagem contida neles, sobre amigos e suas formas de interagir.

Seguimos com as atividades e pedimos para que os alunos atentassem para a audição de um poema de cordel, apresentado em áudio. Como se tratava de um texto longo, comentamos que era preciso estar alerta para, depois, fazermos as aproximações entre esse texto e o primeiro que fora declamado.

Após a audição do texto de cordel, *Os animais têm razão* (2009), de Antonio Francisco, apresentamos o livro e deixamos que os alunos o manuseassem. Eles ficaram encantados com as ilustrações e gostaram muito do texto. Como houve reações muito diferentes na recepção dos poemas, perguntamos que sensações o texto de cordel despertou nos alunos e as respostas frutificaram: “Legal, achei engraçado”; “Gostei muito, me senti feliz”; “Lembrei-me das pessoas que sujam tudo, prefiro os animais”; “Falou de algo sério de forma divertida”; “Fiquei feliz”.

Com relação às semelhanças com o poema de Cecília Meireles, os alunos falaram apenas da estrutura em versos. Já sobre as diferenças, eles reconheceram a temática, a estrutura de estrofes e a musicalidade que, segundo os alunos, era mais perceptível no poema de Antonio Francisco.

Convidamos os alunos para dirigirem-se até a mesa preparada com o material e distribuímos, aleatoriamente, 35 fichas com as estrofes do cordel, desafiando-os, em seguida, a organizar a sequência do poema. A atividade foi bastante produtiva e todos os estudantes ficaram bastante envolvidos; não acertaram a sequência na primeira tentativa, não obstante, logo conseguiram atingir o objetivo. Colocamos o áudio novamente para que ouvissem a narração do cordel e acompanhassem a arrumação das fichas.

Na parede da sala, a pesquisadora havia estendido um varal e pediu para que os estudantes prendessem as fichas nele, com o auxílio de um

prendedor de roupas, no entanto, que observassem a distância de uma folha de ofício entre cada ficha. Cumprida a tarefa, os estudantes foram convidados a se sentar ao redor da mesa e a assistir alguns slides com desenhos de cordel. Na sequência, cada aluno foi orientado a desenhar, com giz de cera ou lápis de cor preta, ilustrações que acompanhassem o texto exposto.

Concluída a atividade, os desenhos foram pendurados junto ao texto de cordel e os alunos puderam avaliar a oficina do dia. Foi interessante a percepção de que essa atividade, assim como as das demais oficinas ministradas, foi realizada sem reclamações. Segundo os estudantes, “assim é melhor de ler Literatura” e “adorei conhecer o autor Antonio Francisco”.

3.2.5 Módulo V

A última oficina programada aconteceu no dia 10 de julho. Todos os estudantes estiveram presentes. A sala foi organizada com o tapete e as almofadas; nas paredes, ilustrações de gaiolas; espalhados pela sala, estavam bichos de pelúcia e um estilingue.

Iniciamos a oficina questionando acerca do gênero novela, se conheciam ou já haviam lido algo de tal gênero. Os alunos disseram que assistiam as novelas na televisão, porém, que nunca leram nenhuma. A pesquisadora explicou a diferença entre o gênero novela e o roteiro feito para as novelas televisivas, ressaltando que, na oficina daquele dia, conheceriam uma obra de tal espécie.

Em seguida, questionamos se os alunos costumavam ler tirinhas ou quadrinhos e em que suportes o faziam. Eles responderam que adoravam as tirinhas e, geralmente, essa era a única “coisa” que liam nos jornais que a escola assina, os quais, frequentemente, são levados para as aulas de leitura e disponibilizados aos alunos que estejam sem o livro de leitura.

Sentada no círculo junto aos alunos, a pesquisadora apresentou a obra daquela oficina: *Os meninos da rua da praia* (2011), de Sérgio Caparelli. Questionamos o que conheciam sobre o autor e a obra. Os alunos não conheciam o autor e não haviam lido o livro, apesar dele fazer parte do acervo da biblioteca escolar já a algum tempo.

Passamos o livro pelos alunos para que pudessem manuseá-lo; depois, apresentamos a capa e a folha de rosto do livro, explicando que ali se encontravam importantes dados acerca da obra, como o gênero, a edição, o número de edições e o ano de publicação.

Em seguida, apresentamos a contracapa e lemos o breve resumo ali contido. Os estudantes demonstraram bastante interesse pela história; sugerimos que relaxassem no tapete e a narramos. Ocasionalmente, tivemos de interromper a narração para sanar dúvidas de vocabulário. Propositamente, deixamos em suspense o último capítulo, sob o protesto dos adolescentes, ansiosos pelo final.

Procedemos a uma conversa para elencar a percepção dos estudantes acerca do que ouviram. A respeito das sensações despertadas, muitos deles disseram ter revivido lembranças de animais de estimação que tiveram; outros manifestaram raiva pelo fato de o pai de um dos personagens ter maltratado a tartaruga do texto e também pontuaram situações de maltrato ou assassinato de seus animais de estimação.

No ensejo das discussões acerca do maltrato aos animais, projetamos algumas charges e tirinhas sobre o assunto e pedimos para que os alunos as lessem para conversarmos em seguida. Após a leitura das imagens projetadas, fizemos uma distribuição delas, impressas, para que as manuseassem e prestassem atenção aos detalhes. Fizemos uma colagem delas na lousa e pedimos aos alunos para que discutissem entre si sobre o tema de cada uma, anotando abaixo de cada figura as suas percepções estéticas e temáticas.

Feitas as anotações, passamos à comparação entre as obras de ilustração e texto em relação ao texto lido. Para pensar as semelhanças entre os textos, os alunos destacaram, na temática, a amizade, o companheirismo entre as personagens da novela, comparada à terceira e quarta charges expostas. Um aluno comentou sobre a terceira charge, que evidenciava a união dos animais para combater os testes em cobaias; ele relacionou o conteúdo da charge à união dos meninos da rua da praia, para salvar a tartaruguinha. Outro ponto de aproximação foi a ilustração presente na novela com o texto visual das tirinhas.

Com relação às diferenças, evidenciaram o formato do texto, o suporte de circulação e a extensão da “história”.

Acerca dos efeitos provocados no leitor, os alunos disseram que a obra os deixou ansiosos pelo desfecho e, a cada capítulo lido, incitou-lhes a imaginação acerca dos fatos subsequentes; já as charges tinham um texto mais direto, que perderia o sentido sem a imagem.

Questionados acerca da crítica explícita das charges, os alunos apontaram a preocupação com os animais: uso de cobaias vivas para a testagem de cosméticos, remédios e vacinas; aprisionamento de pássaros e comércio de filhotes; no entanto, principalmente, perceberam e pontuaram a amizade verdadeira que pode existir entre animais e humanos.

Com relação às críticas implícitas, os alunos demonstraram certa dificuldade de compreensão, principalmente referente à primeira charge³². Nesse ponto da discussão, trabalhamos a característica sócio-histórica do texto e os levamos a inferir a temática implícita das discussões, acerca do vegetarianismo e o não consumo de proteína animal.

Findas as elucubrações, pedimos aos estudantes que formassem, aleatoriamente, trios de trabalho, visando a discussão de um possível desfecho à história do livro, e os desafiamos a apresentá-la em forma de encenação. Houve alguns protestos e algum alvoroço, mas todos trabalharam na atividade.

Em seguida às apresentações, sentados novamente no tapete, a pesquisadora instigou uma discussão acerca dos desfechos apresentados. Em geral, os grupos compreenderam a sequência lógica da história e propuseram finalizações possíveis ao enredo; um dos grupos optou por deixar a tartaruginha com os meninos e sugeriu “arrumar outra tartaruga para lhe fazer companhia”; os demais trios entenderam que o animalzinho deveria retornar ao seu habitat natural, mas seria “visitada” pelos meninos.

Nesse momento, lemos o último capítulo do livro para os alunos; uma das meninas se emocionou e os demais também pareceram interessados no desfecho. Após discussões de “gostar” ou “não gostar”, eles compreenderam criticamente que devolver o animal ao seu habitat foi o melhor desfecho.

Para finalizar as atividades desse módulo e diagnosticar a compreensão leitora dos estudantes, a pesquisadora os convidou a voltar às mesas de trabalho e, divididos em três grupos por afinidades, trabalhar em três tirinhas de

³² A charge pode ser encontrada na página 102 deste trabalho.

HQs, as quais deveriam ser lidas e interpretadas pelos grupos: a primeira, em forma de uma paródia musical; a segunda, em forma de um rap, e a terceira, como um teatro de fantoches que, devido ao tempo, foi adaptado para ser apresentado como uma entrevista com um animal.

As atividades sugeridas foram realizadas de maneira bem simples pelos estudantes, visto que eles não conseguiram a conexão com a internet, a qual lhes serviria de apoio à inspiração e à busca das músicas, por exemplo, por um problema técnico enfrentado naquele dia na escola. Entretanto, os mesmos improvisaram as atividades da melhor forma possível.

Ao final, as apresentações foram breves e pouco elaboradas. Entretanto, geraram uma discussão importante, consoante ao teor temático dos textos. A primeira tirinha³³, cuja proposta consistiu numa paródia, foi apresentada pelo grupo, cantando uma releitura da cantiga “atirei o pau no gato”; a segunda tirinha³⁴, cuja tarefa consistiu na elaboração de um rap, não foi apresentada dessa forma, já que os alunos criaram uma encenação de uma discussão entre o cão e o dono sobre os passeios; e a terceira tirinha³⁵ foi apresentada como uma notícia televisiva, com a entrevista dos animais.

Por fim, sentados novamente no tapete, conversamos com os alunos a respeito das percepções que tiveram do livro e das atividades do módulo; eles mostraram-se bastante interessados na forma como trabalhamos os textos. Segundo os estudantes, sentiram-se mais animados em participar e ler, evidenciando que a biblioteca tinha livros “muito bons escondidos”.

Ao finalizar as atividades, a pesquisadora conversou com os estudantes a respeito da proposta pedagógica e despediu-se, agradecendo a participação de todos.

Assim, uma vez descrita a proposição pedagógica, passaremos à análise dos resultados da pesquisa, à luz das teorias discutidas no primeiro capítulo do nosso trabalho.

³³ A tirinha pode ser encontrada na página 105 deste trabalho, como Figura 17.

³⁴ A tirinha pode ser encontrada na página 106 deste trabalho, como Figura 18.

³⁵ Esta tirinha pode ser encontrada na página 106 deste trabalho, como Figura 19.

3.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS: CRÍTICAS À PRÁTICA E PROPOSTAS VIÁVEIS NO TRABALHO DE LETRAMENTO EM LITERATURA

Ao iniciarmos a análise das práticas que efetuamos com o texto literário na escola, à luz das teorias discutidas, necessitamos pontuar dois aspectos importantes: o primeiro é que, além de observadores das práticas com a leitura de textos literários, somos educadores em Literatura. A segunda diz respeito ao fato do contexto, no qual se insere a nossa pesquisa: as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, em que a prática desse gênero de leitura não dispõe de um lugar específico no currículo, tal qual ocorre no Ensino Médio.

Ambas as constatações importaram muito para que escolhêssemos, criteriosamente, a fundamentação teórica, que embasou o estudo, sem a qual todo o despreparo das atividades atuais com o texto literário seguirá perdurando no ensino básico, bem como as consequências daí advindas nos anos subsequentes de escolarização.

Conforme as pesquisas feitas no decorrer desse trabalho, a ideia de ler Literatura na escola tem sido perpetuada de maneira que em nada contribui para a ideia de uma leitura que, como um direito humano – tal qual defende Candido (2011) –, venha a formar leitores críticos, autônomos e capazes de interagir com o texto e por meio dele.

Nas observações que fizemos na escola, onde aplicamos a pesquisa, bem como nas práticas que vimos serem efetuadas no mesmo educandário, percebemos que o texto não tem um aporte metodológico adequado, de forma a contribuir na formação dos sujeitos na escola. Isso ocorre, especialmente, se considerarmos o contexto atual de ampliação no tempo de escolarização, sem a conseqüente ampliação das capacidades de leitura eficiente para as tarefas escolares e para além delas.

Conforme nossa observação, três problemas constituem importantes empecilhos para a efetivação de um letramento literário na escola: as práticas com o texto em sala de aula, centradas nos excertos do livro didático e desvinculadas de fundamentação teórica adequada; a visão da escola acerca da Literatura e seu lugar no currículo, facultando à aula de leitura semanal, que tem sido instituída, sem nenhum trabalho de consolidação, exposição ou

discussão acerca do que é lido ou para que isso se faz e, finalmente, a ausência de um trabalho de letramento literário consistente, tanto em sala de aula quanto na biblioteca escolar.

Tais percepções nos fizeram buscar em Kleiman (1995, 2005) uma base para a compreensão dos motivos que levam ao fracasso dos alunos brasileiros na leitura e, em consequência, o fracasso da escola, enquanto principal agência de letramento. Nesse sentido, pudemos analisar como se efetivou o contato do aluno, leitor em formação, com o livro nesse espaço educacional.

Recorremos às conversas com os educadores envolvidos no processo de escolarização da leitura e corroboramos a visão de Soares (2000), quando reflete sobre as práticas de ensino que pressupõem o “domínio de uma língua legítima”, a qual a escola espera do aluno e o ensina a reconhecer, entretanto, não lhe ensina a usar.

Tanto no ensino da língua quanto na prática do ensino da leitura de Literatura, sustentam-se valores e ideologias que subjazem preconceitos, principalmente, em falas como “os alunos não gostam de ler por causa do celular”, ou “os alunos não têm o hábito da leitura”, responsabilizando os sujeitos que vêm à escola para aprender pelo seu fracasso em ensinar.

Leontiev (1978) sustenta que a educação tem um papel importante e que não imana do indivíduo, mas precisa ser ensinado. Assim, a escola, ao invés de culpabilizar o estudante, deveria assumir o seu papel, enquanto instituição responsável pela trabalho de apropriação científica, uma vez que:

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. (LEONTIEV, 1978, p. 283).

Concordamos com o autor ao constatarmos que a leitura literária exige do indivíduo uma série de estratégias, as quais devem ser ensinadas na escolarização do indivíduo. Portanto, negamos a ideia de que a dificuldade de aprender a língua, especialmente a leitura literária, centra-se no aluno e em seus hábitos ou ações fora da escola.

Com isso, não afirmamos que a escola seja a única instituição responsável pela educação dos sujeitos, mas, que é de sua reponsabilidade a educação científica, a qual viabiliza o saber de códigos e estratégias que possibilitem a leitura de Literatura e, por meio dela, o acesso aos conhecimentos das mais diversas culturas e povos. Entretanto, em nossa observação das práticas com o texto de Literatura na escola, o desencontro entre a biblioteca, a sala de aula e os alunos com a leitura nos apontou uma situação na qual se reforça a ideologia de que é preciso aptidão para aprender.

Nossa investigação, por outro lado, buscou identificar, por meio de uma abordagem comparatista que, apesar das diferentes experiências anteriores com o texto literário ou de nenhum contato prévio com ele, alunos de uma mesma turma poderiam desenvolver leituras importantes da obra apresentada.

A compreensão de que, para uma leitura competente, é necessária, primeiramente, a identificação do aluno com o escrito, é reforçada por Solé (1998). Confirmamos a ideia da autora, ao constatarmos que, nas oficinas literárias que realizamos na escola, a escolha temática aproximou os alunos da vontade de ler o que lhes foi proposto.

Da mesma forma, o desenvolvimento de atividades dos aspectos formais dos textos, quando mostrados naturalmente no desenvolvimento das atividades, não desestimulou a vontade de ler nos estudantes, porém, lhes fomentou a curiosidade, diferentemente do que acontecia quando o texto servia, majoritariamente, a essa função nas práticas em sala de aula.

Ainda em relação às práticas de leitura na escola como um todo, percebemos, fortemente, a não compreensão do letramento na leitura. A ideia de ler Literatura no Ensino Fundamental centra-se em estudo da forma textual, na compreensão estrutural do texto diluído nos excertos do livro da disciplina ou nos livros lidos aleatoriamente nas aulas de leitura, enquanto que as discussões temáticas, por exemplo, ficam em segundo plano.

Assim, a maneira de abordar o texto literário, por meio de fragmentos publicados no livro didático ou de cópias recortadas e montadas, escolhidas na internet, são prática usuais no trabalho literário escolar. Tal ideia, a princípio, pode parecer coerente, se considerarmos o tempo limitado das aulas de Língua Portuguesa e o conteúdo curricular competente à disciplina, já que tal prática

focaliza-se no ideal de alfabetização: o texto deve ser lido e, com sorte, compreendido.

Porém, aliado à compreensão do código, está o letramento e todas suas implicações para o indivíduo, sejam “sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas”, como pontua Soares (2010, p. 17). A mesma autora afirma, ainda, que o problema escolar do letramento, seja em países desenvolvidos ou em desenvolvimento, é que, por maior que seja o acesso à escola, ela não é capaz de suprir as necessidades de uso da língua, para além de sua tutela.

Conscientes desses dados e por compreender a importância do texto literário, iniciamos nossa pesquisa em busca dos pontos de ruptura entre o texto e os estudantes. Constatamos que havia um descompasso dos agentes de letramento com os textos, o que acarretava um desencontro dos educadores com os educandos e dificultava o trabalho.

A respeito desse papel de mediação entre texto e leitor, Petit (2008), em pesquisas sobre as relações entre a leitura e os jovens na França, pontua que – ainda que distanciados da leitura, seja por problemas com o idioma, problemas de acesso, cultura ou outros, em algum momento da educação – foi o professor quem deu a luz ao leitor. Sobre isso, ela escreve:

Durante as entrevistas que realizamos, algo saltou aos olhos: esses jovens tão críticos em relação à escola, entre uma frase e outra, lembravam às vezes de um professor que soube transmitir sua paixão, sua curiosidade, seu desejo de ler, de descobrir; que soube, inclusive, fazer com que gostassem de textos difíceis. Hoje, como em outras épocas, ainda que "a escola" tenha todos os defeitos, sempre existe algum professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, a da obrigação austera. (PETIT, 2008, p. 177).

A pesquisadora reconhece a importância do professor ainda que este enfrente toda a adversidade do ensino atualmente e, muitas vezes, apenas siga o programa pré-organizado. Validamos a visão dela de que, mesmo incumbido de múltiplas tarefas, o professor ocupa um espaço muito importante na formação dos leitores. Apesar de tudo que precisa ensinar, a leitura cumpre o mais significativo conhecimento e precisa ser transmitida com o

gosto, que vem primeiro de quem faz essa mediação. De acordo com o que comenta a autora:

[...] é preciso dizer também que, em todas as épocas, a despeito das dificuldades, das modas e das mudanças nos programas, muitos professores souberam transmitir a seus alunos a paixão de ler. É preciso acrescentar ainda que dos professores é exigido algo impossível, um verdadeiro quebra-cabeça chinês. Espera-se deles que ensinem as crianças a "dominar a língua", como se diz no jargão oficial. Que as convidem a partilhar desse suposto "patrimônio comum". Que as ensinem a decifrar textos, a analisar e a ler com certo distanciamento. E, ao mesmo tempo, que as iniciem no "prazer de ler". Tudo isso é objeto de muitos debates, de muitos questionamentos entre esses profissionais. (PETIT, 2008, p. 176).

Entretanto, nas conversas formais e informais com os agentes de letramento, percebemos que o professor parecia estar afastado da leitura, pois o objeto - livro de leitura - nunca era levado à sala de aula pelo educador, o qual, frequentemente, utilizava dessas aulas para corrigir provas e trabalhos, bem como não acompanhava os estudantes nas retiradas dos livros de leitura. Tais fatos transformavam o momento em um ato mecânico de pegar o livro para "fazer de conta" nas aulas de leitura e não perder nota. Como não havia mediação, quase ninguém lia.

Enquanto progredíamos em nossa investigação, notamos que, por trás dessa apatia pela leitura, subjazia o desentendimento do que é ler. Tal percepção nos leva à Rojo (2002) e a sua abordagem do que é leitura, bem como às ideias que se construíram ao longo do tempo, acerca disso. Primeiramente, está a ideia de que ler se trata de o leitor compreender o texto; em seguida, temos a questão de que a leitura é vista como interação entre autor e leitor e, por fim, a ideia de que um leitor é aquele sujeito capaz de ler e colocar-se em relação a outros textos, numa construção de discursos.

Toda a prática atual da escola, onde realizamos nossa pesquisa, com a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental está centrada na ideia primeira, de que é o leitor que deve compreender o texto, levando-nos à percepção de que, nas práticas de leitura escolar, inclusive naquela que efetuávamos, não estava em foco o letramento, mas sim, a alfabetização em leitura literária.

Partimos, assim, para a elaboração e proposição de uma prática diferente de leitura do texto literário porque, antes de mais nada, corroboramos a visão de Candido (2011) sobre tal gênero textual como arte e direito, de maneira que acreditamos que a escola já não pode negar seu palpel de agência de letramento.

Consoante os estudos de Kleiman (2005), o indivíduo letrado, além de ser capaz de refletir sobre a própria língua, também deve compreender o seu uso nas práticas sociais das quais participa. Assim, o conceito de ser letrado extrapola o texto escrito e chega à oralidade. Com base nisso, buscamos refletir como poderíamos, no chão da escola e não apenas teoricamente, desenvolver uma proposta adaptável de leitura literária para as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Encontramos, então, em Mendoza Fillola (1994), uma possibilidade teórica de implementar o letramento literário nas práticas de sala de aula, a partir de seus estudos em Literatura Comparada. Os aportes teóricos do estudioso espanhol foram adaptados à relação entre disciplinas ao invés de um contexto de bilinguismo, para a qual foi elaborada primeiramente sua teoria. Por conseguinte, pensamos numa forma de adequarmos, didaticamente, o trabalho com a leitura na escola, a fim de minimizar os problemas daí decorrentes, já que validamos o que defende o teórico espanhol. Para ele:

*La actividad de interrelacionar, contrastar e integrar datos y apreciaciones ayuda a nuestros alumnos a adoptar criterios flexibles para aceptar y valorar diversas producciones literarias, en función de la contigüidad de relaciones que mantienen, ya sea en relación al contexto artístico-estilístico paralelo en que se han producido, ya sea en relación a los condicionantes de situación, momento de recepción o perspectiva desde los que son percibidas.*³⁶ (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 34).

Conforme a premissa anterior, uma proposição didática baseada na integração de conhecimentos, que deem suporte à prática pedagógica com o

³⁶ Nossa tradução: A atividade de inter-relacionar, contrastar e integrar dados e apreciações ajuda nossos alunos a adotar critérios flexíveis para aceitar e valorizar diversas produções literárias, em função da contiguidade de relações que mantêm, seja em relação ao contexto artístico-estilístico, paralelo em que se há produzido, seja em relação aos condicionantes de situação, momento de recepção ou perspectiva desde que são percebidas.

texto literário, serviria de ponte para interligar as expectativas e desconstruir conceitos acerca de culturas diferentes.

Assim, pela aproximação entre a Literatura e as Artes, cremos ter instigado nos estudantes o gosto e a percepção do texto literário como próximos a si. Tal intenção pode ser comprovada nas oficinas que realizamos, visto que, quando convidados a sentar no tapete para audir as leituras, os alunos comentavam entre si, pontuando preconceitos em relação ao texto de Literatura e ao trabalho a partir dele.

Dentre as expectativas percebidas, pontuamos: “Será que vamos ter que fazer trabalho do livro?”; “Não sei, acho que uma ficha de leitura ou então desenhar a parte que mais gosta...”. Essas são perguntas e dúvidas que exalam o tédio dos trabalhos de leitura, geralmente, maçantes e ligados à nota e não ao prazer da leitura com fim em si mesma.

Nesse cenário, chamou-nos a atenção a estranheza dos estudantes quando convidados a deitar-se no tapete para ouvir a narração de um texto, trabalhado no Módulo III, uma vez que os pequenos leitores estavam distanciados da Literatura, de tal forma, que não consideravam normal “simplesmente” escutar uma história ser contada. Acreditamos que foi nessa oficina que expandimos o horizonte de expectativas dos adolescentes em relação à leitura, no desencontro do trivial.

Iser (1979), ao discutir sobre como o leitor interage com o texto, alertou para os vazios deixados pelo texto e preenchidos pelos leitores e como nesses espaços acontece o entendimento entre ambos, leitores e tecidos textuais. Assim, ao causar estranheza uma atividade de audição de um texto literário, constatamos a distância entre os adolescentes e a Literatura, no ato em que se colocam dois protagonistas, que se defrontam: o texto e o leitor. Acreditamos que compete ao trabalho metodologicamente fundamentado, que fazemos com a leitura, propiciar subsídios ao leitor em formação para que haja a comunicação entre ambos.

Percebemos que os alunos, envolvidos na pesquisa, já haviam percorrido um caminho de desencontro e desgosto na interação com esse tipo de texto. Nesse sentido, para eles, a Literatura era “chata” e de “difícil” compreensão, provando novamente que, na falta de comunicação entre leitor e texto, o último vencia. Nas conversas informais, durante o período de

observação, por exemplo, alguns estudantes disseram já saber que seria “complicado” participar de atividades com textos literários.

Entretanto, ao final das oficinas, acentuadamente da terceira em diante, chegamos ao que Hans Robert Jauss (1979) nomeava como o efeito do texto sobre o leitor, ou seja, a carga de leitura e seus efeitos mudaram gradativamente conforme os pequenos leitores compreendiam os implícitos nas leituras que faziam, que ouviam, que experienciavam. Sobre isso, o teórico alemão escreve:

Permanecerá neste contexto o problema central de como se pode realizar, de forma metodicamente controlável, o realce e a fusão dos horizontes da experiência estética contemporânea e passada. Será, ademais, colocada a relação entre pergunta e resposta como instrumento hermenêutico, que também poderá ser mostrada como relação consecutiva entre problemas e soluções nos processos literários. (JAUSS, 1979, p. 45).

Sendo assim, no contexto da leitura e do leitor, perguntas e respostas passam pela mediação e servem como tal para que o texto atinja seu objetivo, de maneira a criar vínculos com o leitor. Atrevemo-nos a dizer que, quando apresentado, consorte as teorias da comparatística de Mendoza Fillola (1994) e da Estética da Recepção de Jauss (1979; 1994) e Iser (1979), o texto literário deixa vincos nos leitores, como terra arada, aberta à semente. Desse modo, a experiência de ler e compreender-se no lido transforma o processo.

Nas oficinas realizadas, buscamos utilizar, além das práticas sugeridas pelo teórico espanhol, o método proposto por Jauss (1994), com foco na recepção da obra pelos estudantes e no efeito de cada texto trabalhado, observando as etapas de compreensão, interpretação e aplicação em cada texto apresentado. Assim, atendemos o que o teórico alemão pontua como o princípio dialético da pergunta e resposta: o texto que conversa com o leitor, reconstruindo seu horizonte de expectativas.

A pesquisa, que efetuamos junto à orientação e ao conhecimento adquirido em nossa formação, nos ajudou a desmistificar o conceito encontrado em nossa investigação, atribuído aos problemas da idade dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, acerca da apatia dos mesmos em relação ao texto. Na verdade, vimos que a prática com o texto, focada na compreensão

e interpretação, usualmente feita nas aulas de leitura, foi o que criou a apatia e desinteresse pela leitura.

Segundo o que constatamos em nossas oficinas, tais problemas podem ser solucionados, ao efetuarmos uma prática com o texto de Literatura, na qual ele é lido com o entendimento de seu percurso histórico. Pontuamos que essa contatação se confirmou em todos os encontros, mas, em especial, a partir do Módulo II, no trabalho comparativo entre Literatura e Artes plásticas. Abaixo, compartilhamos alguns dos registros das percepções dos alunos, que validam nossa discussão:

Aluno A: *“Se a gente não tivesse estudado o texto e soubesse que é de uma outra época, ia ser complicado”.*

Pesquisadora: *“Por quê? O que ficaria complicado?”*

Aluno A-: *“É que tem palavras esquisitas no texto, que nem falamos depois da leitura, daí, quando você mostrou a data em que escreveram o livro e explicou que o bonde era comum em cidades maiores naquele tempo, eu entendi.”*

Aluno B: *“Verdade, porque pensei no bonde que tem no Rio de Janeiro, que vai pro Cristo Redentor, e fiquei assim, tipo, mas as pessoas lá não falam assim e tals...A gente vê na tv.”*

Aluno C: *“Sim, as telas também né, é bonito, mas não ia parar pra ver não. Agora pensei, bah, naquele tempo, sem internet, sem copiar, nem nada, tinha que ser gênio.”*

Aluno A: *“Né?”*

Aluno B: *“E também, o cabelo ruivo da menina do texto e das figuras das telas, tipo, tinha muito preconceito. Eu pensei: agora é moda.”*

Pesquisadora: *“Por que é moda, como assim?”*

Aluno B: *“ É que as pessoas com o cabelo vermelho são chiques e fazem novela; minha tia é ruiva e pinta de loiro, porque, quando era solteira, ela disse que ninguém ficava com ela ruiva.”*

Pesquisadora: *“Então, o diferente incomoda, nao é? Aqui na turma, por exemplo, vocês disseram que não gostaram das músicas clássicas e, agora, depois de analisar tudo junto: texto, telas, músicas e a produção de vocês, como se sentem sobre isso?”*

Aluno D: *“Eu não conseguia pintar porque achei as músicas tristes; agora fiquei pensando que as telas também parecem assim e o texto, tipo, a menina estava muito só...”*

Pontuamos que as falas acima foram registradas no Diário de Campo, não com exatidão de palavras, mas com as percepções dos estudantes, sobre os textos em questão. De qualquer forma, o que importa é perceber como, ao fazerem a ligação entre os diversos textos utilizados nessa oficina, com o contexto no qual foram produzidos, os alunos puderam construir um entendimento mais profícuo das leituras.

Ademais, essa experiência de “realce e fusão”, abordada por Jauss (1979, p. 45), efetivou-se, perceptivelmente, ao nível da linguagem dos textos apresentados. Na primeira oficina, por exemplo, o trabalho com a linguagem contemporânea dos vídeos exibidos contrastou com a linguagem elaborada e construída da obra literária, culminando com o entendimento de ambas no tema comum escolhido para a prática.

Ainda consoante à Estética da Recepção, ao depararem-se com o ambiente elaborado para abrigar as leituras em todos os módulos, os alunos puderam expandir significados por meio dos textos. Isso foi percebido logo na primeira oficina realizada, uma vez que, ao aproximar o livro ao artesanato, foi como se uma barreira se rompesse nos alunos, do simples ao complexo; na visão deles, a tessitura das rendas e a construção da escrita se interligavam, efetivando também seus processos de leitura.

Cabe salientar, ainda, que algumas das práticas propostas no decorrer das oficinas não surtiram o efeito esperado. Isso ocorreu, por exemplo, na quinta oficina, na qual o tempo destinado não foi o suficiente para o trabalho com o gênero HQ e na qual a atividade proposta foi complexa e precisaria de maior suporte.

Tudo isso confirma que a comparatística, sugerida por Mendoza Fillola (1994), e a teoria do efeito estético, segundo as premissas de Jauss (1979; 1994), servem de base para um letramento literário possível e necessário na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa a que nos propusemos, ao centrar-se nas questões do letramento literário, nos anos finais do Ensino Fundamental, discutiu o impacto do trabalho feito com textos literários – relacionados com outras expressões de arte –, realizado juntos aos alunos de uma escola pública do estado de Santa Catarina, na área de formação leitora dos sujeitos. Ela também abordou os possíveis caminhos para superar a dicotomia entre os jovens, a escola, os agentes do letramento e a Literatura. Essa forma de expressão artística, ainda que esteja amparada no currículo da educação básica, carece, segundo constatamos, de uma prática teoricamente pautada nas aulas de leitura e de língua portuguesa.

Apesar de sabermos que a educação em Literatura tem ainda um longo caminho a percorrer e que o Estado de Santa Catarina – seja em sua Proposta Curricular, seja nas práticas de seus educadores, muitas vezes, relegados aos bastidores da história da educação – tem buscado alternativas para superar a problemática, ainda há muito que se pesquisar sobre a relação entre a escola e o letramento literário.

Dessa forma, com a finalidade de contribuir para com a implementação de ações de letramento literário na escola, desenvolvemos, em conjunto com a equipe do Mestrado profissional em Letras – Profletras de Cascavel PR – um Projeto de Intervenção Didática. Tal ação foi ancorada pelo método comparatístico de Mendoza Fillola (1994) e pela estética da recepção, segundo Jauss (1979; 1994) e Iser (1979), para os quais a leitura se constrói na interação com o leitor.

Essa intervenção foi pensada a partir de nosso conhecimento empírico do processo de ensino de Literatura e com base nas leituras teóricas realizadas ao longo do processo de formação acadêmica. As experiências vivenciadas, nesse período de formação e orientação, nos fizeram acreditar termos encontrado uma didatização eficiente e possível para as práticas de leitura literária em sala de aula.

Desse modo, com respeito à Estética da Recepção, percebemos que a Literatura não encerra dentro de si todo o entendimento, mas conflita com

aquilo que sabemos, a fim de nos fazer perceber o desconhecido, contrastando, contrariando ou confirmando nossas hipóteses e crenças. Assim, ler o texto de Literatura expande nossa compreensão, acrescentando novos elementos ao que já tínhamos como certo. Isso amplia nossos horizontes de expectativas.

Foi por meio dessa ampliação do horizonte de expectativas, conforme a teoria do efeito estético de Jauss (1979, 1994), aliada aos pressupostos comparatísticos de Mendoza Fillola (1994), que buscamos abordar o texto literário na escola. Ao ler textos diferentes e aproximá-los a outras expressões artísticas ou midiáticas, mais próximas da realidade dos alunos, os pequenos leitores puderam contrastar suas hipóteses, refutar pensamentos pré-concebidos e, conseqüentemente, ampliar suas percepções sobre a produção artística e a construção textual.

Outra hipótese testada e que apresentou resultados positivos, além de relevantes, foi a de amalgamar os textos e outras expressões a serem usadas na Intervenção por meio de uma temática significativa para os leitores, desenvolvendo-a em vários subtemas, em cada Módulo planejado e executado. Sendo assim, inteirando-se do tema proposto e aproximando-o aos subtemas nas práticas de leitura, os estudantes ampliaram seus horizontes de expectativas, ao perceberem a importância do contexto de produção, a historicidade da obra para a compreensão da produção, quando, muitas vezes, o que esperavam do texto não correspondeu às expectativas das hipóteses levantadas.

Nossa aplicação foi organizada, metodologicamente, também em torno da proposta da comparatística de Mendoza Fillola (1994). Esse estudioso espanhol defende a intertextualidade enquanto interação entre textos e seus significados, bem como com as produções de diferentes signos, como as diversas expressões artísticas. Ainda que originalmente feita para ser aplicada em contextos bilíngues, suas premissas foram perfeitamente possíveis de adaptar e sua teoria, frente às práticas com o texto literário em sala de aula, surtiram efeitos benéficos e motivadores.

Da mesma forma, como Mendoza Fillola (1994) aborda em sua obra, a correspondência entre o texto verbal e o não verbal pode, por meio da Literatura Comparada, servir de base para a proposição de práticas salutares e

frutíferas, no ensino de Literatura, nos anos finais do Ensino Fundamental, superando o hiato entre os leitores infantis, dos anos iniciais, e os leitores já mais críticos, necessários no Ensino Médio e para além desse.

Ao estabelecermos conexões entre as obras, a ambientação, o contexto de produção, as músicas, as imagens e os áudios, percebemos o esfacelamento das máscaras de tédio e indisposição dos adolescentes, comuns nas práticas escolares de leitura do texto literário, expandindo sua capacidade de recepção e compreensão estética do texto. A disposição de opinar, perceber e compartilhar o sentido, durante a narração das obras, a participação intensa nas atividades e a disponibilidade de voltar às oficinas, ainda que fora do horário das aulas, confirmou a hipótese de que a metodologia proposta funciona para a expansão do prazer da leitura de fruição.

Por meio das Oficinas Literárias – planejadas ao longo de um intenso processo de orientação – pudemos contrariar a ideia de que ler Literatura é difícil e reflete a intenção moralizante, muito presente no trabalho, nos anos iniciais da educação básica. Ao focar na natureza estética dos textos literários e aproximar a arte escrita de uma temática bastante cara aos adolescentes, pudemos instigar neles uma curiosidade que serviu de estímulo para que as leituras fossem recebidas com mais empatia.

À vista disso, ao se sentirem respaldados e serem incentivados à construção dos sentidos dos textos, os alunos mudaram sua postura de leitores, de maneira que não havia ainda ocorrido nas aulas de leitura comuns na escola e nas aulas de Língua Portuguesa. Acreditamos que construir sentidos no texto, conforme afirma Petit (2008): “[...] não é algo dado: é alguma coisa para a qual nos inclinamos, um movimento, uma disposição, uma capacidade de acolher.” (PETIT, 2008, p. 39). Tal percepção estimulou essa participação.

Nosso entendimento deprecia o trabalho que vem sendo desenvolvido na escola, na qual a pesquisa se realizou. Entretanto, os profissionais envolvidos na pesquisa – seja pela ausência de uma formação adequada na área, seja pelo desconhecimento de metodologias de trabalho com a Literatura – acabam por utilizar os textos apenas para o estudo da estrutura textual ou da língua. Ainda assim, a professora e a bibliotecária e, principalmente, a escola – enquanto equipe multiprofissional envolvida no ensino – demonstraram

preocupação em superar esses entraves e fazer da leitura um processo de ensino e prazer.

Por isso, ao final de nossa pesquisa, acreditamos na necessidade de que os profissionais, envolvidos no ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, tenham acesso a uma formação em Literatura para o trabalho escolar com a leitura: literatura juvenil, literatura infantil e letramento são, conforme constatamos, os cursos mais importantes nessa perspectiva. No Estado de Santa Catarina, e em geral, os cursos oferecidos na formação continuada não se centram em nenhum desses aspectos e o trabalho com a metalinguagem é preponderante nesse tipo de formação.

Consideramos, ainda, como empecilho à efetivação de práticas adequadas de letramento literário, a ausência de um lugar específico para a Literatura, nos documentos oficiais da educação, como os Parâmetros Curriculares do Estado e os PCN, que abordam o assunto. O letramento literário é, nessas instâncias, tido como importante para a formação geral dos sujeitos, mas não se direcionam, a essa habilidade, as práticas docentes e escolares, de forma que também as instituições e profissionais ficam sem um amparo teórico e metodológico, nos quais possam pautar suas ações. Tal fato, como averiguamos, gera uma prática intuitiva e descoordenada de trabalho. Essa é, geralmente, pouco eficiente.

Secundamos a ideia de que é a educação a vereda principal que as pessoas dispõem para transformar-se e, conseqüentemente, mudar a sua realidade. Nesse contexto, ensinar a ler é a melhor contribuição da escola para os indivíduos. É por isso que a Literatura merece um olhar mais apurado por parte dos educadores, que já não podem seguir dificultando o acesso dos indivíduos à leitura de qualidade. Isso é preconizado pelo que Candido (2011) nomeia de “preconceito”, a respeito da capacidade de acesso ao texto literário, “[...] segundo o qual as minorias que podem participar das formas requintadas de cultura são sempre capazes de apreciá-las, o que não é verdade.” (CANDIDO, 2011, p. 196).

Por isso, acreditamos na necessidade de um planejamento e uma didatização eficientes do processo de leitura literária, sem ignorar os desafios representados pelas novas tecnologias e urgências de um mundo cada vez mais árido para a humanização. Contudo, é possível integrar tais aspectos, ao

realizar um processo de ensino de literatura. Isso difere das usuais práticas escolares de leitura: baseadas na tradição historicista, mecânica e impositiva.

Dessa forma, as atividades em sala de aula, formalistas e estruturalistas, transformam o texto literário num enigma, para o qual, é necessário um conhecimento apresentado como impossível ao aluno, que não se vê como responsável pela organização dos sentidos do texto e, portanto, incapaz de lê-lo.

Assim, a escola na qual realizamos nossa pesquisa, apesar de dispor de ações importantes para o ensino de Literatura no Ensino Médio, carece – nos anos finais do Ensino Fundamental – do mesmo empenho e olhar voltado à importância dessa fase. Ao criar nos estudantes uma ideia de que a leitura será contemplada mais tarde, o inapropriado trabalho com a Literatura efetiva um vácuo, difícil de ser preenchido nos anos subsequentes de escolarização dos indivíduos.

Isso posto e aferindo os resultados positivos da aplicação de nosso projeto, julgamos que o método comparativo de Mendoza Fillola (1994), aliado às premissas da estética da recepção de Jauss (1979;1994), é um caminho oportuno para o trabalho escolar com a Literatura. Isso ocorre porque nos anos finais do Ensino Fundamental a ideia de aproximação entre as artes e o texto, e nela o contato com temas de interesse dos adolescentes, desperta-lhes a identificação e o gosto com a Literatura, abrindo caminho para a formação estética e crítica da leitura.

A escola – ao negar-se ao ofício que lhe compete como agência de letramento, ao fazer do livro didático única fonte de trabalho nas aulas de língua portuguesa e ao transformar a biblioteca em depósito de livros – condena a sociedade a repetir os mesmos erros de décadas anteriores, por meio da reprodução de leitores ingênuos e desassistidos de seus direitos à leitura da Literatura. Por isso, é imprescindível uma metodologização do ensino da leitura literária.

Logo, a justificativa que nos moveu na proposição de uma aplicação diferenciada de trabalho com a Literatura foi o método comparatístico de Mendoza Fillola (1994), orientado pelos princípios da Estética da Recepção e da intertextualidade, nos quais, ao primar pelo contato entre o belo, o diferente e o atemporal, propiciou-se o contato com a essência humana da Arte.

Tal abordagem proporcionou aos pequenos leitores um reencontro com o texto literário, a princípio pelo contato com o visual – apresentado nas ambientações – mas, principalmente, pelo interlúdio com os seus próprios valores, por meio de temas de seu interesse, cujos afetos e preocupações partilhavam.

Assim, na comparatística de áudios, telas, posts, charges, entre outros, com o texto, os alunos compreenderam que as histórias não ficaram na infância, no entanto, cresceram com eles sob novos contos, crônicas, romances, poemas. Dessa forma, satisfeita a curiosidade infantil do início de sua escolarização, essas histórias permaneceram, agora, na jornada do desabrochar para a juventude, com outros sonhos, apesar da realidade, numa troca entre os escritos e as vidas de cada um.

Por todo o exposto, cremos que as práticas com o texto de Literatura na escola precisam estar subsidiadas pela teoria literária, para promover a desalienação dos alunos, mas também, de toda a comunidade escolar. Enfim, a Literatura como direito do homem, como um bem incompressível, parafraseando Candido (2011), deve ser alicerce de humanização e consciência crítica.

No encontro entre a leitura e as outras formas de arte, a escola pode levar à percepção de que a Literatura, longe de ser desimportante ou exigir dom, pode ser aprendida e integrada à vida, enquanto encontro consigo e entendimento da realidade sociocultural, na qual se inserem os sujeitos.

Por isso, propusemos à escola um projeto de leitura que considera o trabalho em Oficinas Literárias, para ser incorporado às aulas de leitura que, tradicionalmente, vinham ocorrendo de forma desarticulada com a disciplina de Língua Portuguesa e Arte. Baseado nas concepções teóricas e metodológicas apresentadas nesta pesquisa, o projeto proposto vai ser compartilhado com os colegas da unidade escolar, discutido em planejamento e implantado, gradativamente, conforme temáticas importantes aos alunos e ao educandário.

Ao lançar mão de recursos diferenciados, pautados em teorias apropriadas, explorando as tecnologias em benefício do letramento e vivenciando a biblioteca escolar como espaço de descobertas, a escola pode contribuir para a inserção da Literatura na vida dos alunos. Esses sujeitos, uma vez despertados à arte da palavra, ampliarão significativamente seu repertório

imaginativo para, então, refletir e construir sua capacidade de análise e argumentação, considerando os fatores culturais e humanos envolvidos nas obras lidas.

Por fim, ainda que a nossa pesquisa não tenha a pretensão de encerrar toda a problemática, esperamos ter contribuído para a construção de possibilidades à questão levantada – por meio do diálogo, da pesquisa e da experimentação de uma experiência passível de aplicação e permanência na escola –, sempre à luz de discussões com os colegas, sugestões e melhorias, para que, finalmente, conquistemos uma escola de excelência leitora.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **The Dialogic Imagination**. Discourse in the novel. University of Texas Press, 1981, p. 275 – 300.

_____. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1998. 144p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

CAMARERO, J. **Intertextualidad: redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural**. Barcelona: Anthropos, 2008.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972

_____. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E Cjp* / Ed. Brasiliense, 1989.

_____. **Literatura e Sociedade**. Ouro sobre Azul, Rio de Janeiro, 2006.

_____. **O direito à literatura**. Vários escritos. Ouro sobre Azul, Rio de Janeiro, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: educação para vida.** Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.

_____. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora Contexto, 2009.

_____; SOUZA, Renata Junqueira. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos / Universidade Estadual Paulista – UNESP. Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 101-107.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação.** Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

FLORY, Suely Fadul Villibor. **O leitor e o labirinto.** São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

GARCIA, J.S.B.L. **Letramentos sociais: Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, Etnografia e Na Educação.** Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Julho de 2016, vol.10, n.30, Supl 2. p. 245 a 250. ISSN 1981-1179.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** – Brasília: O Instituto, 2014. 39 p.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert, et al. **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** Coord. e Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.

_____. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária.** Tradução de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis.** In: LIMA, Luiz Costa (trad. e org.). *A literatura e o leitor – Textos de estética da recepção.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org), et al. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005. Cap. 1, p. 15-61.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do munda da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LURIA, A.R. **Desenvolvimento Cognitivo: seus Fundamentos Culturais e Sociais**. São Paulo, Ícone, 1990.

MAGNANI, M. R. M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MACHADO, Álvaro Manuel; PAGEAUX, Daniel Henri. **Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura**. Lisboa: Edições 70, 1988.

MENDOZA FILLOLA, A. **Literatura Comparada e Intertextualidad**. Madrid, Editorial La Muralla, 1994.

_____. **Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria**, en P. Cerrillo y J. García Padrino (coord.), *Literatura infantil y su didáctica*. Eds. Universidad de Castilla. La Mancha. Cuenca. 1999, p. 11-54. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

_____. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria**. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008.

MICHAEL, Angrosino. **Etnografia e Observação Participante**. Tradução de José Fonseca. Artmed, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Letramento, cultura e modalidades de pensamento**. In: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo, 2005. p. 147 – 159.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

READ, Herbert. **A educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Multiletramentos na escola.** Org. Roxane Rojo e Eduardo Moura. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf>. Acesso em: 26 de jul. 2016.

SANTA CATARINA, Governo do Estado, Secretaria do Estado de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Governo do Estado, Secretaria do Estado de Educação, 2014.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata (org.) **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais.** Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

YIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **El problema de la edad.** In: Obras Escogidas IV. Madrid: Visor, 1932-1934/1996, p. 251-276.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 1988. (Coleção Contexto Jovem)

_____. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZUCKI, Renata. **Letramento Literário:** práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós- graduação em Letras, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel.

ANEXOS

Anexo 1- DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 1

Escola de Educação Básica _____

Turma: 7º ano 72 – Total de alunos: 14 alunos.

Período: Matutino

MÓDULO I:

Duração: 5 aulas

Data: 12/06/2017.

Número de alunos presentes: 14 alunos.

Tema da Prática: Literatura, Ilustrações e Cultura do Artesanato: Rendas de Bilros e a obra Território de Sonhos, Roseana Murray.

Expectativas com a Prática	Atividades de Pré-leitura	Atividades de pós-leitura
Aulas 1 a 5 Nesta aula, espera-se dos alunos que: – Compartam seus conhecimentos prévios acerca do tema e das obras selecionadas. – Apreciem as obras apresentadas, valorizando seus recursos artísticos. – Expresssem seus sentimentos e sensações despertados pela recepção das obras. – Ponderem e contrastem seus conhecimentos de mundo com os proporcionados pelas obras trabalhadas. – Compartilhem suas percepções acerca das obras descrevendo suas impressões. – Atentem para os traços mais importantes de cada obra relacionando-os conforme sua recepção pessoal. – Enumerem associações e observações entre as obras (vídeos e conto), apontando e enfatizando os aspectos da sensibilidade estética entre elas. – Identifiquem e compreendam os	Aulas 1 a 5 a) Levantamento de conhecimentos de mundo e de diferentes experiências pessoais sobre os temas: – <i>Vocês já viram trabalhos como os expostos nas paredes? Conhecem as rendas de bilros? Em quais lugares já viram esses trabalhos? Quais são suas principais características?</i> – <i>Quanto ao conto, vocês já o ouviram antes? Que idade vocês presumem que têm as amigas?</i> b) Questionamentos sobre a expressividade e particularidades das obras, bem como as relações entre elas: – <i>O que mais chamou a atenção de vocês em cada obra apresentada? Na sua opinião, qual obra é mais expressiva? Por quê? Há algum tipo de relação entre elas? Quais semelhanças e quais diferenças podemos perceber entre elas?</i> c) Questionamentos	Aulas 1 a 5 a) Confronto dos conhecimentos prévios com elementos fornecidos pelos textos: – <i>Que habilidades pudemos perceber na confecção das rendas? É um artesanato comum em nossa sociedade? Por quê? Quem tem acesso a esse tipo de arte, e onde frequentemente são expostas?</i> – <i>Com relação ao conto, quem é a menina por que ela tinha dificuldade em falar com a colega? Como era a escola em que ela estudava? Como era a atitude dela em relação à colega? Quais eram suas expectativas caso falasse com a colega?</i> b) Questionamentos e apontamentos feitos mediante intervenção do professor: – <i>Que efeito produz a recepção de cada obra isoladamente? Em que se diferencia essa recepção ao relacionarmos as obras entre si?</i> c) Confronto das hipóteses levantadas com os conhecimentos adquiridos por meio contextualização e

<p>diferentes códigos, formas e elementos utilizados por seus autores em cada criação artística.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Construam sentidos sobre as obras por meio da interpretação dos elementos textuais e contextuais. – Relacionem a temática e conhecimentos abordados com a realidade social, histórica e cultural na qual estão inseridos, refletindo sobre a atemporalidade e universalidade das obras artísticas. – Produzam releituras ou novos meios de representação das obras trabalhadas, procurando adequá-las à sua realidade e expressando o que mais os sensibilizou. 	<p>sobre a estrutura e elementos composicionais das obras, bem como os conhecimentos envolvidos no processo de produção das obras:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Vocês já ouviram falar das rendeiras catarinenses e da autora do livro que lemos?</i> - <i>Imaginem quando, para quem e por que eles as criaram?</i> - <i>Vocês acreditam que o trabalho de tecer uma peça de renda ou escrever uma história seja fácil? Que tipos de conhecimentos são necessários para se criar tais obras? Na sua opinião, o que os autores estão querendo expressar?</i> 	<p>intervenção do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>A partir das informações textuais e contextuais o que podemos depreender sobre as intenções dos autores em suas obras? A que tipo de público consumidor elas se destinavam? O que essas obras queriam provocar em seus leitores?</i> d) Exploração dos principais recursos formais e artísticos utilizados pelos autores para alcançar seus objetivos (quais conhecimentos estão envolvidos no processo de criação das obras): <ul style="list-style-type: none"> - <i>enfoque na delicadeza a tessitura e à escolha lexical na construção da narrativa.</i> e) Produção de releitura das obras: <i>Dramatização, e criação escrita de releitura das obras trabalhadas.</i> f) Interação entre o grupo e apresentações. g) Avaliação em conjunto.
--	--	---

Notas de Campo: 12/06/2017

Aulas 1 a 5

- Os alunos ficaram muito interessados ao entrar na sala ambientada. E foram logo reparar nas figuras da parede.
- Apenas alguns alunos responderam às questões feitas pela pesquisadora na etapa de pré-leitura (no que se refere ao artesanato das rendas de bilros); os demais apenas observavam os procedimentos.
- Nenhum dos alunos havia lido o conto ou conhecia a obra de onde foi retirado.
- A princípio os alunos ficaram desconfiados com a proposta, depois ficaram atentos à apresentação do vídeo.
- Todos os alunos apreciaram a narração do conto sentados no tapete, demorando-se para se acomodar.
- Alguns alunos relacionaram a exibição do vídeo com a habilidade de fazer artesanato, comentando nas dificuldades de manusear os instrumentos utilizados, mas que não era preciso estudo.
- A maioria dos alunos interagiu entre si e com a pesquisadora, participando com comentários, compartilhando experiências e opinando sobre o tema do conto.
- Dois alunos falaram da experiência com as obras (recepção).
- Apenas uma aluna relacionou o vídeo com a construção do texto no que se referiu à temática (Tessitura da amizade). Mas todos relacionaram o vídeo às ilustrações do livro.
- Sobre as relações de semelhança entre as obras: "as amigas se conheceram num

lugar comum onde eram obrigadas a ficar”; “fazem a gente imaginar”; “as rendas e o livro têm o mesmo desenho”; “elas lembram a importância da amizade”.

- Em relação às diferenças entre as obras, os alunos apontaram: os suportes de cada obra (audiovisual e livro); o tempo de apresentação (leitura mais lenta em relação às apresentações audiovisuais).
- Os alunos disseram não conhecer nada sobre os autores e períodos de produção das obras.
- Uma aluna disse conhecer pessoalmente a produção de rendas de bilros.
- Outra aluna comentou que adorava ilustrações e queria seguir essa profissão.
- Após explicação da pesquisadora, e o manuseio do livro por parte dos alunos para observação das ilustrações, os alunos começaram a relacionar o artesanato ao texto e estes às ilustrações. Também relacionaram o artesanato ao crochê, comum na comunidade onde vivem.
- Segundo a maioria dos alunos, os autores das obras queriam provocar sentimentos de necessidade de ter amigos, de solidão e busca, também o sentido de que precisamos de amigos e de ocupação.
- Para os alunos, todos, escrever uma história parece mais complexo que ilustrar ou fazer rendas.
- Acerca dos processos de criação das obras, os alunos concluíram que: a a renda e a escrita tem uma “história”, seguem um roteiro, um o “desenho” (molde) e outra o “alfabeto” (registro).
- Os alunos conseguiram contar o enredo da história de como tornaram-se amigos e registraram com bastante dificuldade.
- Todos os alunos avaliaram positivamente as atividades, mas preocuparam-se em receber nota pelos contos produzidos.

Anexo 2 – DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 2

Escola de Educação Básica _____ Turma: 7º ano 72 – Total de alunos: 14 alunos. Período: Matutino <p style="text-align: center;">MÓDULO II:</p> Duração: 5 aulas Data: 19/06/2017 Número de alunos presentes: 14		
Tema da Prática: Literatura e Artes Plásticas: Conto <i>Tentação</i> , Clarice Lispector e as telas de George Clausen, Emile Munier e Pierre Auguste Renoir.		
Expectativas com a Prática	Atividades de Pré-leitura	Atividades de pós-leitura
Aulas 1 a 5 Nesta aula, espera-se que os alunos: – Compartam seus conhecimentos prévios acerca do tema e das obras selecionadas. – Apreciem as obras	Aulas 1 a 5 a) Levantamento de conhecimentos de mundo e de diferentes experiências pessoais sobre os temas: – <i>Vocês gostam de pinturas? Conhecem</i>	Aulas 1 a 5 a) Após apreciação das telas e leitura do conto, confrontar os conhecimentos prévios com elementos fornecidos pelos textos: – <i>Que características</i>

<p>apresentadas, valorizando seus recursos artísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Expressem seus sentimentos e sensações despertados pela recepção das obras. – Ponderem e contrastem seus conhecimentos de mundo com os proporcionados pelas obras trabalhadas. – Compartilhem suas percepções acerca das obras descrevendo suas impressões. – Atentem para os traços mais importantes de cada obra relacionando-os conforme sua recepção pessoal. – Enumerem associações e observações entre as obras (pinturas e conto), apontando e enfatizando os aspectos da sensibilidade estética entre elas. – Identifiquem e compreendam os diferentes códigos, formas e elementos utilizados por seus autores em cada criação artística. – Construam sentidos sobre as obras por meio da interpretação dos elementos textuais e contextuais. – Relacionem a temática e conhecimentos abordados com a realidade social, histórica e cultural na qual estão inseridos, refletindo sobre a atemporalidade e universalidade das obras artísticas. 	<p><i>algum pintor? Que tipo de quadros vocês gostam? Em quais lugares e situações, geralmente, veem quadros e pinturas? Quais são suas principais características?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Quanto ao conto, vocês já o ouviram antes? O que sabem acerca da tentação? Que tipo de tentação estará presente no texto (levantamento de possibilidades de histórias que poderão surgir a partir do título)? Por que será a autora utilizou o nome Tentação?</i> b) questionamentos sobre a expressividade e particularidades das obras, bem como as relações entre elas: <ul style="list-style-type: none"> – <i>O que mais chamou a atenção de vocês em cada obra apresentada? Na sua opinião, qual obra é mais expressiva? Por quê? Será que podemos relacioná-las entre si? Quais semelhanças e quais diferenças podemos perceber entre elas?</i> c) questionamentos sobre a estrutura e elementos composicionais das obras, bem como os conhecimentos envolvidos no processo de produção das obras: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Vocês já ouviram falar dos autores das pinturas e do conto que lemos? Vocês imaginam quando, para quem e por que eles as criaram? Que tipos de conhecimentos são necessários para se criar tais obras? Na sua opinião, o que os autores</i> 	<p><i>marcantes pudemos perceber nos quadros? Como são as personagens retratadas? Em que ambiente eles estão? Quais as cores predominantes?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Com relação ao conto, de que tentação afinal se tratava? Por que o cão representava uma tentação? Quem era sua dona? Como era a tentação (cão)? Como era a menina?</i> b) Confronto das hipóteses levantadas e mediação do professor: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Que efeito produz a recepção de cada obra isoladamente? Em que se diferencia essa recepção ao relacionarmos as obras entre si? Entre quais obras se dá uma relação mais direta? Por quê?</i> c) Contextualização das obras por meio da intervenção do professor. d) Questionamentos confrontando a explicação do professor com as características observadas nas obras: <ul style="list-style-type: none"> – <i>A partir das informações textuais e contextuais o que podemos depreender sobre as intenções dos autores em suas obras? A que tipo de público (leitores) elas se destinavam? O que essas obras queriam provocar em seus leitores? Quais os principais recursos formais e artísticos utilizados pelos autores para alcançar seus objetivos? Quais conhecimentos estão envolvidos no processo de</i>
--	--	---

<p>– Produzam releituras ou novos meios de representação das obras trabalhadas, procurando adequá-las à sua realidade e expressando o que mais os sensibilizou.</p>	<p><i>estão querendo expressar?</i></p>	<p><i>criação das obras?</i> e) Produção de releitura das obras: <i>Pinturas com guache sobre cartolina.</i> d) Interação entre o grupo apresentações.</p>
---	---	--

Notas de Campo: Datas: 19/06/2017.

Aulas 1 a 5

- Os alunos não conheciam Munier ou Clausen, mas todos já haviam escutado ou visto algo de Renoir.
- Acerca das pinturas, ponderaram que muitos tinham telas pintadas à óleo em casa, mas nenhuma de um pintor famoso, pois estas estavam em museus e casas de grandes colecionadores.
- Uma aluna comentou que a mãe (professora de Arte) gostava de pintar releituras das obras de Romero Brito.
- Como observaram os quadros antes do conto, os alunos levantaram a hipótese de que o título do texto remetia-se a um caso de amor não correspondido.
- Nas pinturas, os alunos ficaram bastante atentos à observação das personagens retratadas, às cores e à realidade expressada por meio da pintura.
- Observaram: “retratam os tempos antigos”; “eles usam roupas escuras, em geral, bem diferentes daquilo que usamos”; “apenas duas telas têm animais retratados”, “as meninas das duas primeiras telas parecem ser pobres”, “as personagens da tela três e quatro (Renoir) são da elite (roupas e brinco)”, “as meninas das telas de Munier têm animais de estimação e estão descalças, uma fora de casa e outra no seu quarto, e elas estão descalças, mas só porque querem”, “as telas de Renoir têm bastante a cor vermelha e laranja, as personagens são mais ruivas”, “as telas de Clausen parecem fotos das personagens, elas parecem pobres e sofridas”, “as pinturas de Clausen são mais realistas”.
- Após a leitura do conto os alunos ficaram chocados ao terem sua hipótese frustrada de que o título não se referia a um “caso amoroso”, mas a um cachorro.
- Os alunos acompanharam atentamente a dramatização da história.
- Os alunos riram da situação da menina e de seu amigo, quando a dona apareceu, mas depois, conforme a narrativa foi se desenvolvendo, começaram a manifestar emoção acerca da perda de algum animal amigo.
- Todos os alunos falaram sobre a menina retratada no conto ser diferente das pessoas por causa da cor do cabelo, e quiseram compartilhar experiências.
- Vários alunos levantaram questões sociais importantes, como: o preconceito de quem é diferente ou sozinho.
- Duas alunas que vieram transferidas de outros Estados compartilharam sua experiência de estar numa escola nova, deixar os amigos, uma delas falou acerca do preconceito em relação à sua fala.
- Com relação às pinturas, vários alunos disseram acreditar que os autores criaram suas obras para mostrar às outras pessoas seu carinho pelos animais e como seus bichinhos de estimação foram importantes na infância.
- A maioria dos alunos não conseguiu relacionar as telas ao conto, apenas a cor dos cabelos das personagens, apenas uma aluna relacionou a solidão e a amizade.

- Alguns alunos acreditam que os autores, tanto das pinturas quanto do conto, direcionaram suas obras para o público adulto, para mostrar como as pessoas diferentes precisam ser compreendidas e “ter uma chance de ter um amigo, um animal de estimação” (fala do aluno).
- Na turma, todos tinham experienciado a solidão em algum momento de sua adolescência, decidiram então focar nisso e na amizade ao pintarem suas telas com tinta guache.
- Em geral, os alunos gostaram de pintar, e todos quiseram expor suas obras para os colegas, mas não quiseram explica-las, pois como se tratava de Arte, os outros deveriam entender a subjetividade do que pintaram.

Anexo 3 – DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 3

<p>Escola de Educação Básica _____</p> <p>Turmas: 7º ano 72 – Total de alunos: 14 alunos.</p> <p>Período: Matutino</p> <p style="text-align: center;">MÓDULO III:</p> <p>Duração: 5 aulas</p> <p>Data: 26/06/2017</p> <p>Número de alunos presentes: alunos.</p>		
<p>Tema da Prática: Literatura e música Clássica: <i>Cartas do Pequeno Príncipe</i>, de Antoine de Saint-Exupéry e músicas de Beethoven e Bach</p>		
<p>Expectativas com a Prática</p>	<p>Atividades de Pré-leitura</p>	<p>Atividades de pós-leitura</p>
<p>Aulas 1 a 5</p> <p>Nestas aulas, espera-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Compartam seus conhecimentos prévios acerca do tema e das obras selecionadas. – Apreciem as obras apresentadas, valorizando seus recursos artísticos. – Expressem seus sentimentos e sensações despertados pela recepção das obras. – Ponderem e contrastem seus conhecimentos de mundo com os proporcionados pelas obras trabalhadas. – Compartilhem suas percepções acerca das obras descrevendo suas impressões. 	<p>Aulas 1 a 5</p> <p>a) Levantamento de conhecimentos de mundo e de diferentes experiências pessoais sobre animações, cartas e música:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>O que o cenário de hoje lembra para vocês? Quem gosta de livros que viram animações? O que é a música para vocês? Vocês conhecem músicas clássicas? Vocês ouvem muita música? Vocês costumam escrever recados, posts, bilhetes para os amigos? Como nos sentimos quando estamos distantes de quem amamos, da família, amigos? A</i> 	<p>Aulas 1 a 5</p> <p>a) Após a exibição do curta e a leitura do texto, confrontá-las com as expectativas anteriores dos alunos.</p> <p>b) Questionamentos sobre a expressividade e particularidades dos textos (audiovisual e livro), bem como as relações entre eles:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>O que mais chamou a atenção de vocês em cada texto apresentado? Na sua opinião, qual texto é mais expressivo? Por quê? Os textos podem ser relacionados entre si? Que semelhanças e quais diferenças podemos perceber entre elas? Existe alguma relação entre os</i>

<p>– Atentem para os traços mais importantes de cada obra relacionando-os conforme sua recepção pessoal.</p> <p>– Enumerem associações e observações entre as obras (vídeos e conto), apontando e enfatizando os aspectos da sensibilidade estética entre elas.</p> <p>– Identifiquem e compreendam os diferentes códigos, formas e elementos utilizados por seus autores em cada criação artística.</p> <p>– Construam sentidos sobre as obras por meio da interpretação dos elementos textuais e contextuais.</p> <p>– Relacionem a temática e conhecimentos abordados com a realidade social, histórica e cultural na qual estão inseridos, refletindo sobre a atemporalidade e universalidade das obras artísticas.</p> <p>– Produzam leituras de trechos da obra trabalhada, procurando adequá-las à sua sensibilização musical.</p>	<p><i>música pode lembrar-nos dos amigos distantes? De que vocês acham que o livro vai falar? Vocês percebem alguma relação entre os títulos dos livros e as músicas das quais falamos? O que conhecem sobre os autores dos livros e os compositores das músicas?</i></p>	<p><i>textos apresentados?</i></p> <p>c) Contextualização dos textos e autor por meio da intervenção do professor (breves comentários sobre cada um).</p> <p>d) Questionamentos confrontando a explicação do professor com as características observadas nas obras:</p> <p>– <i>A partir das informações textuais e contextuais o que podemos perceber acerca do autor nos diferentes textos? A que tipo de público (leitores) elas se destinam? O que esses textos querem provocar em seus leitores? Quais os principais recursos formais e artísticos (animação e arranjos linguísticos) utilizados pelos autores para alcançar seus objetivos? Quais conhecimentos estão envolvidos no processo de criação desses textos? Qual o impacto da leitura do texto sob a musicalização clássica? Que sensações as músicas despertaram durante a leitura?</i></p> <p>e) Representação dos textos (e do processo receptivo) por meio de leituras dramatizadas de cartas do livro acompanhadas de músicas que sensibilizam os estudantes.</p> <p>d) Apresentação das leituras musicalizadas.</p>
<p>NOTAS DE CAMPO: Aulas 1 a 5 – Data: 26/06/2017</p> <p>-Os alunos demonstraram preconceito com a ambientação da sala para este módulo por acreditarem que ouviriam “histórias infantis” (fala de aluno).</p>		

- Alguns alunos comentaram que já usaram frases do livro do Pequeno Príncipe para postar nas redes sociais.
- A maioria dos alunos já tinha assistido à animação do livro O pequeno príncipe.
- Sobre a obra não ficcional do autor, nenhum aluno a conhecia.
- Quando indagados sobre as músicas clássicas, muitos disseram ter ouvido “falar” dos compositores, mas que era música “chata”.
- Sobre a diferença entre obra ficcional e biográfica, uma aluna disse que uma é imaginativa e a outra fala da vida do autor.
- A partir da exibição do curta de animação os alunos relataram que esse encontro entre o personagem principal e a raposa é o mais conhecido da obra.
- Todos os alunos conheciam um pouco do autor das obras, mas disseram não saber que ele escrevia para adultos também.
- Após a narração de uma das cartas do livro ao som das músicas clássicas, os alunos demonstraram empatia em relação à solidão do personagem distante dos amigos e conhecidos, confirmando a hipótese de que as músicas clássicas usadas como fundo à narração deixaram a cena ainda mais “tristes e deprimentes” (fala de uma aluna).
- Os alunos apontaram ainda que as músicas eram difíceis de ser executadas assim como era difícil a compreensão da linguagem empregada no texto.
- Todos os alunos gostaram bastante de deitarem no tapete para ouvir a narração de olhos fechados, apesar de alguns brincarem de que “iriam dormir”, ao final aprovaram a atividade.
- Na atividade final houve uma empolgação genuína por parte dos alunos para pesquisar uma música e fazer a leitura de seu texto.
- Os textos lidos e dramatizados foram expostos no mural com a ambientação da sala.

Anexo 4 – DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 4

<p>Escola de Educação Básica _____</p> <p>Turma: 7º ano 72 – Total de alunos: 14 alunos.</p> <p>Período: Matutino</p> <p style="text-align: center;">MÓDULO IV:</p> <p>Duração: 5 aulas</p> <p>Data: 03/07/2017</p> <p>Número de alunos presentes: 13 alunos.</p>		
<p>Tema da Prática: Literatura e Redes Sociais: Poema <i>Recado aos amigos distantes</i>, Cecília Meireles e Posts sobre amizade.</p>		
Expectativas com a Prática	Atividades de Pré-leitura	Atividades de pós-leitura
<p>Aulas 1 a 5 – Nestas aulas, espera-se que os alunos: – Compartam seus conhecimentos prévios acerca do tema e das obras selecionadas. – Apreciem as obras apresentadas,</p>	<p>Aulas 1 a 5 – a) Levantamento de conhecimentos de mundo e de diferentes experiências pessoais sobre os temas: – <i>Vocês gostam de ler poemas? Sabem diferenciar poema e</i></p>	<p>Aulas 1 a 5 – a) Após declamação do poema e da exibição das imagens, confrontar os conhecimentos prévios com elementos fornecidos pelos textos: – <i>Que características marcantes podemos</i></p>

<p>valorizando seus recursos artísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Expressem seus sentimentos e sensações despertados pela recepção das obras. – Ponderem e contrastem seus conhecimentos de mundo com os proporcionados pelas obras trabalhadas. – Compartilhem suas percepções acerca das obras descrevendo suas impressões. – Atentem para os traços mais importantes de cada obra relacionando-os conforme sua recepção pessoal. – Enumerem associações e observações entre as obras (vídeos e conto), apontando e enfatizando os aspectos da sensibilidade estética entre elas. – Identifiquem e compreendam os diferentes códigos, formas e elementos utilizados por seus autores em cada criação artística. – Construam sentidos sobre as obras por meio da interpretação dos elementos textuais e contextuais. – Relacionem a temática e conhecimentos abordados com a realidade social, histórica e cultural na qual estão inseridos, 	<p><i>poesia? O que, geralmente, eles têm em comum? Em que lugares eles geralmente aparecem? Vocês têm redes sociais? Têm muitos amigos virtuais nelas? O que eles representam para vocês?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Quanto ao poema, vocês já o ouviram antes? Por que será a autora intitulou-o “Recado aos amigos distantes” (levantamento de hipóteses que poderão surgir a partir do título)? De que amigos será que ao poema fala?</i> b) Questionamentos sobre a expressividade e particularidades das obras, bem como as relações entre elas: <ul style="list-style-type: none"> – <i>O que mais chamou a atenção de vocês em cada texto apresentado? Na sua opinião, qual texto é mais expressivo? Por quê? Será que podemos relacioná-los entre si? Quais semelhanças e quais diferenças podemos perceber entre eles?</i> c) Questionamentos sobre a estrutura e elementos composicionais das obras, bem como os conhecimentos envolvidos no processo de produção das obras: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Vocês já ouviram falar da autora do poema, e dos posts, há algum autor conhecido? Vocês imaginam quando, para quem e por que o poema foi criado? Que tipos de conhecimentos são necessários para se criar tais obras? E sobre</i> 	<p><i>perceber no poema? Como é a linguagem empregada? E nos posts, como é a linguagem? O que eles têm em comum? Quais suas diferenças?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> b) Confronto das hipóteses levantadas e intervenção (mediação) do professor: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Que efeito produz a recepção de cada obra isoladamente? Em que se diferencia essa recepção ao relacionarmos as obras entre si? Entre quais obras se dá uma relação mais direta? Por quê?</i> c) Contextualização das obras por meio da intervenção do professor. d) Questionamentos confrontando a explicação do professor com as características observadas nas obras: <ul style="list-style-type: none"> – <i>A partir das informações textuais e contextuais o que podemos depreender sobre as intenções dos autores em suas obras? A que tipo de público (leitores) elas se destinavam? O que essas obras queriam provocar em seus leitores? Quais os principais recursos formais e artísticos utilizados pelos autores para alcançar seus objetivos? Quais conhecimentos estão envolvidos no processo de criação das obras?</i> e) Produção de releitura das obras: <i>ilustração de poema.</i> f) Interação entre o grupo (reorganização do texto e ilustrações).
---	---	--

<p>refletindo sobre a atemporalidade e universalidade das obras artísticas.</p> <p>– Produzam releituras ou novos meios de representação das obras trabalhadas, procurando adequá-las à sua realidade e expressando o que mais os sensibilizou.</p>	<p><i>poemas de cordel, já ouviram falar? Na sua opinião, o que os autores estão querendo expressar? Que recursos utilizaram para produzi-las?</i></p>	
---	--	--

NOTAS DE CAMPO:
Aulas 1 a 5: 03/07/2017

- Ao ouvirem o poema, os alunos ficaram atentos e pediram pra que fosse declamado novamente.
- Todos disseram não gostar muito de poemas e não terem o hábito de lê-los.
- Alguns alunos comentaram que a linguagem do poema era antiquada igual a linguagem dos textos dos módulos anteriores dos contos Tentação, Amigas para Sempre e das Cartas do Pequeno Príncipe, mas que era “muito bem escritos”.
- Alguns alunos afirmaram já ter lido textos da autora.
- Quanto aos posts exibidos, todos os alunos gostaram de lê-los, e alguns provocaram muitos risos neles.
- Acerca da temática, alguns alunos logo perceberam que se tratava da amizade, assim como o poema.
- A terceira imagem projetada foi muito comentada pelos alunos que questionaram o porquê de uma frase que fala de tecnologia estar junto de uma imagem de uma luminária antiga.
- Sobre a poesia presente nas frases exibidas, os alunos comentaram que algumas eram mais evidentes, outras não tinham “nada a ver” (fala dos alunos).
- Questionados se costumavam postar frases sobre a amizade as respostas foram: “sim, muito, principalmente para chamar a atenção quando estamos de mal”, “sempre, adoro frases poéticas”, “posto muito frases como a segunda que a professora mostrou, acredito que é verdade”.
- Acerca da diferença entre poesia e poema, arriscaram palpites: “poesia é sobre amor”, “poesia tem nas músicas também”, “poema é como se escreve, em versos”, demonstrando conhecer um pouco do assunto, já estudado nas séries antecedentes.
- Sobre o que os textos tinham em comum, os alunos referiram-se ao tema, amizade, a capacidade de despertar emoções, algumas tristes, outras felizes ou divertidas.
- Sobre as diferenças, alguns alunos apontaram o suporte de circulação (livro, internet), o tamanho do texto, e importante salientar, o alcance dos textos.
- Todos os estudantes concordaram que o poema de cordel ouvido era mais “legal” que o “outro poema”, com uma linguagem mais atual.
- Acerca das sensações despertadas pelos diferentes textos: “tristeza e saudade” no primeiro texto, alegria, verdade, diversão, nos textos exibidos, e “legal, achei engraçado”, “gostei muito, me senti feliz”, “lembrei das pessoas que sujam tudo,

prefiro os animais”, no poema de cordel.

- Levantaram questões e compartilharam experiências relacionando o tema e conhecimentos abordados com a realidade social, histórica e cultural na qual estão inseridos. Nas reflexões acerca dos textos *Recado aos amigos distantes* e *os posts*, os alunos concordaram tratar-se da “amizade que existe apesar das distancias e das separações”.

- No texto *Os animais têm razão*, os alunos compreenderam a importância do homem responsabilizar-se pela natureza e vê-la como “amiga”, iniciaram uma discussão acerca de os homens “comportarem-se como animais”, outros retrucaram que “os animais eram melhores que o homem”, eram mais unidos.

- No momento da atividade todos os alunos se envolveram e participaram bastante entusiasmados.

Anexo 5 - DIÁRIO DE CAMPO: Tabela de aplicação e anotações do Módulo 5

Escola de Educação Básica _____ Turma: 7º ano 72 – Total de alunos: 14 alunos. Período: Matutino MÓDULO V: Duração: 5 aulas Data: 12/06/2017. Número de alunos presentes: 14 alunos.		
Tema da Prática: Literatura e HQs: Os meninos da Rua da Praia, de Sérgio Caparelli e tirinhas e charges sobre proteção aos animais.		
Expectativas com a Prática	Atividades de Pré-leitura	Atividades de pós-leitura
Aula 1 - Nesta aula, espera-se dos alunos que: – Compartam seus conhecimentos prévios acerca do tema e das obras selecionadas. – Apreciem as obras apresentadas, valorizando seus recursos artísticos. – Expressem seus sentimentos e sensações despertados pela recepção das obras. – Ponderem e contrastem seus conhecimentos de mundo com os proporcionados pelas obras trabalhadas. – Compartilhem suas percepções acerca das obras descrevendo suas	Aulas 1 a) Levantamento de conhecimentos de mundo e de diferentes experiências pessoais sobre os temas: – <i>Vocês já conheciam o livro? E o autor, já leram algo dele? Conhecem alguma cidade bem maior que o nosso município? Viram crianças fazendo entregas nas ruas, vendendo doces no sinal? Conhecem o gênero novela?</i> – <i>Quanto a HQs ou charges, vocês gostam ou costumam lê-las?</i> b) Questionamentos	Aula 1 a) Confronto dos conhecimentos prévios com elementos fornecidos pelos textos: – <i>Que habilidades pudemos perceber na composição dos textos apresentados? Qual deles é lido com mais frequência em nossa sociedade? Por quê? Quem tem acesso a esse tipo de escrito, e onde frequentemente são publicadas?</i> – <i>Com relação à novela, quem são os meninos e por que eles enfrentavam tantas dificuldades? Como eram as famílias dos meninos? Como era a atitude deles</i>

<p>impressões.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Atendem para os traços mais importantes de cada obra relacionando-os conforme sua recepção pessoal. – Enumerem associações e observações entre as obras (vídeos e conto), apontando e enfatizando os aspectos da sensibilidade estética entre elas. – Identifiquem e compreendam os diferentes códigos, formas e elementos utilizados por seus autores em cada criação artística. – Construam sentidos sobre as obras por meio da interpretação dos elementos textuais e contextuais. – Relacionem a temática e conhecimentos abordados com a realidade social, histórica e cultural na qual estão inseridos, refletindo sobre a atemporalidade e universalidade das obras artísticas. – Produzam releituras ou novos meios de representação das obras trabalhadas, procurando adequá-las à sua realidade e expressando o que mais os sensibilizou. 	<p>sobre a expressividade e particularidades das obras, bem como as relações entre elas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>O que mais chamou a atenção de vocês em cada obra apresentada? Na sua opinião, qual obra é mais expressiva? Por quê? Há algum tipo de relação entre elas? Quais semelhanças e quais diferenças podemos perceber entre elas?</i> c) Questionamentos sobre a estrutura e elementos composicionais das obras, bem como os conhecimentos envolvidos no processo de produção das obras: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Vocês já ouviram falar em cartunistas?</i> - <i>Imaginem quando, para quem e por que eles criam seus textos?</i> - <i>Vocês acreditam que o trabalho fazer uma HQ ou charge seja simples? E escrever uma novela, ou uma história? Que tipos de conhecimentos são necessários para se criar tais obras? Na sua opinião, o que os autores estão querendo expressar através do que escreveram?</i> 	<p><i>em relação à tartaruguinha? Quais eram suas expectativas sobre o animalzinho?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> b) Questionamentos e apontamentos feitos mediante intervenção do professor: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Que efeito produz a recepção de cada obra isoladamente? Em que se diferencia essa recepção ao relacionarmos as obras entre si?</i> c) Confronto das hipóteses levantadas com os conhecimentos adquiridos por meio contextualização e intervenção do professor: <ul style="list-style-type: none"> – <i>A partir das informações textuais e contextuais o que podemos depreender sobre as intenções dos autores em suas obras? A que tipo de público consumidor elas se destinavam? O que essas obras queriam provocar em seus leitores?</i> d) Exploração dos principais recursos formais e artísticos utilizados pelos autores para alcançar seus objetivos (quais conhecimentos estão envolvidos no processo de criação das obras): <ul style="list-style-type: none"> - <i>enfoque na ilustração e o impacto nas obras.</i> e) Produção de releitura das obras: <i>paródia musical, um rap e um teatro de fantoches (adaptado como uma entrevista com um animal) a serem apresentadas aos colegas.</i> f) Interação entre o grupo e apresentações. g) Avaliação em conjunto.
<p>NOTAS DE CAMPO: 10/07/2017 Aulas 1 a 5</p>		

- Ao entrarem na sala os alunos comentaram sobre a ambientação, especialmente as gaiolas.
- Alguns alunos reconheceram o livro da biblioteca, mas não o tinham lido.
- acerca das HQs e das charges, comentaram ler muito o primeiro gênero, mas em gela, tinham dificuldade com as charges, principalmente quando apareciam nas “provas”.
- Sobre as novelas levantaram hipóteses de que era o que se passava na tv, eram “histórias longas” e sobre “amor” do “tipo malhação” (folhetim adolescente da Rede Globo)
- Sobre o que as obras podiam ter em comum, apenas uma aluna levantou hipóteses: “falamos da mesma coisa”, “deve ser uma história com muitos erros e um final feliz”.
- Quanto às diferenças, os alunos, em geral, consideraram a própria estrutura do texto, as ilustrações e o tamanho do texto.
- Sobre o autor, nenhum dos alunos disse ter lido algum texto do mesmo e desconheciam sua existência.
- Na apresentação e manuseio da obra *Os meninos da rua da praia*, alguns alunos comentaram que a capa era bem “legal”.
- Os alunos ficaram surpresos quando das informações da contracapa, com os dados bibliográficos do livro.
- Quando da leitura e omissão do último capítulo da narrativa, alguns alunos protestaram, mostrando-se ansiosos pelo final.
- Sobre os sentimentos despertados na leitura, os alunos comentaram: raiva, tristeza, ansiedade, esperança, temor.
- Acerca do enredo uma aluna comentou que “parecia uma novela mesmo, cheia de reviravoltas”, os demais consideraram “muito bom”.
- Sobre as charges exibidas, os alunos gostaram muito das escolhas feitas e comentaram entusiasticamente acerca de todas enquanto as passavam entre si.
- A respeito das semelhanças entre os textos, pontuaram: a temática de amizade e proteção, e as ilustrações presentes também na narrativa.
- As diferenças apontadas. Giraram entorno da estética textual, os suportes de circulação e o alcance dos textos.
- Acerca dos efeitos das produções, pontuaram que a charge gerou uma reflexão instantânea acerca do tema, mas o livro emocionou porque os fez identificar-se com a trama em alguns aspectos, despertando-lhes lembranças.
- Questionados novamente sobre as charges os alunos disseram que ao compará-las ao texto identificam-se algo no tema, pois “cuidar” os animais é ter amizade com eles.
- No momento da atividade de releitura das obras, os alunos adaptaram as sugestões apresentadas pela pesquisadora o que pareceu bastante importante, pois puderam refletir acerca do próprio fazer literário.
- A avaliação foi bastante importante, porque os alunos comentaram acerca da experiência das oficinas literárias, da gostosura de ler e comparar estilos, gêneros e épocas, sem a produção para notas, sem a cobrança das atividades tradicionais.
- Uma das alunas apontou acerca da adaptabilidade das questões de leitura nas aulas de língua portuguesa, sugerindo que das quatro aulas semanais, fossem duas destinadas à leitura da literatura “comparativa”, termo usado pela estudante.

Anexo 6 - Texto para as fichas da atividade do módulo 4:

OS ANIMAIS TÊM RAZÃO

1

Quem já passou no sertão
E viu o solo rachado,
A caatinga cor de cinza,
Duvido não ter parado
Pra ficar olhando o verde
Do juazeiro copado.

2

E sair dali pensando:
Como pode a natureza
Num clima tão quente e seco,
Numa terra indefesa
Com tanta adversidade
Criar tamanha beleza.

3

O juazeiro, seu moço,
É pra nós a resistência,
A força, a garra e a saga,
O grito de independência
Do sertanejo que luta
Na frente da emergência.

4

Nos seus galhos se agasalham
Do periquito ao canção.
É hotel do retirante
Que anda de pé no chão,
O general da caatinga
E o vigia do sertão.

5

E foi debaixo de um deles
Que eu vi um porco falando,
Um cachorro e uma cobra
E um burro reclamando,
Um rato e um morcego
E uma vaca escutando.

6

Isso já faz tanto tempo
Que eu nem me lembro mais
Se foi pra lá de Fortim,
Se foi pra cá de Cristais,
Eu só me lembro direito
Do que disse os animais.

7

Eu vinha de Canindé
Com sono e muito cansado,
Quando vi perto da estrada
Um juazeiro copado.
Subi, armei minha rede

E fiquei ali deitado.

8

Como a noite estava linda,
Procurei ver o cruzeiro,
Mas, cansado como estava,
Peguei no sono ligeiro.
Só acordei com uns gritos
Debaixo do juazeiro.

9

Quando eu olhei para baixo
Eu vi um porco falando,
Um cachorro e uma cobra
E um burro reclamando,
Um rato e um morcego
E uma vaca escutando.

10

O porco dizia assim:
– “Pelas barbas do capeta!
Se nós ficarmos parados
A coisa vai ficar preta...
Do jeito que o homem vai,
Vai acabar o planeta.

11

Já sujaram os sete mares
Do Atlântico ao mar Egeu,
As florestas estão capengas,
Os rios da cor de breu
E ainda por cima dizem
Que o seboso sou eu.

12

Os bichos bateram palmas,
O porco deu com a mão,
O rato se levantou
E disse: – “Prestem atenção,
Eu também já não suporto
Ser chamado de ladrão.

13

O homem, sim, mente e rouba,
Vende a honra, compra o nome.
Nós só pegamos a sobra
Daquilo que ele come
E somente o necessário
Pra saciar nossa fome.”

14

Palmas, gritos e assovios
Ecoaram na floresta,
A vaca se levantou
E disse franzindo a testa:
– “Eu convivo com o homem,

Mas sei que ele não presta.

15

É um mal-agradecido,
Orgulhoso, inconsciente.
É doido e se faz de cego,
Não sente o que a gente sente,
E quando nasce e tomando
A pulso o leite da gente.

16

Entre aplausos e gritos,
A cobra se levantou,
Ficou na ponta do rabo
E disse: – “Também eu sou
Perseguida pelo homem
Pra todo canto que vou.

17

Pra vocês o homem é ruim,
Mas pra nós ele é cruel.
Mata a cobra, tira o couro,
Come a carne, estoura o fel,
Descarrega todo o ódio
Em cima da cascavel.

18

É certo, eu tenho veneno,
Mas nunca fiz um canhão.
E entre mim e o homem,
Há uma contradição
O meu veneno é na presa,
O dele no coração.

19

Entre os venenos do homem,
O meu se perde na sobra...
Numa guerra o homem mata
Centenas numa manobra,
Inda tem cego que diz:
Eu tenho medo de cobra.”

20

A cobra inda quis falar,
Mas, de repente, um esturro.
É que o rato, pulando,
Pisou no rabo do burro
E o burro partiu pra cima
Do rato pra dar-lhe um murro.

21

Mas, o morcego notando
Que ia acabar a paz,
Pulou na frente do burro
E disse: – “Calma, rapaz!...
Baixe a guarda, abra o casco,
Não faça o que o homem faz.”

22

O burro pediu desculpas
E disse: – “Muito obrigado,
Me perdoe se fui grosseiro,
É que eu ando estressado
De tanto apanhar do homem
Sem nunca ter revidado.”

23

O rato disse: – “Seu burro,
Você sofre porque quer.
Tem força por quatro homens,
Da carroça é o chofer...
Sabe dar coice e morder,
Só apanha se quiser.”

24

O burro disse: – “Eu sei
Que sou melhor do que ele.
Mas se eu morder o homem
Ou se eu der um coice nele
É mesmo que estar trocando
O meu juízo no dele.

25

Os bichos todos gritaram:
– “Burro, burro... muito bem!”
O burro disse: – “Obrigado,
Mas aqui ainda tem
O cachorro e o morcego
Que querem falar também.”

26

O cachorro disse: – “Amigos,
Todos vocês têm razão...
O homem é um quase nada
Rodando na contramão,
Um quebra-cabeça humano
Sem prumo e sem direção.

27

Eu nunca vou entender
Por que o homem é assim:
Se odeiam, fazem guerra
E tudo o quanto é ruim
E a vacina da raiva
Em vez deles, dão em mim.”

28

Os bichos bateram palmas
E gritaram: – “Vá em frente.”
Mas o cachorro parou,
Disse: – “Obrigado, gente,
Mas falta ainda o morcego
Dizer o que ele sente.”

29

O morcego abriu as asas,
Deu uma grande risada
E disse: – “Eu sou o único
Que não posso dizer nada
Porque o homem pra nós
Tem sido até camarada.

30

Constrói castelos enormes
Com torre, sino e altar,
Põe cerâmica e azulejos
E dão pra gente morar
E deixam milhares deles
Nas ruas, sem ter um lar.”

31

O morcego bateu asas,
Se perdeu na escuridão,
O rato pediu a vez,
Mas não ouvi nada, não.
Peguei no sono e perdi
O fim da reunião.

32

Quando o dia amanheceu,
Eu desci do meu poleiro.
Procurei os animais,
Não vi mais nem o roteiro,

Fonte: http://cordeljoseaugusto.blogspot.com.br/2010/02/os-animais-tem-razao_1374.html

Vi somente umas pegadas
Debaixo do juazeiro.

33

Eu disse olhando as pegadas:
Se essa reunião
Tivesse sido por nós,
Estava coberto o chão
De piubas de cigarros,
Guardanapo e papelão.

34

Botei a maca nas costas
E saí cortando o vento.
Tirei a viagem toda
Sem tirar do pensamento
Os sete bichos zombando
Do nosso comportamento.

35

Hoje, quando vejo na rua
Um rato morto no chão,
Um burro mulo piado,
Um homem com um facão
Agredindo a natureza,
Eu tenho plena certeza:
Os animais têm razão.

Fim

Anexo 7 – Textos do Módulo 3

O sétimo planeta foi pois a Terra.



A Terra não é um planeta qualquer! Contam-se lá cento e onze reis (não esquecendo, é claro, os reis negros), sete mil geógrafos, novecentos mil negociantes, sete milhões e meio de beberrões, trezentos e onze milhões de vaidosos isto é, cerca de dois bilhões de pessoas grandes.

Para dar-lhes uma idéia das dimensões da Terra, eu lhes direi que, antes da invenção da eletricidade, era necessário manter, para o conjunto dos seis continentes, um verdadeiro exército de quatrocentos e sessenta e dois mil quinhentos e onze acendedores de lampiões.

Isto fazia, visto um pouco de longe, um magnífico efeito. Os movimentos desse exército eram ritmados como os de um balé de ópera. Primeiro vinha a vez dos acendedores de lampiões da Nova Zelândia e da Austrália. Esses, em seguida, acesos os lampiões, iam dormir. Entrava por sua vez a dança dos acendedores de lampiões da China e da Sibéria. E também desapareciam nos bastidores. Vinha a vez dos acendedores de lampiões da Rússia e das índias.

Depois os da África e da Europa. Depois os da América do Sul. Os da América do Norte. E jamais se enganavam na ordem de entrada, quando apareciam em cena. Era um espetáculo grandioso.

Apenas dois, o acendedor do único lampião do Polo Norte e o seu colega do único lampião do Polo Sul, levavam vida ociosa e descuidada: trabalhavam duas vezes por ano.

XVII

Quando a gente quer fazer graça, mente às vezes um pouco. Não fui lá muito honesto ao lhes falar dos acendedores de lâmpadas. Corro o risco de dar, àqueles que não conhecem o nosso planeta, uma falsa idéia dele. Os homens ocupam, na verdade, muito pouco lugar na superfície da Terra. Se os dois bilhões de habitantes que povoam a Terra se mantivessem de pé, colados um ao outro, como para um comício, acomodar-se-iam facilmente numa praça pública de vinte milhas de comprimento por vinte de largura. Poder-se-ia ajuntar a humanidade toda na menor das ilhas do Pacífico.

As pessoas grandes não acreditarão, é claro. Elas julgam ocupar muito espaço. Imaginam-se tão importantes como os baobás. Digam-lhes pois que façam o cálculo. Elas adoram os números; ficarão contentes com isso. Mas vocês não percam tempo com esse problema de aritmética. inútil. Vocês acreditam em mim.

O príncipezinho, uma vez na Terra, ficou, pois, muito surpreso de não ver ninguém. já rezeira ter se enganado de planeta, quando um anel cor de lua remexeu na areia.

- Boa noite, disse o príncipezinho, inteiramente ao acaso.
- Boa noite, disse a serpente.
- Em que planeta me encontro? perguntou o príncipezinho.
- Na Terra, na África, respondeu a serpente.
- Ah! ... E não há ninguém na Terra?

Tu és um bichinho engraçado, disse ele, fino como um dedo., .

- Aqui é o deserto. Não há ninguém nos desertos. A Terra é grande, disse a serpente.

O príncipezinho sentou-se numa pedra e ergueu os olhos para o céu:

- As estrelas são todas iluminadas ... Não será para que cada um possa um dia encontrar a sua? Olha o meu planeta: está justamente em cima de nós ... Mas como está longe !

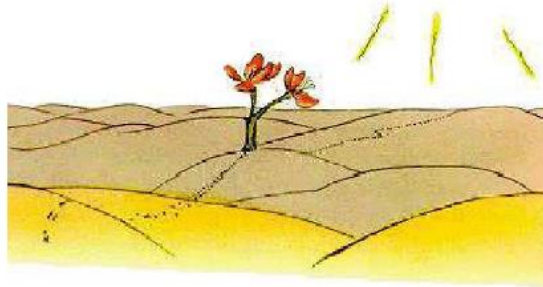
- Teu planeta é belo, disse a serpente. Que vens fazer aqui?
- Tive dificuldades com uma flor, disse o príncipe
- Ah! exclamou a serpente.

E se calaram.



XVIII

O principezinho atravessou o deserto e encontrou apenas uma flor. Uma flor de três pétalas, uma florzinha a toa...

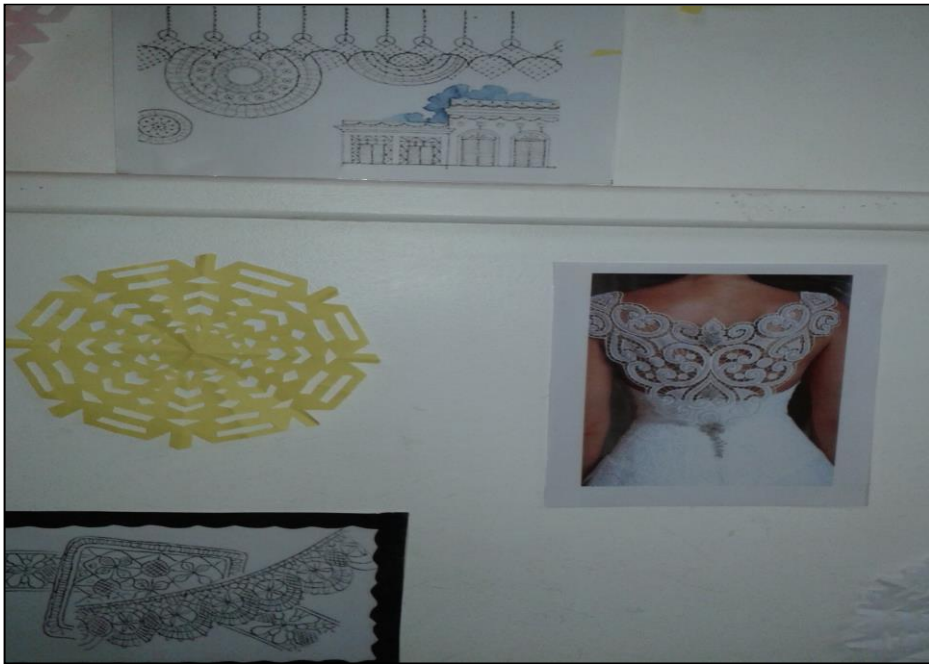


- Bom dia, disse o príncipe.
 - Bom dia, disse a flor.
 - Onde estão os homens? perguntou polidamente.
- A flor, um dia, vira passar uma caravana:
- Os homens? Eu creio que existem seis ou sete.
- Vi-os há muitos anos. Mas não se pode nunca saber onde se encontram. O vento os leva. Eles não tem raízes. Eles não gostam das raízes.
- Adeus, disse o principezinho.
 - Adeus, disse a flor.

Anexo 8 – Mostra das atividades realizadas nas Oficinas Literárias



Ambientação da sala de aula para receber os alunos – Oficinas Literárias



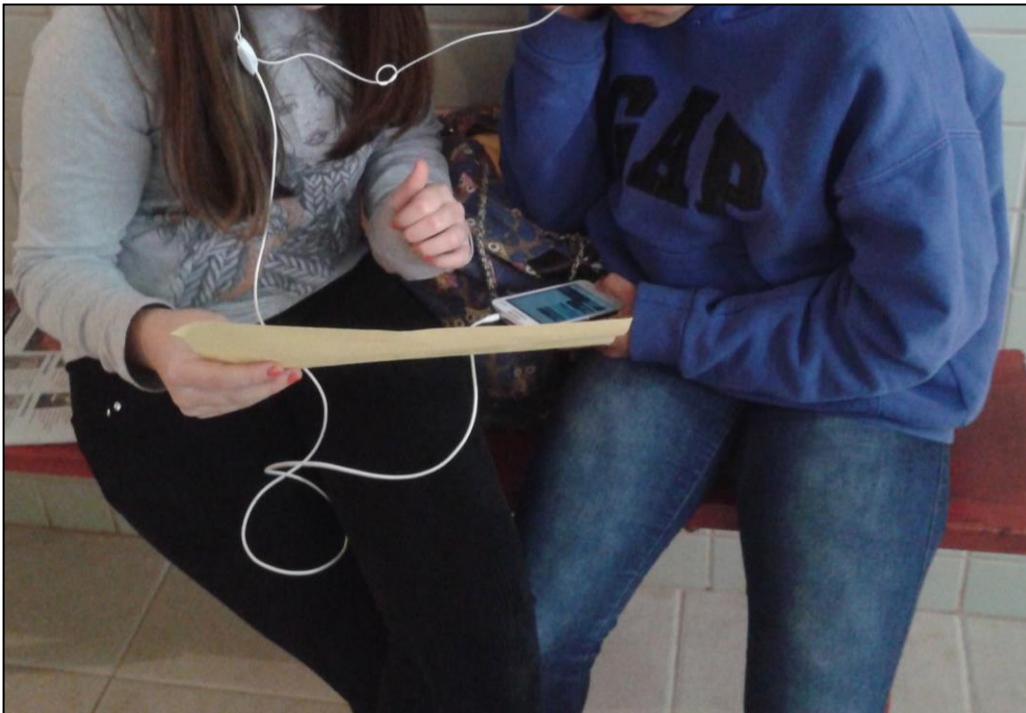
(Módulo 1, Literatura, Ilustrações e Cultura do Artesanato)



(Módulo 3, Literatura, Vídeo e Música)



(Módulo 5 – Literatura e Redes Sociais)



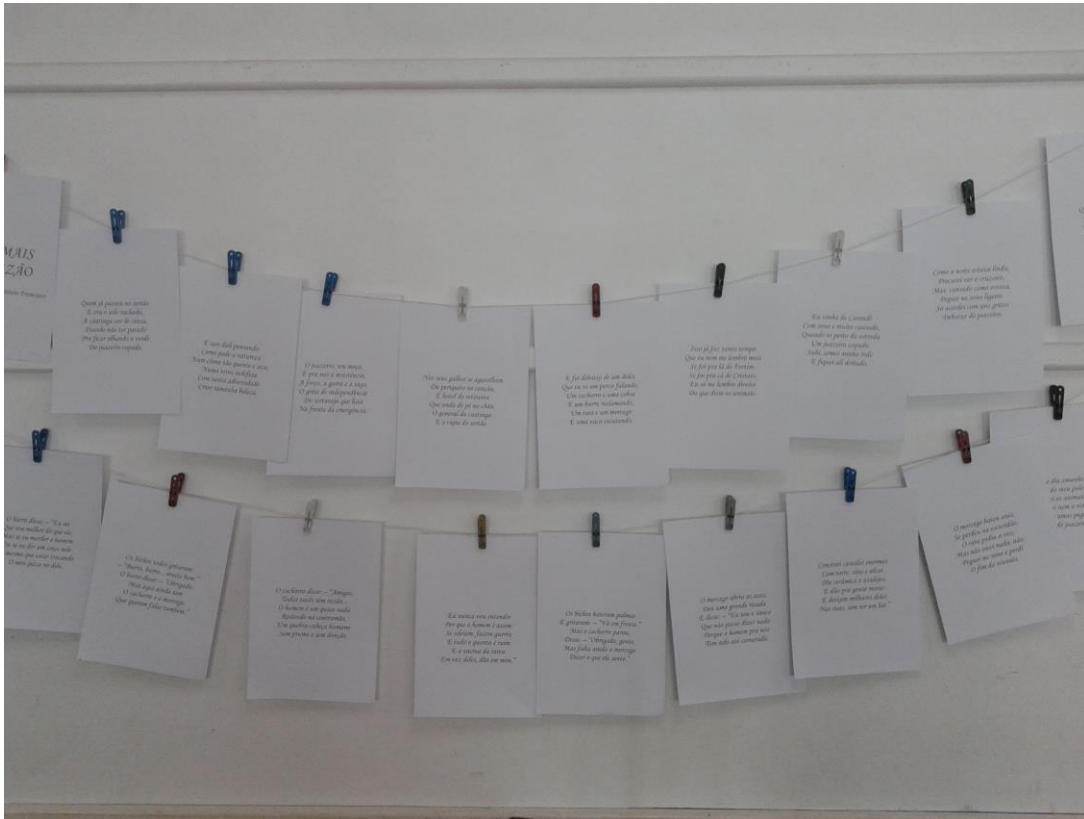
(Atividade de musicar, módulo 3)



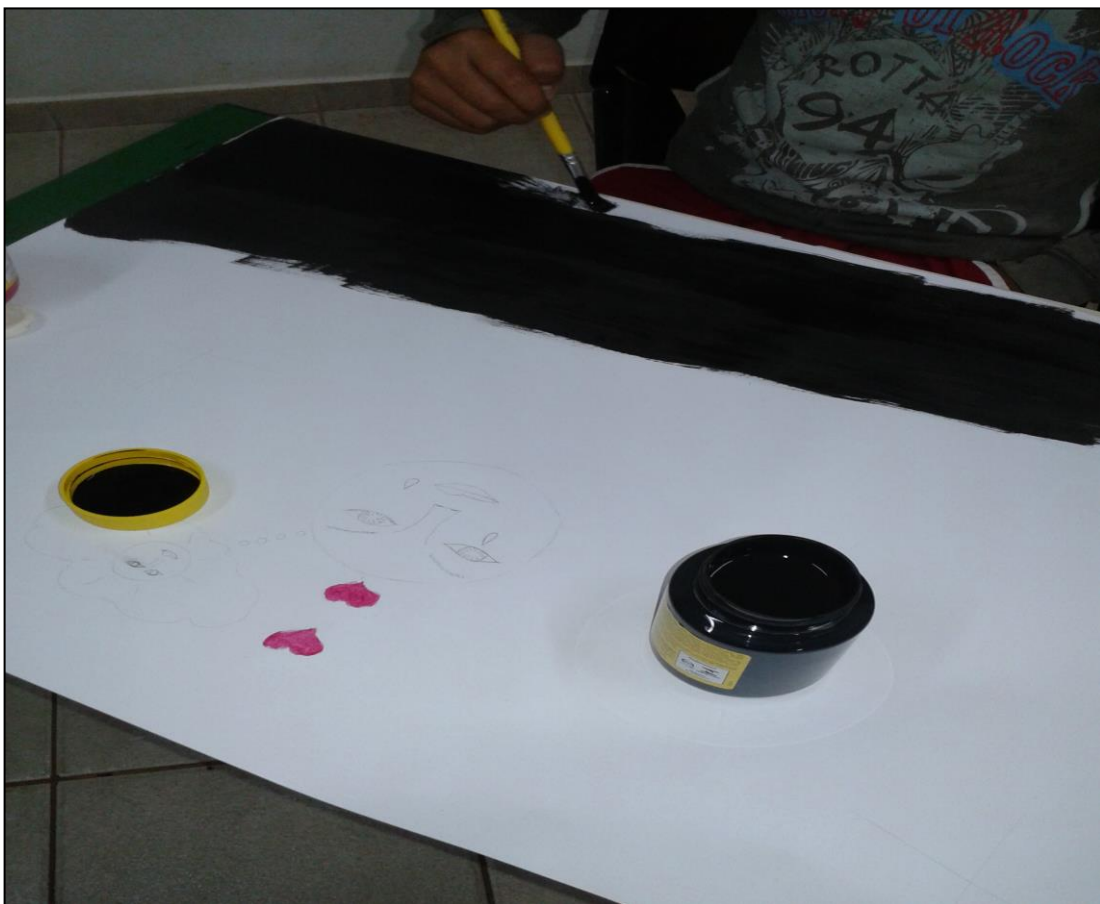
(Atividade de dramatização, módulo 3)



(Atividade do módulo 4, aluna J.S.Z)



(Atividade Módulo 4 finalizada)



(Trabalho de releitura do texto *Tentação*, Módulo 2, aluno J.D.A)