



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ZÉLIA MÔNICA LIMA DOS SANTOS

**LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA LEITURA
E PRODUÇÃO DE CONTOS**

BELÉM- PARÁ

2018

ZÉLIA MÔNICA LIMA DOS SANTOS

**LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA LEITURA
E PRODUÇÃO DE CONTOS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Grau de Mestra em Letras pelo Programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Maués.

BELÉM- PARÁ

2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S237 1 SANTOS, ZÉLIA MÔNICA LIMA DOS.
LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA
LEITURA E PRODUÇÃO DE CONTOS / ZÉLIA MÔNICA LIMA DOS SANTOS. — 2018.
138 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. FERNANDO MAUÉS DE FARIAS JÚNIOR
Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Instituto
de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

1. Leitura literária. 2. Formação do leitor. 3. Contos Amazônicos. 4. Contos na escola. I.
Título.

CDD 370.7108115

ZÉLIA MÔNICA LIMA DOS SANTOS

**LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA LEITURA
E PRODUÇÃO DE CONTOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS - do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do Grau de Mestra em Letras sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Maués.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Júnior
Universidade Federal do Pará

Profa.Dra. Germana Maria Araújo Sales
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Ana Crélia Penha Dias
Universidade Federal do Rio de Janeiro

BELÉM- PARÁ

2018

Dedico este trabalho a todos que me apoiaram
e me incentivaram para mais esta conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo. Criador de minha existência e Encorajador de meus atos. Pai que não abandona e dá forças para continuar. Sem Ele, jamais teria concluído este trabalho e chegado ao fim do curso.

À minha grande família, por seus incentivos.

À diretora Edilene Ribeiro e às coordenadoras Beth e Sidnéia. Obrigada pela compreensão durante minhas ausências na escola.

Aos professores da escola Celina del Tetto que me ajudaram com seus conhecimentos e suas experiências.

Aos colegas de turma do mestrado pelos momentos compartilhados: ansiedade, solidariedade, experiência, conhecimento, festinhas e muita risada.

Aos professores do PROFLETRAS (UFPA). Suas críticas, seus apoios e ensinamentos em muito contribuíram para meu aperfeiçoamento profissional.

Às professoras Germana Salles e Fátima Nascimento por suas ponderações durante a qualificação.

Ao meu orientador, Fernando Maués, cuja sabedoria e contribuição teórica foram de grande importância para a realização deste projeto.

Às professoras Ana Crélia e Germana Salles, componentes da banca examinadora, por seus interesses, suas disponibilidades e considerações enriquecedoras.

Aos meus alunos, motivo de meu principal interesse em aprimorar-me cada vez mais nesse ofício árduo, mas prazeroso que é o de ser professora.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

A leitura literária é um processo que não se encerra nas palavras do texto. Através de um fantástico jogo de recursividade e de retroatividade, a leitura literária rompe com a ideia linear de causa e efeito e propõe ao sujeito leitor uma espécie de fusão constante do que é seu e do que é do texto. No jogo literário não há como sair e entrar da mesma forma, o leitor sempre se altera.

(FERREIRA, 1999)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURA

ABRELIVROS	Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CBL	Câmara Brasileira do Livro
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Pessoas com Necessidades Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PUC- RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEDUC-PA	Secretaria Estadual de Educação do Pará
SINPROESTSP	Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo
UFPA	Universidade Federal do Pará

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01	Estrutura modular das oficinas adaptadas às realidades brasileiras	57
Quadro 01	Proposta de cronograma das atividades desenvolvidas em sala	63
Imagem 02	Convite para a roda de leitura	70
Imagem 03	Produção dos alunos	72
Imagem 04	Produção dos alunos	73
Imagem 05	Produção dos alunos	75
Imagem 06	Resumo produzido pelos alunos	84
Imagem 07	Resumo produzido pelos alunos	85
Imagem 08	Alunos trabalhando em dupla	87
Imagem 09	Alunos trabalhando em dupla	88
Imagem 10	Docente e aluno na orientação da reescrita do texto	89

RESUMO

Esta dissertação, intitulada *Literatura no ensino fundamental: uma proposta para leitura e produção de contos*, pretende evidenciar a questão da leitura de textos literários nas escolas de ensino fundamental e propor um conjunto de atividades centradas na leitura dos *Contos amazônicos* de Inglês de Sousa, numa perspectiva interacionista, tendo como público alvo alunos do nono ano do Ensino Fundamental da rede pública. Para sua efetivação, fundamentou-se no referencial teórico constituído por Candido (1995) e Todorov (2009), sobre a relevância da literatura para a formação da personalidade humana; Zilberman (1991), Lajolo (2000), Giroto & Souza (2010), Dalvi (2012) e Cosson (2014) nas reflexões sobre o lugar da literatura na escola, Gotlib (1995) sobre o gênero conto, além de documentos oficiais, como os PCN (1998). A partir daí, realizaram-se entrevistas com professores e discentes do nono ano da escola alvo a fim de diagnosticar como a leitura de literatura é vista e vem comparecendo na escola. Enfim, baseado no marco teórico e no diagnóstico, procedeu-se o projeto de leitura incluindo etapa de motivação, leitura de três contos da coletânea de Sousa (2004) – “Voluntário”, “Acauã” e “O rebelde” – e socialização, através de debates e produção escrita de narrativas curtas com vistas de divulgação à comunidade escolar. Ao final do trabalho, foi possível concluir que a leitura literária, quando mediada adequadamente na escola, constitui importante instrumento de formação e engajamento, pois permite ao estudante imaginar, expressar-se, dialogar com o texto, percebendo como a materialidade do texto literário inscreve-se na sua vida tanto no aspecto coletivo, quanto no individual.

Palavras-chave: Leitura literária; Formação do leitor; Contos amazônicos; Contos na escola.

RÉSUMÉ

Cette dissertation intitulée "Littérature à l'école primaire: une proposition pour la lecture et la production de contes", vise à se concentrer sur la lecture de textes littéraires dans les écoles primaires et à proposer un ensemble d'activités axées sur la lecture des *Contos Amazônicos* de Inglês de Souza dans une perspective interactionniste, ciblant les élèves de la neuvième année de l'école publique. Pour son efficacité, il était basé sur le cadre théorique constitué par Candido (1995) et Tododrov (2009), sur la pertinence de la littérature pour la formation de la personnalité humaine ; Zimerman (1991), Lajolo (2000), Girotto & Souza (2010), Dalvi (2012) et Cosson (2014) il était également basé sur les réflexions à propos de la place de la littérature dans les écoles, Gotlib (1995) sur le genre textuel conte, aussi comme d'autres documents officiels tels que le PCN (1998). À partir de cette idée desentrevue ont été réalisées avec les enseignants et les élèves de la neuvième année de l'école à fin de diagnostiquer comment la lecture de la littérature est aperçue et comment se passe sa manifestation dans l'école. Finalement basé sur le cadre théorique et sur le résultat, le projet a été réalisé, y compris une étape de motivation, la lecture de trois contes littéraires de la collection de Inglês de Souza - "Voluntário", "Acauã" et "O rebelde" - et socialisation à travers des débats et la production écrite de courts récits à fin de réaliser la divulgation à la communauté scolaire. À la fin de l'étude, il a été possible de conclure que la lecture littéraire, lorsqu'elle est convenablement médiatisée à l'école, est un outil pédagogique important de formation et d'engagement, puis qu'elle permet à l'élève d'imaginer, de s'exprimer, de discuter avec le texte, de percevoir la matérialité du texte littéraire dans sa vie à la fois dans le collectif et dans l'individu.

Mots-clés: Littérature littéraire – Formation du lecteur- Contes amazoniens- Contes à l'école

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A LEITURA E O ATO DE LER	16
2. LITERATURA: O QUÊ? PARA QUÊ?	20
2.1 Sobre a literatura e sua função	20
2.2 Literatura se ensina?	24
2.3 A leitura de textos literários na escola	26
2.4 Letramento literário	30
3. O GÊNERO CONTO E A NARRATIVA DE INGLÊS DE SOUZA	32
3.1 O conto, um gênero ancestral	33
3.2 O gênero conto no Brasil	35
3.3 O conto literário	36
3.4 A narrativa de Inglês de Sousa	37
4. O CONTO AMAZÔNICO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA	40
4.1 Situação problema	41
4.1.1 <i>Método de abordagem</i>	43
4.1.2 <i>O contexto da pesquisa</i>	45
4.1.3 <i>O corpus da pesquisa: sondagens iniciais</i>	47
4.2 Estratégias de leitura	54
4.3 Proposta de intervenção	60
4.3.1 <i>Apresentação esquemática da proposta de atividade e material utilizado</i>	63
4.3.2 <i>Descrição da proposta de atividade</i>	64
5. RELATO DE INTERVENÇÃO	68
5.1 Leitura dos contos, dos desencontros, dos encontros	68
5.2 Escritas vividas e imaginadas	81
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
7. REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	101

INTRODUÇÃO

Foi um rio que passou em minha vida, e meu coração se deixou levar.

(VIOLA, 1969)

Tratar da leitura de textos literários pelos alunos como atividade formativa na vida e na escola demanda, antes de tudo, falar da minha própria formação como leitora e professora de língua portuguesa, com suas precariedades e peculiaridades, em especial do impacto que nela tiveram a licenciatura e os anos iniciais de prática docente, os quais me motivaram para realizar essa pesquisa.

Minha vida de “leitora” iniciou-se muito cedo. Aos quatro anos de idade aprendi a ler, para orgulho de meu pai que, quando se reunia com os amigos, chamava-me e mostrava palavras em livros para que eu as lesse. Minha mãe chegou a me matricular na 1ª série, mas quando a escola soube que eu tinha apenas cinco anos, rejeitou-me, pois naquele início dos anos setenta só se iniciavam os estudos aos sete anos de idade.

Comecei a estudar o antigo primeiro grau em escola pública. Quando criança, ler os textos que estavam nos livros didáticos que eu recebia na escola era meu entretenimento. Dois textos me foram marcantes: O poema “*Pardalzinho*”, de Manuel Bandeira e a letra da música “*Meu bom José*”, de Rita Lee, e em cada texto que lia, via, na minha imaginação, as personagens e seus dramas. No ensino médio, estava na adolescência. Nos mergulhos feitos em romances como “*A Moreninha*”, eu era a mocinha; sentia aflição em suspenses como “*O caso da borboleta Atíria*”. Adorava ler livros de Machado de Assis, embora não entendesse muitas palavras do mestre. Nos tempos em que sequer se sonhava com internet, emprestar, trocar livros para ler era a moda.

Assim que concluí o antigo segundo grau, meu pai faleceu e tive que trabalhar para ajudar nas despesas de casa e as leituras foram rareando devido à labuta constante. Anos mais tarde, após várias tentativas, fui aprovada no vestibular da UFPA, curso de Letras, e nele, conheci as literaturas, um rio que “meu coração se deixou levar”. Voltei a ler com frequência e os ensinamentos no curso me possibilitaram uma nova forma de leitura. Foi assim que ler “*Dom Quixote*” me ensinou a entender os heróis loucos e os ingênuos sábios; em “*Macunaíma*” vi uma formação do Brasil por meio de um herói sem nenhum caráter; em “*Vidas Secas*” indignei-me pela vida miserável de uma família de retirantes sertanejos

obrigada a se deslocar constantemente para áreas menos castigadas pela seca, em “Belém do Grão-Pará”, refleti juntamente com o menino Alfredo sobre temas universais e inerentes à condição humana e passei a compreender as “cousas humanas” tão bem retratadas nas obras machadianas.

Formei-me professora, e iniciei meu trabalho em escolas particulares. Anos depois, passei em concurso estadual para docência em Língua portuguesa, fui nomeada para ministrar aulas em escolas públicas na cidade de Ananindeua. Ao iniciar meus trabalhos ali, deparei-me com uma realidade escolar completamente diferente da qual estava acostumada e algo me incomodava: por que a maioria dos alunos tinha dificuldade para ler e compreender textos? Além disso, acostumada a ministrar aulas de literatura no ensino médio, senti falta da disciplina no conteúdo programático do ensino fundamental.

Tentei, de várias formas, apresentar aos alunos textos literários na esperança de melhorar sua capacidade leitora: roda de leitura, premiação para quem respondesse sobre uma leitura que lhe era oferecida, leituras escolhidas por eles próprios, semana da literatura, voltada para eventos relacionados a autores e obras, brincadeiras e outras atividades que envolvessem a disciplina. Nada surtiu efeito.

Os muitos cursos de formação dos quais participei, da graduação às especializações e eventos de curta duração, não foram suficientes para que eu pudesse me qualificar para um trabalho que permitisse promover a leitura entre meus alunos. Assim, busquei mais um recurso no mestrado profissional em Letras, o PROFLETRAS, ofertado para capacitar professores da rede pública do ensino fundamental.

As aulas do mestrado tiveram importância significativa em minha vida profissional e pessoal, apontando caminhos que posso seguir para tornar meus alunos leitores proficientes, e também me ensinando o que é ser leitor de fato. Os caminhos mostrados pelos professores do curso orientaram-me para direção que deveria seguir e sem essa orientação, eu não saberia caminhar.

As valiosas contribuições e reflexões proporcionadas sobre o ensino de leitura, em especial, do texto literário e as atividades sugeridas e desenvolvidas no curso serviram de laboratório para a execução de um projeto maior que resultou neste trabalho de pesquisa e intervenção. Porém, além de refletir sobre minha própria prática, há que se pensar no contexto escolar.

Sabemos que o papel proposto para a escola, no cenário brasileiro, é contribuir para a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante em nossa sociedade e isso ocorre quando se cultiva o hábito de leitura entre jovens e crianças possibilitando torná-los leitores

competentes. Aqui, consideramos leitura de acordo com os PCN (1998) como o processo no qual o leitor realiza um trabalho de compreensão e interpretação do texto a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo que sabe sobre a linguagem. Implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação sem as quais não é possível haver proficiência.

Logo, leitura pode ser entendida como uma atividade baseada na interação autor – texto - leitor, sendo o texto o elo entre o sujeito e o mundo, segundo Zilberman (1991). A autora considera que leitura significa “igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto” (ZILBERMAN, 1991, p.18). Logo, os textos devem ser vistos como uma ação de linguagem que reflete traços da vida social do homem ligados ao uso da língua – e já que as ações humanas são multiformes e refletem traços sócio-historicamente configurados, os textos também apresentam essa variedade e dinâmica, realizando-se nos vários gêneros discursivos e expressando a infinita diversidade das manifestações humanas.

Mas Rojo (2009, p. 79) assinala que se perguntarmos aos nossos alunos “o que é ler um texto na escola”, eles provavelmente responderão que é “ler em voz alta”, “sozinho” ou em “jogral” (para avaliação de fluência entendida como compreensão). Isso significa que a escola está ensinando apenas poucas ou básicas capacidades leitoras aos seus discentes. Ela raramente os estimula para a prática de leitura, ocorrendo, muitas vezes, apenas leitura relacionada a tarefas pragmáticas como estudo de textos e exercícios no livro didático – o que se estabeleceu como principal referência e abordagem de ensino da disciplina Língua Portuguesa. O caso torna-se mais delicado quando se trata de leitura de texto literário, pouco valorizado por muitos docentes no ensino fundamental – que sequer se reconhecem como professores de literatura.

É importante, nesse sentido, refletirmos sobre o papel da literatura nas práticas de leitura vivenciadas na escola. Lajolo (2000, p.15) alerta que o uso dos textos literários, assim como nossas aulas, ou dão sentido ao mundo, ou não têm sentido algum. A autora também chama atenção para as “armadilhas” das “técnicas milagrosas” que professores descuidados terminam por adotar em suas aulas. Assim, evidencia-se o descompasso entre o que se pensa da importância da literatura e o papel que essa vem cumprindo na escola. Ainda segundo a autora, alguns pensam que a literatura descansa adormecida “como a princesa dos contos de fada, nas estantes empoeirentas das livrarias ou nas salas silenciosas das bibliotecas” (LAJOLO, 2005, p.56).

Dessa forma, pareceu-nos urgente, no cenário escolar e também em nosso próprio fazer docente, investigar o tratamento dado à literatura nas salas de aula da escola de ensino

fundamental e construir propostas que possibilitem, por meio de leitura de textos literários, formar leitores capazes de enfrentar obras cujo caráter simbólico e atributos estéticos permitam leituras em várias direções e camadas, o que qualifica o entendimento do mundo e de si mesmo.

Considerando as concepções metodológicas nas quais o trabalho se fundamentou, objetivamos a prática da leitura do texto literário e a formação do leitor, tendo como aporte teórico os estudos de Zilberman (1991), Lajolo (2000), Girotto & Souza (2010), Dalvi (2012) e Cosson (2014), além de reflexões de Candido (1995) e Todorov (2009) sobre a relevância da literatura para a formação humana e as orientações dos PCN (1998). Mais ainda, adotamos Gotlib (1995) como guia ao estudar o conto literário, gênero lido com os alunos, Geraldi (1997) e Souza (2010) como base para a produção e discussão dos textos narrativos escritos pelos estudantes.

Nesta proposta, procuramos enfatizar tanto os processos comunicativos gerados na interação entre o leitor e o texto e os demais leitores, quanto os processos imanentes do texto enquanto produto. Para isso, realizamos um trabalho com as narrativas “Voluntário”, “Acauã” e “O rebelde” – contos que não se encontram contemplados nos livros didáticos aos quais os estudantes têm acesso – do escritor paraense Inglês de Sousa, por meio de oficinas de leitura, a fim de desenvolver a competência leitora dos alunos por meio de estratégias específicas.

Isso posto, o trabalho está estruturado em quatro seções, cada uma correspondendo a um ponto essencial relativo ao tema. A primeira se propõe a discutir a leitura e o ato de ler; a segunda trata de o que consideramos, aqui, literatura e o lugar dela no sistema educativo brasileiro. Encontra-se dividida em quatro subseções: sobre literatura e sua função, o ensino de literatura, a leitura de textos literários na escola e encerra-se com discussões sobre letramento literário. A seção seguinte trata do gênero conto. Subdivide-se em quatro tópicos: o conto como um gênero ancestral; como esse gênero se desenvolveu no Brasil; o conto literário e a narrativa de Inglês de Sousa. A quarta seção encerra nosso percurso metodológico, em especial a descrição de nosso local de pesquisa e *corpus*, além de nosso plano de trabalho. Por fim, a última parte do trabalho descreve nossa experiência e o resultado de nossa iniciativa.

Nas considerações finais, apresentamos reflexões sobre a leitura de textos literários no espaço escolar, considerando que, quanto mais intensa a experiência de leitura, maiores os benefícios para o sujeito. E a literatura precisa de e merece melhor atenção dos que lidam com o ensino, com a leitura, com a sala de aula.

1. A LEITURA E O ATO DE LER

Os leitores são viajantes; circulam em terras alheias; são nômades que caçam furtivamente em campos que não escreveram.

(MICHEL DE CERTEAU. Ler: uma caça furtiva).

Iniciamos nosso trabalho discorrendo sobre a leitura e o ato de ler nas escolas. Apesar de sua complexidade, a leitura implica uma elaboração de significados que não estão apenas nas palavras escritas, mas precisam ser construídos pelo leitor. Muitos professores queixam-se de que seus alunos “não sabem ler”. Mas, nesse contexto, o que estão considerando saber ler? Para que se lê? Para se informar, se divertir, estudar, para atender uma necessidade pessoal? Saber ler seria ser capaz de suprir, de forma autônoma, essas necessidades tendo o texto verbal como suporte? Para Chartier (1988, p.123): “A leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros”. Isso significa que cada um, ao ler, faz uma relação interna com seus conhecimentos prévios acerca do assunto, com suas expectativas e finalidades de leitura.

Porém, essa perspectiva de leitura como ato comunicativo, de produção (não apenas apreensão) de sentido, compete com a visão assentada no senso comum de que ler é uma atividade principalmente de decodificação mecânica, plenamente mensurável por quantidade de páginas – preferencialmente de páginas de livros – lidas. Nesse sentido, o conceito de leitor de acordo com o documento Retratos de leitura no Brasil (2011), é dado como alguém que leu, inteiramente ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses, não levando em conta as diversas modalidades, os variados suportes de leitura, tampouco a relação estabelecida entre livro e leitor.

É oportuno, aqui, lembrar o longo testemunho, bastante empírico, de Michelle Petit (2009). Ao observar iniciativas de formação de leitores entre jovens em condições adversas, nas periferias de Paris, na América Latina, em condições análogas aos estudantes de grande parte das escolas públicas brasileiras, a autora escreve:

Tais processos [de apropriação da leitura] se davam por meio de apropriações singulares, às vezes até mesmo desviando-se dos textos lidos. Com um senso de descoberta desconcertante, cada um "farejava" o que estava secretamente vinculado com as suas próprias questões, o que lhe permitia escrever sua própria história nas entrelinhas: estávamos nas "artes de fazer" que estudara Michel de Certeau.

Nossos interlocutores se referiam a alguma coisa mais abrangente do que as acepções acadêmicas da palavra "leitura": aludiam a textos que tinham descoberto em meio a um *tête à tête* solitário e silencioso, mas também, algumas vezes, a leituras em voz alta e compartilhadas; a livros relidos obstinadamente e a outros que haviam somente folheado, apropriando-se de uma frase ou de um fragmento; aos momentos de devaneio que se seguiram à relação de convívio com a escrita; às lembranças heterogêneas que ali encontravam, às transformações pelas quais passavam.

Mais do que a decodificação dos textos, mais do que a exegese erudita, o essencial da leitura era, ao que parecia, esse trabalho de pensar, de devaneio. Esses momentos em que se levantam os olhos do livro e onde se esboça uma poética discreta, onde surgem associações inesperadas. (PETIT, 2009, p. 22-23).

A referida autora, na mesma linha de Chartier (1988), reconhece uma dimensão comunicativa e participativa sem a qual a leitura não pode ocorrer. Sem um processo em que se traz o livro, efetivamente, para dentro do leitor e se projeta, na outra mão, este no texto, não há leitura significativa – não há leitura. Tal dimensão, no entanto, parece ainda não ter entrado nos horizontes de aspirações da escola básica no Brasil.

Em boa parte do sistema escolar do país, o foco no ensino da leitura tende a considerar pouco as concepções de autores que a discutem pelo viés da literatura, como Candido (1995), Lajolo (2000), Zilberman (1991; 2001), Todorov (2009) entre outros, e se assenta principalmente sobre bases mais ligadas “à linguística aplicada, aos processos cognitivos e metacognitivos” (SOUZA; GIROTTO, 2011, p. 4). Dessa perspectiva, entende-se, com Kleiman (2011), que o processo de ler é complexo e, assim como em outras funções cognitivas, requer o engajamento de vários fatores como percepção, atenção e memória, essenciais para construir sentidos ao texto. Ainda do mesmo ponto de vista, Brito (2015) nos informa que a leitura corresponde “à decifração e à intelecção de signos gráficos que representam a linguagem oral” (BRITO, 2015, p. 25).

O autor revela bem o matiz de sua perspectiva ao listar modalidades do que seria a leitura: leitura da luz, que corresponde à decodificação de uma informação quantificada em parâmetros mensuráveis, e que se aproxima do conceito de decifração; leitura ótica, que é o processo de captação e transferência de dados codificados graficamente por instrumento específico; leitura labial, situação em que se recupera, pela observação do movimento bucal, e se associa com leitura por ser feita com a visão; leitura de mão, em que se identificam e interpretam-se signos “impressos” na palma da mão; leitura do jogo, que é a forma como jogadores percebem, durante uma partida, os esquemas táticos e as possibilidades de uma intervenção proveitosa. O autor associa tais processos com a leitura de textos por haver aí uma decifração e um gesto interpretativo.

Terra (2014) considera que a leitura se dá além dos olhos, e não deve ser confundida com uma simples decodificação ou identificação de informações. A significação vai além do que está literalmente expresso pelas marcas linguísticas. Para ele:

[...] se lê com a mente, e não com os olhos, cuja função é captar os sinais gráficos que são conduzidos ao cérebro, onde a leitura é processada. Cegos que dominam o sistema *braille* são capazes de ler um texto sem enxergar uma palavra sequer. Os significados não estão nas palavras, mas na mente daquele que fala ou escreve e na mente daquele que ouve ou lê. (TERRA, 2014, p. 54).

O fato é que mesmo esse direcionamento, fundamentado em estratégias linguísticas, não tem conseguido se sedimentar no chão da escola. Bresson (2011) afirma que o problema da leitura se deve à abordagem escolar ao entendimento dos textos, que não considera o conhecimento prévio do aluno. Em concordância, Hérbrard (*apud* BRESSON, 2011) atribui ao ensino regular a dificuldade de alguns em relação à leitura. Para ele, é um ensino autoritário e deficiente em questões de incentivo à leitura e formação de leitores e contrasta a experiência escolar contemporânea com as memórias de Valentim Jamerey-Duval que, no século XVIII, tornou-se professor aos 25 anos de idade, sem passar pela escola. Seu letramento fora feito por pastores e camponeses, um processo de ensino-aprendizagem semelhante aos ensinamentos de Paulo Freire, baseado no contexto e no significado, mais que na decodificação.

Em nossa experiência docente, as reflexões feitas pelos autores acima encontram eco na maioria das escolas: o ensino da leitura não chega a incorporar nem o conhecimento ligado às estratégias de decodificação, quanto mais àqueles oriundos das teorias da Recepção (LIMA, 1979; JAUSS, 1994; ISER, 1996; 1999) e da tradição humanista defendida há décadas por Candido (1995), Lajolo (2000), Zilberman (1991; 2001), Todorov (2009) e Petit (2009).

O que ainda se assiste – e inclusive se intensificou com a adoção do estudo de gêneros, de matiz bakhtiniano – é a oferta de poucos textos literários aos alunos. Quando comparecem, tais textos são oferecidos incompletos, descontextualizados, no intuito de exemplificar algum conteúdo de História ou Teoria Literária, de gramática, de ortografia. Não há, na maioria dos casos, sombra de leitura significativa, de literatura ou outros gêneros, o que não contribui para um melhor aprendizado. A prática real sequer conseguiu incorporar as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que já têm 20 anos: “é preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar.” (PCN, 1998, p. 55, vol. II).

No processo de promoção da leitura, a interação é um dos processos fundamentais para que tenhamos um leitor proficiente na leitura dos variados textos, inclusive os literários em seus muitos matizes. É um processo em que o leitor traz para o ato de ler sua bagagem existencial e social a partir de suas experiências, atribuindo significados às indicações proporcionadas pelo texto, “privilegiando alguns dados e desprezando outros, montando entre eles uma rede de conexões possíveis, de modo a obter um resultado significativo para o seu universo compreensivo” (AGUIAR, 2013, p. 154).

Terra (2014) acrescenta que nesse processo, o leitor sai do texto e busca o sentido desse por meio de inferências e de conhecimentos (linguísticos, textuais, enciclopédicos, interacionais) numa atitude colaborativa. Como também frisa Antunes (2007, p. 27) é preciso passar a focalizar o texto, não seus fragmentos, como “forma”, objeto preferencial no ensino de língua. Assim, concordamos com o exposto por Antunes e acrescentamos ainda Kleiman (2016), quando defende que a dimensão interacional é a mais importante no ato de ler, pois “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas” (KLEIMAN, 2016, p. 12).

Portanto, a leitura é uma atividade interativa completa de produção de sentidos que se realiza na superfície com base nos elementos linguísticos e sua forma de organização, segundo Rojo (2009) requer a mobilização de vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. O ato de ler é uma prática social que ocorre em diferentes espaços e pode ser entendido pela exploração dos textos, pelo modo de interrogar a escrita, resultando na formação do indivíduo ao possibilitar construir sentidos, e o professor, como mediador e motivador, é muito importante no processo ensino-aprendizagem e deve ser consciente de sua tarefa para contribuir na formação do discente.

Se a leitura em geral demanda estratégias, interatividade, habilidades, é preciso falar de uma experiência particular que é a leitura de uma obra literária, uma vez que a leitura literária possibilita ao leitor real uma consistente reflexão acerca da vida e seus desdobramentos. Isso porque o escritor recorre a uma forma especial de escrever, ao que Barthes (1999, *apud* PETIT, 2004) afirma que, na literatura, o escritor faz um trabalho de alteração na língua, aquilo que considera literatura como “trapaça salutar”:

[...] só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*. [...] As forças de liberdade que residem na literatura não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor que, afinal, é apenas um 'senhor' entre outros, nem mesmo do conteúdo doutrinal de sua obra, mas do trabalho de

deslocamento que ele exerce sobre a língua [...] (BARTHES, 1999 *apud* PETIT, 2004, p.39).

Logo, a literatura enquanto texto, criação humana, artifício da linguagem é relevante para a formação do leitor, e é sobre ela que trataremos na próxima sessão.

2. LITERATURA: O QUÊ? PARA QUÊ?

A literatura jamais teria existido se uma boa parte dos seres humanos não fosse inclinada a uma forte introversão, a um descontentamento com o mundo tal como ele é, a um esquecer-se das horas e dos dias fixando o olhar sobre a imobilidade das palavras mudas.

(CALVINO, 1990)

Nesta seção, nosso interesse é estabelecer as bases teóricas sobre as quais se assenta nosso trabalho, a começar pelo difícil conceito de literatura. Queremos deixar claro que nosso objetivo não é, aqui, entrar na seara geral e abstrata da definição absoluta do termo, mas apontar, instrumentalmente, o que tomaremos como literatura neste trabalho.

2.1 Sobre a literatura e sua função

Definir literatura não é tarefa fácil, vista a multiplicidade de concepções de muitos estudiosos e o caráter histórico mesmo das perspectivas sobre a questão. Para Barthes (2002, p. 18), a literatura enquanto escritura ou texto constitui uma tessitura na qual os fios que a entrelaçam são inúmeros saberes que constituem domínios das diversas áreas do conhecimento. O autor cita o clássico romance “Robinson Crusoé” para exemplificar que há ali, condensados, o saber histórico, geográfico, social, técnico, botânico e antropológico. Defende que se, por quaisquer razões, o sistema de ensino tivesse que eliminar todas as disciplinas, apenas a literatura deveria restar, pois nela todas as demais ciências estão presentes.

Dessa perspectiva, percebemos que o texto literário englobaria em si os vários saberes, além de, nas palavras do autor, “girar os saberes” (BARTHES, 2002, p.18). Para Candido (2002, p. 28), as obras literárias nascem das “exigências imperiosas do espírito humano,

trazem em si a essência dos sonhos, das aspirações e das tentativas de uma época” – afirmação que nos leva a entender que a literatura participa dos sonhos e aspirações dos seres humanos, bem como de suas fraquezas e de suas relações com o outro. Nesse sentido, ainda seguindo o raciocínio de Candido (2002), nessas produções “tácita ou explícita, consciente ou inconscientemente, encontram as mais variadas manifestações da inteligência e do coração dos homens”. (CANDIDO, 2002, p.28)

O autor define a literatura como uma arte capaz de humanizar os homens e que ela é um direito universal a ser exercido por todos os seres humanos. Sobre a função da literatura escreve:

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e a fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certa forma é coo extensiva ao homem, por aparecer invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. [...] (CANDIDO, 2002, p. 244).

Eagleton, em “Teoria da literatura” (2006), aborda a discussão do conceito de literatura por via histórica, apresentando os elementos básicos definidores da literariedade desde os gregos até o século XX, passando pelos formalistas e pelas teorias da recepção. Primeiro, remete a uma forma possível para definir literatura como escrita imaginativa, no sentido de ficção, para em seguida problematizar a questão e lembrar que a distinção entre fato e ficção não se sustentaria como elemento próprio para estabelecer o literário. Adiante, discorre sobre a definição de literatura como forma peculiar de utilização da linguagem como pretendiam os formalistas russos – o que é novamente questionável, pois qualquer linguagem sempre se renova e apresenta uma variedade bastante complexa de discursos.

Em mais um passo, menciona a perspectiva da recepção, que vê na relação entre leitor e texto, a forma como aquele se põe diante deste, o aspecto diferencial da literatura e não um atributo inato ao texto. Por fim, lembra que a definição do termo é histórica e defende que, no momento atual, literatura seria um conjunto de textos altamente valorizados pela sociedade. Nesse sentido, a literatura seria um cânone relativamente fixo, mas aberto a incorporações e despejos, do que a sociedade autoriza como arte da palavra.

Vincent Jouve (2012, p.29-31), por sua vez, questiona se a literatura designa uma realidade objetiva ou se é apenas um termo vago, de várias significações, por vezes

contraditórias. Antes de responder às indagações, o autor explica que a palavra literatura vem do latim *litteratura* (“escrita”, “gramática”, ciência”) e que foi forjado a partir de *littera* (“letra”). No século XVI, a literatura designa então a cultura do letrado, ou seja, a erudição. “Ter literatura” é, nesse sentido, possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras.

O autor assinala que foi em meados do século XVIII que a ideia de literatura como “arte da linguagem” adquiriu maiores proporções, mas tal ideia suscitou as dificuldades inerentes à definição de qualquer arte. Assim, foi diante da necessidade de um termo específico para designar a arte de escrever, que a palavra literatura passou a se firmar. O campo literário, então, passou a englobar tanto as obras de ficção, os escritos filosóficos e históricos quanto os textos científicos. Com a evolução das ciências conquistando sua autonomia, a literatura, a partir do século XIX, assumiu seu sentido moderno de “uso estético da linguagem escrita” (JOUVE, 2012, p.31).

Outra questão importante, para além da definição, é o papel da literatura na sociedade, na formação e no cotidiano do homem. “Literatura para quê?” questiona Compagnon (2009), na obra que traz a referida questão como título. O autor oferece uma série de respostas a essa indagação ao longo do texto, em que considera o texto literário em verso e prosa sob diferentes pontos de vista. Para o autor, a literatura fala ao homem de qualquer época sobre algo fundamental que é a inteligência da imagem: “A literatura não é a única [introdução à inteligência da imagem], mas é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir seu valor perene” (COMPAGNON, 2009, p. 55).

Por outro lado, o valor humanista que emerge no texto e valida a presença da literatura em todos os tempos é ressaltado por autores como Candido (2002), especificamente em sua capacidade de confirmar a nossa humanidade. Para o autor, no momento crítico, em que se pergunta a respeito da validade de uma obra e sua função como resumo e projeção da experiência humana, é que se encontra sua função formadora e humanizadora: “Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 2002, p. 80). Machado (2012) também aborda a questão, ressaltando o papel da obra literária na experiência humana, na experiência do outro:

A literatura nos permite viver outras vidas além da nossa, é verdade. Mas isso não significa escapismo ou fuga da realidade. Pelo contrário, representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível. Implica uma imersão mais profunda na relação com as outras pessoas, porque nos faz compreender as diferenças que existem entre todos nós e perceber de quantas semelhanças somos feitos, apesar de toda essa diversidade (MACHADO, 2012, p.61).

Braith (2015) ressalta a importância da literatura na formação humana e linguística de estudiosos da linguagem no desenvolvimento de suas teorias como Dominique Maingueneau, Sírio Possenti e Luis Carlos Travaglia, com destaque para a reflexão desse último: “Pode-se até ser linguista sem um olhar para a literatura, mas ela nos dá sempre algo de novo, de criativo, de inusitado, que não teríamos sem a sua presença.” (Apud BRAITH, 2015, p.37). O teor da obra da autora, no cenário do ensino de Língua Portuguesa em nível fundamental, em que o texto literário encontra pouco espaço e legitimidade, sendo tratado como acessório ou perfumaria, tem importância política e epistemológica: marcar e defender o lugar da literatura na escola básica de ensino fundamental.

Para Compagnon (2009), a consequência da vivência através do literário resulta na construção de um homem mais sensível, mais sábio, melhor: “seu [da literatura] poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores” (COMPAGNON, 2009, p. 51). Candido (2002), parece-nos, com razão, discorda: “Ela [a literatura] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”(CANDIDO, 2002, p. 85). Humanizar, para esse autor, não significa, necessariamente, tornar melhor – apenas mais profundo na percepção dos significados da vida.

Cosson (2014) lembra que a literatura faz parte de nossa comunidade há muito tempo, talvez mesmo por essa capacidade de nos experimentar na vida e na construção de sentidos: nas histórias relatadas de mundo e em tudo o que dava sentido à vida, como o nascimento do primeiro homem e de como recebeu seu castigo de morte. Mitos e relatos exemplares serviram de base para a expansão da literatura nas mais diversas manifestações, orais, escritas e nas tantas maneiras de se usar a palavra.

Diante de tanta complexidade e do reconhecimento do caráter histórico envolvendo a questão, arriscamo-nos em concordar com Barthes (1997, p.19) ao afirmar que “a literatura não diz que sabe algo, mas que sabe *de* algo, que sabe algo das coisas.”. O saber literário não se encerra, não é fechado ou completo, é flexível e passível de alterações, tem relação com a vida. Em suma, retomando Eagleton (2006, p.10), consideraremos neste trabalho o termo literatura em seu caráter mais funcional que ontológico como conjunto de textos que, por razões diversas – históricas, temáticas, estéticas – são altamente valorizados em nossa sociedade.

2.2 Literatura se ensina?

Lajolo (2005) inclui no campo da literatura formas de expressão nem sempre reconhecidas como tal:

Literatura é algo vivo, dinâmico que faz parte da vida da gente. Duvida? Então pense... Sua mãe, seu pai, seu avô não lhe contavam histórias quando você era pequeno? Eles cantavam também cantigas de ninar? [...] E as músicas que você ouviu? Ou será que você compõe? E os poemas que você escreve para quem ama? Ou para você mesmo?... Saiba que tudo isso é literatura. (LAJOLO, 2005, p. 56).

Apesar dessa ubiquidade da literatura em nossas vidas, da relação íntima, prazerosa, significativa com várias manifestações estéticas verbais, é comum, em muitas escolas, principalmente, nas do ensino médio, ensinar literatura como elaboração didática em que se estuda a biografia de autores, a situacionalidade histórica e social que deu origem ao nível estético, as figuras de palavras e sua dimensão mais previsível com a relação formal da língua.

Rezende (2013) assinala que, embora nos últimos tempos haja tentativas de se mudar o ensino da literatura no ensino fundamental e médio, ainda prevalece um ensino que se desdobra numa sequência temporal de lista de autores e obras do cânone português e brasileiro e suas respectivas peculiaridades formais e ideológicas, sendo o livro didático o principal apoio do professor no ensino de literatura:

Tendo, pois, o livro didático como apoio, o mais comum é que o professor configure nesse trabalho as mais diferentes estratégias: numa atividade oral de leitura de fragmentos pelos alunos, seguidas por perguntas e respostas, sendo que estas já se encontram no manual do professor [...]; cópia, no caderno, de trechos do livro e dos questionários [...]; cópia do livro, na lousa, feita pelo professor para os alunos copiarem; pesquisa sobre autores e obras, que os alunos fazem pela internet apenas baixando os arquivos [...]; seminários sobre autores e obras cujo cronograma igualmente segue a linha do tempo da história da literatura nacional e do antigo colonizador etc. (REZENDE, 2012, p. 101).

Isso pode ser a causa de muitos professores apontarem dificuldades para “ensinar literatura”¹. Dentre as justificativas, alguns alegam ter dificuldade por “não conseguirem prender a atenção dos alunos”, “não saberem transmitir emoção”, “faltar-lhes a paixão de um professor que gosta de dar aula de literatura”, “não gostarem de literatura”; outros dizem ter “afinidade”, “identificação” com Gramática ou Redação, mas não com literatura. Pelo que se

¹Os relatos mencionados aqui foram obtidos através de questionário presente nos Anexos deste trabalho. Adiante discutiremos com mais detalhe os resultados obtidos.

percebe, trata-se de um quadro preocupante, pois não é difícil considerar que se o professor “tem dificuldade”, o aluno, possivelmente, terá aulas entediantes e improdutivas.

Vincente Jouve (2012) afirma estarmos enfrentando uma crise de estudos literários. Para o autor, se há uma crise dos estudos literários que implicaria suspeitas sobre a pertinência de se ensinar literatura, nas altas instâncias institucionais, que decidem sobre o financiamento das políticas culturais, editoriais e dos currículos escolares, entretanto, as escolhas continuam a ser feitas apesar dessa crise. O comentário do autor é pertinente, pois o que se vê em muitas instituições de ensino é que a literatura está na escola devido à tradição e ao currículo; em algumas, a ideia de mudar a forma de trabalhar a literatura encontra-se apenas na teoria, e não na prática.

Apesar de muitas discussões sobre o ensino de literatura, é pertinente a consideração de Jouve (2012) ao afirmar que ela tem um valor específico, pois o enriquecimento da existência, o desenvolvimento do espírito crítico ao reforçar as capacidades de análise e reflexão do leitor, implicando uma liberdade de juízo e ampliação da experiência humana são as razões que justificam o seu estudo.

Também Todorov (2009) ressalta o poder da literatura de provocar um deslocamento de si, salvar do egotismo; exaltar o encontro com o diferente, com o outro, que amplia nossa humanidade enquanto promove a capacidade de empatia. Mais: quanto mais diferentes as personagens e os enredos de nós mesmos, mais profundo o feito da literatura em nossas vidas. Nesse sentido, o contato com o desconhecido, o desconfortável, o difícil, o que não gostamos imediatamente é fundamental no desenvolvimento de nossa humanidade, de nossa capacidade como leitores.

Ceia (2002) assinala que não há regras para o gosto, esse depende da liberdade de cada leitor para expressar sua sensibilidade literária, mas acrescenta que é preciso desmistificar a questão do gosto, do aluno e do professor, ao pensar na prática docente:

Se o ensino da literatura ficar reduzido ao culto do gosto individual, seja o do estudante seja o do professor, nunca sairemos de nós mesmos e a visão que teremos do mundo é aquela que o manual nos ditar segundo uma razão que aprendemos a recitar em vez de privilegiarmos o caminho dialético da dúvida criativa, aquela que nos permite dizer que uma dada obra de arte pode também não ser arte. (CEIA, 2002, p. 13).

Matos (1987, p.20) propõe que o leitor deve “experienciar” o texto literário. Para ele “o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo

obstáculos e proporcionando ocasiões.”. Pelo mesmo caminho segue Todorov (2009, p. 32) ao afirmar que literatura não é ensinada, mas transmitida. E enquanto representação da experiência humana, a literatura, “nos permite entender quem somos e aonde chegamos”. também Calvino (2004, p. 16-17)) indica valores “que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade”.

Porém, o problema é que experienciar, de fato, a literatura é algo que raramente ocorre em sala de aula. Hester (1972) sugere que o professor poderia preparar seus alunos para essa experiência e deveria intensificar essa atividade. Cosson (2014) corrobora tal reflexão e propõe uma forma de “ensinar” que rompa com o círculo da reprodução ou da permissividade e permita que o ensino de literatura seja exercido “sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2014, p. 23).

O questionamento inicial ainda fomenta muitas discussões sobre o ensino da literatura. Por hora, concordamos com Lajolo (2000, p.05) quando propõe uma "educação para a literatura", despertando o aluno para a compreensão do texto enquanto multiplicidade de significados dentro das esferas cultural, ideológica, social, histórica e política.

Sob esse ponto de vista, a literatura não se ensina, lê-se, vive-se, por isso é importante instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, perceber como a materialidade do texto se inscreve em nossas leituras. Chartier (1999) afirma que cada leitor, para cada uma de suas leituras, é singular. Mas essa singularidade é atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja (de algum modo) semelhante a todos aqueles que pertencem a mesma comunidade.

Assim, discutidos alguns aspectos sobre literatura e seu ensino nas escolas, convém tratar das especificidades da leitura dos textos literários no ambiente escolar – o que faremos na próxima subseção.

2.3 A leitura de textos literários na escola

Não por acaso, no início deste século, um dos mais reconhecidos estudiosos de literatura do planeta, Tzvetan Todorov, escreveu um livro chamado *Literatura em perigo*² no qual adverte para o contexto escolar em que encontramos uma “literatura reduzida ao

² O original, *La littérature en péril*, foi publicado pela editora Flammarion, em Paris, em 2007.

absurdo” (TODOROV, 2009, p. 25). Tendo em conta documentos oficiais que dirigem a educação na França do século XXI e a observação da realidade, o búlgaro afirma que, nas salas de aula das escolas francesas:

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (TODOROV, 2009, p. 27).

Como qualquer professor de literatura é capaz de reconhecer, a situação, no Brasil, é a mesma – tirando o *charm* francês, o entranhamento que séculos de cultura letrada deixaram na cultura literária francesa. Na escola brasileira, a leitura literária significativa encontra pouco espaço em um currículo recheado de “conteúdos a vencer”. Em muitas instituições de ensino, conforme Zilberman (2008), a literatura aparece como um alienígena, principalmente nas escolas públicas dos grandes centros urbanos. Nelas – e apesar dos recentes programas de incentivo às bibliotecas escolares –, a literatura circula exclusivamente nos livros didáticos, em leituras fragmentadas, mais como pretexto para o ensino de questões gramaticais, para o ensino de figuras de linguagem, funções da linguagem e menos para inspirar atividades de leitura. A mesma autora acrescenta que o livro didático, no ensino de literatura, assenta-se sobre um “tripé” leitura-texto-exercício, que tem sido pouco eficaz em formar leitores³.

No seio dos procedimentos propostos pelos livros, há pouco ou nenhum espaço para a necessária apropriação que decorre da leitura efetiva, para a conversão de saber em conhecimento:

O (simples) leitor percebe certo número de *informações* veiculadas pelo texto; o comentador identifica ou constrói *saberes* a partir dessas informações; o professor transforma esses saberes em *conhecimento*. Um saber não se torna efetivamente conhecimento, a não ser que seja objeto de uma reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência. (JOUVE, 2012, p. 137).

As dificuldades apresentadas em relação à leitura, a falta de estímulo ao senso crítico e à apropriação do discente na escola suscitam preocupação como lugar da literatura nas aulas de Língua Portuguesa. Para Lajolo (2000), há uma preocupação no meio acadêmico em fazer

³ O livro didático, principal suporte de contato com textos, literários e não literários, para milhões de crianças e jovens, já vem sendo objeto de algumas investigações. O Portal de Periódicos da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) apresenta mais de 20 pesquisas que visam a analisar a presença da leitura literária no livro didático tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio.

a associação entre o ensino da leitura ao de literatura, que durante muito tempo foram separadas, por questões institucionais.

Em um país onde a cultura doméstica é pouco letrada e cabe à escola pavimentar os caminhos da leitura, todas as fragilidades presentes no ensino de literatura e formação de leitores nas escolas têm consequências. Segundo a 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁴, realizada em 2015, há um pouco mais de leitores no Brasil. Em 2011 eles representavam 50% da população, já em 2015 cresceram 56%. Mas ainda é pouco. Segundo a pesquisa, o índice de leitura, apesar de ligeira melhora, indica que o brasileiro lê apenas 4,96 livros por ano – desses, 0,94 são indicados pela escola e 2,88 lidos por vontade própria.

A pesquisa aponta que o brasileiro lê, em média, 2,54 livros no período referência de três meses anteriores a ela. O número equivale a 4,96 livros por habitante/ano. O levantamento considerou vários gêneros: literatura, contos, romances, poesia, gibis, Bíblia, livros religiosos e livros didáticos. Deste total de 2,54 livros, o brasileiro leu 1,06 livro inteiro e 1,47 em partes nos três meses anteriores à pesquisa.

Nesse sentido, é preciso atentar para o papel social da escola quanto ao ensino de literatura. Cosson (2014, p. 15) adverte que a prática com textos literários nas salas de aula está, cada vez mais, sendo reduzida e substituída por leitura de textos jornalísticos e outros “gêneros”. Para o autor, a substituição é preocupante, pois a leitura literária teria especificidades que ajudariam a ler melhor ao fornecer instrumentos necessários para conhecer e articular o mundo feito de linguagem. Ceia (2002) considera que qualquer tentativa de separar o ensino de literatura do ensino de língua estará fadada ao insucesso. Para ele “(...) nenhuma literatura se constrói fora da língua, tal como nenhuma língua sobrevive sem a sua expressão literária”. (CEIA, 2002, p. 45).

Na mesma linha de reconhecimento de certas peculiaridades do texto literário, é importante ressaltar sua complexidade. Para Novaes (2001, p. 24), o grau de complexidade dessa “linguagem” possui relação com a própria vida. “A literatura é um autêntico e complexo exercício de vida que se realiza com a e na linguagem– esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com outros pensares”.

Para Yunes (2002), o grau de complexidade da leitura evidencia-se no momento em que o processo se efetiva e se materializa aos olhos do leitor e nas imagens do texto, uma vez que esse processo suscita uma infinidade de indagações, suposições e constatações. Ainda, Freire (1998) pontua que a grande dificuldade do tratamento do texto literário na sala de aula

⁴Quarta edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro, Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros).

é que essa converteu-se em um ambiente no qual a complexidade de vida, muitas vezes, é reduzida à dimensão cognitiva do conhecimento e que todos os instrumentos didáticos são usados para esse fim. Nesse contexto, o espaço para as complexidades inatas e necessárias do texto literário é muito limitado.

Além da complexidade, convém lembrar que os textos literários são expressão estética de determinados pensamentos e interpretações do mundo – são, nesse sentido, repositórios privilegiados da cultura das comunidades. Adotamos aqui a concepção de cultura do antropólogo Edward B. Tylor, que a entendia como “um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. (*apud* LARAIA, 1986, p. 25). Dessa perspectiva, entendemos que o texto literário é tecido de cultura local e universal, de autor e seu contexto, de leitor mais sua experiência, e cada dimensão é construída em conjunto. Portanto, cada elemento que está na diegese do texto tem sua importância e é extremamente relevante para o todo, que é o texto literário e mais, sua realização plena através da leitura.

Acessar tal repertório cultural é, sem dúvida, uma vantagem na formação e atuação social. Bloom afirma que “somente a leitura intensa, constante, é capaz de construir e desenvolver um eu autônomo.” (*Apud* COMPAGNON 2009, p. 49). A assertiva, talvez muito taxativa na ideia de que “somente” a leitura é capaz de gerar autonomia – o que é compreensível num leitor apaixonado como Bloom –, não deixa de chamar a atenção para o fato de que a leitura em geral e, particularmente, o texto literário conduz o leitor ao conhecimento de si e dos outros, ao entendimento e questionamento do mundo que o cerca, ao equilíbrio e desequilíbrio, à emoção, à indignação, à surpresa, à catarse.

No Brasil, os documentos governamentais reconhecem, como objetivo do ensino fundamental, não apenas o letramento ou aprendizagem de conteúdos de crítica literária, mas sobretudo formar leitores. Lê-se, nos PCN do Ensino Fundamental, que “o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes” (BRASIL, 1997, p.53). Por leitor competente entende-se aquele que seleciona, por iniciativa própria, dentre os mais variados textos, aqueles que supram a sua necessidade, ele utiliza estratégias de leitura adequadas para consegui-lo, estabelece relações entre o texto que lê e outros que já foram lidos; é um leitor que compreende aquilo que lê e sabe que na leitura de um texto pode haver vários sentidos, enfim, é um leitor que possui habilidade para “ler autonomamente”. (BRASIL, 1998, p.70)

Como se nota, os documentos orientadores imputam à escola o papel de proporcionar amplo acesso ao mundo da leitura. Girotto e Souza (2010) chamam a atenção para o fato de que, num momento em que a escola enfrenta várias exigências, principalmente da sociedade civil, é importante que ela se constitua um terreno de aprendizagens sólidas para preparar o indivíduo a desempenhar funções como cidadão de uma sociedade que está sempre em inconstância.

Conforme o exposto, percebemos que há muitas discussões acerca da literatura como prática de leitura nas escolas, mas é preciso considerar que o texto literário é complexo – e não se pode eliminar a complexidade. Dessa forma, uma escola que almeje um ensino de qualidade aos discentes não pode prescindir de trabalhar, conforme Dalvi (2013, p. 10) “de modo integrativo”, entendendo e pensando a leitura literária, o sujeito leitor de literatura, os currículos e métodos de ensino de leitura e literatura. Ao lado de leitura de obras literárias, é preciso mencionar ainda, temos assistido emergir, como parte do letramento- entendido como a inserção do sujeito no universo da escrita por meio de práticas que envolvem os variados tipos de texto que circulam em nossa sociedade o termo letramento literário para a atividade realizada com textos literários, na escola e fora dela.

2.4 Letramento literário

A expressão letramento literário como forma específica de aquisição de “habilidades e competências” que permitam a leitura significativa de textos literários deriva do conceito mais amplo de letramento, nascido no século XX com a pretensão de dar conta de um fenômeno mais amplo que o da tradicionalmente chamada alfabetização.

Conhecemos bem o significado de analfabetismo como a privação de alfabetismo, e à medida que o analfabetismo vai sendo superado, um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever, mas adquirir competência para usar a leitura e a escrita para poder-se guiar em uma sociedade de tanta informação de forma a incorporar o que os textos trazem para transformar nosso próprio conhecimento. O novo fenômeno surge quando se resolve, minimamente, o problema do analfabetismo, fazendo surgirem práticas de leitura e de escrita provenientes de um desenvolvimento social, cultural, político e econômico. A esse fenômeno, estudiosos denominaram-no Letramento.

Soares (2014) assinala que o termo “letramento” surgiu no vocabulário da Educação e das Ciências linguísticas na segunda metade da década de 80, com possibilidade de ter

aparecido pela primeira vez no livro de Mary Kato “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986. Após isso, a palavra passou a ter uso constante nas obras de vários autores a exemplo de “Os significados do letramento”, coletânea de textos organizada por Ângela Kleiman em 1995.

Sob a hipótese de que aprender a ler e a escrever e fazer uso da escrita e da leitura transformam o indivíduo, “levam (...) a um outro estado ou condição sob vários aspectos social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros” (SOARES, 2014, p.38), a autora define assim letramento: “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Ibid., p. 39). Também Kleiman (2004, p. 19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

O conceito de letramento estabelecido por Kleiman (2004) é pertinente para o campo de estudos literários se considerarmos que a escrita nesse campo assume um caráter singular na literatura a partir de um traço fundamental que é a sua ficcionalidade. Nesse sentido, o trabalho com o texto literário na escola pode envolver letramentos que se interpenetrem, como o acesso ao universo literário e o aprimoramento da leitura e da escrita e ambos contribuem para a formação humana. Podemos considerar que esse procedimento faz parte do que se considera letramento literário.

A expressão letramento literário surgiu nos estudos de Graça Paulino em 1999. Segundo a pesquisadora, a expressão “letramento literário” seria uma parte do letramento, tendo, entre os diversos textos, o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não pragmática. Assim, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler

Para Souza (2012, p. 13) a expressão “letramento literário” é um tipo de letramento singular, haja vista a literatura possuir particularidades ligadas às propriedades estéticas do uso da palavra. De qualquer forma, o termo “letramento” carrega, de suas origens e demais derivações (letramento matemático, letramento científico etc.), a ideia de aprendizado de determinado conjunto de regras e habilidades para cumprir uma função, seja ler e escrever, seja realizar operações matemáticas, seja ler um texto literário.

Dessa perspectiva, parece-nos que a apropriação dos textos literários por leitores em formação, ainda que demande determinado letramento, certas habilidades, encontra dimensões que vão além disso, pelo que optaremos por usar, preferencialmente, expressões como formação do leitor e educação literária.

Levando em conta o que foi discutido nas seções anteriores, consideramos nossa proposta de abordagem do texto e da temática sugerida (questões políticas e sociais em “Voluntário” e “O rebelde” e o imaginário das lendas amazônicas em “Acauã”) uma possibilidade para conduzir os alunos no processo de reflexão e leitura crítica – que deverá emergir, fundamentalmente, do contato orgânico com o texto integralmente oferecido e lido em sala. Deixamos claro que toda aula deve ser devidamente planejada e conscientemente realizada pelo professor, portanto, ele deve ser um sujeito leitor com possibilidades de promover as conexões e interações entre si e os alunos.

Escolhido, para as atividades propostas, o gênero conto, passamos a tratar dele.

3. O GÊNERO CONTO E A NARRATIVA DE INGLÊS DE SOUZA

A crença de que o texto literário traz particularidades e matizes, arranjos peculiares da linguagem expressos em ritmo, imagens, ordenações sintáticas, associações paradigmáticas no tratamento dos temas e de que essa especificidade não tem substitutos na formação escolar, cidadã, humana dos estudantes, levou-nos a escolher narrativas literárias como objeto central de nossa proposta de intervenção. Dentro do universo de gêneros, o conto foi eleito devido a curta extensão, o que possibilitaria a leitura integral em sala de aula.

Sobre esse gênero Galvão (1983) questiona: “Desde quando se conta, desde quando o conto se conta a si mesmo?”. E responde: “Desde sempre, desde antes da invenção da literatura”. (GALVÃO, 1983, p.167). Gootlib (1995) considera que o conto, arte de contar histórias, evoluiu da oralidade para o registro escrito e conserva em seus traços peculiares unidade de tempo, de lugar e de ação e que lida “com um só elemento: personagem, acontecimento, emoção e situação” (GOTLIB, 1995, p.59). Segundo a autora, os contos datam desde 4.000 a.C, com os contos egípcios ou contos mágicos. Há também as histórias das “Mil e uma noites” que datam do século X d.C, na Pérsia, além de os contos de Perrault e dos Irmãos Grimm. Alguns estudiosos apresentam outras considerações para o gênero como vemos a seguir.

3.1 O conto, um gênero ancestral

Terra (2014) argumenta que as narrativas têm seu início com a história da humanidade e são parte de todas as civilizações, além de se apresentarem sob os mais variados gêneros como lenda, mito, histórias em quadrinhos, fábula, novela, romance e conto, sendo esses três últimos gêneros os mais comuns na atualidade

Também muitos estudiosos afirmam que o costume de se ouvir e de contar histórias sempre acompanhou a humanidade em sua trajetória no espaço e no tempo. Contos anônimos, preservados pela tradição, conservaram seus valores e costumes e ajudaram a construir nossa história. Sobre essa questão, Nádia Gotlib (1995), em *Teoria do conto*, afirma que:

Sob o signo da convivência, a estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para a trajetória dos mitos e dos ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e... contam casos.(GOTLIB, 1995, p.5)

O “Dicionário de termos literários” (1992), de Moisés, levanta algumas hipóteses sobre a origem do termo; do latim *computum*, significando cálculo, contar e, durante a Idade Média, designando a simples enumeração ou relato de acontecimentos sem que isso fosse vinculado a determinado tipo de expressão literária. O mesmo autor, em “A criação literária: prosa” (1997, p. 32) considera que não há como apontar quando se deu a origem do conto e assinala algumas teorias que tentam explicá-la, como a indo-europeia ou mítica dos Irmãos Grimm, que remontaria os mitos arianos.

Moisés (1997) elenca várias significações para a palavra conto, mas para a acepção literária, o que nos interessa nesse trabalho, o autor avança a hipótese de a palavra conto ser uma deverbis de contar, significando inicialmente enumerar objetos e que, com o tempo passou a adquirir a significação de enumeração de acontecimentos.

De qualquer forma, as teorias concernentes ao gênero conto acabam por problematizar a questão da amplitude como determinante para a sua tipificação, assim, conceituar essa maneira excêntrica de narrar tem-se revelado uma tarefa árdua.

Segundo Porto (2015, p.111), Edgar Allan Poe é considerado o primeiro teórico crítico do conto. Em seus estudos, no início do século XIX, Poe escrevia:

Temos necessidade de uma literatura curta, concentrada, penetrante, concisa, ao invés de extensa, verbosa, pormenorizada... É um sinal dos tempos... A indicação de

uma época na qual o homem é forçado a escolher o curto, o condensado, o resumido, em lugar do volumoso. (PORTO, 2015, p.111).

Tais escritos despertaram a atenção de Júlio Cortázar (1993), crítico que contribuiu de maneira relevante para a compreensão de um gênero, cuja forma “às vezes, imprecisa, híbrida, de difícil definição e que ainda gera impasses e descompassos na teoria da literatura”. Cortázar propõe uma tentativa de definir o conto:

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a desvitalização de seu conteúdo, enquanto que, por sua vez, a vida rejeita esse laço que a conceitualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria. Mas se não tivermos a ideia viva do que é um conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. (CORTÁZAR, 1993, p.150).

Outro autor, Machado de Assis (1937) definiu o conto como “um gênero difícil, a despeito da aparente facilidade, e creio que essa mesma aparência lhe faz mal, afastando-se dele os escritores e não lhe dando, penso eu, o público, toda a atenção de que ele é muitas vezes credor”. (ASSIS, 1937, p.112)

Para Galvão (1983), o percurso histórico do conto é perceptível desde obras mais antigas, seja em contos que são contados um a um nas modalidades aditivas da ficção como *As mil e uma noites*, o *Decamerão*, os *Contos de Canterbury*, seja em contos intercalados na *Ilíada* e na *Odisseia* que, provavelmente, foram contos independentes antes de sua inserção na epopeia.

Gotlib (1995) corrobora essa perspectiva e acrescenta que, apesar de que este início de contar história seja impossível de localizar e permaneça como hipótese que leva a tempos mais remotos ainda não marcados pela tradição escrita, há fases de evolução das maneiras de se contar histórias. A estudiosa considera o conto uma narrativa, e como toda narrativa, apresenta uma sucessão de acontecimentos, porque há sempre algo a narrar; é de interesse humano, haja vista ser material humano de nós, para nós e acerca de nós e na “unidade de uma mesma ação”. (GOTLIB, 1995, p.12)

Segundo Lucas (1983), o gênero conto – aqui entendido como gênero do ponto de vista da tradição literária – é representado por uma narrativa breve que, sendo histórica, vem se adequando às exigências e condições materiais de cada público, de cada era. Tal particularidade também é evidenciada em Terra, para quem o conto não possui uma definição

pronta e acabada, mas é uma “narrativa condensada [...], que apresenta um número pequeno de personagens, unidade de tempo restrito, normalmente centrado em um único evento, abdicando de análises minuciosas, digressões e descrições pormenorizadas.” (TERRA, 2014, p. 135).

Tanta especulação para definição de conto fez com que Mário de Andrade trouxesse para o campo teórico a ironia e o humor ao divagar sobre o assunto na obra “Vestida de preto”: “Tanto andam agora preocupados em definir o conto que não sei bem se o que vou contar é conto ou não, sei que é verdade” (apud TERRA, 2014, p.135).

Em língua portuguesa, Moisés (1997) assinala que o primeiro contista, dentro da acepção moderna, seria Gonçalo Fernandes Trancoso, com “Contos e histórias de proveito e exemplo, de 1575”. Já no século XVII, surgem discussões metaliterárias acerca do conto com Francisco Rodrigues Lobo e sua “Corte na aldeia”, de 1619. A partir de então, a palavra conto afirma sua conotação de narrativa breve, com ação concentrada. No século XIX, destacam-se Eça de Queirós, no contexto português e, finalmente, no Brasil, eclodem Álvaro de Azevedo e Machado de Assis.

3.2 O gênero conto no Brasil

No que diz respeito ao conto literário escrito, culto que, via de regra, é focalizado nas salas de aula a partir dos livros didáticos ou “paradidáticos”, Fábio Lucas, em seu ensaio “O conto no Brasil moderno” (1983), aponta que, no país, o primeiro marco se deu com “A noite na taverna”, de Álvares de Azevedo. Publicada originalmente em 1855, a obra possui grande importância no Brasil dos Oitocentos, haja vista reunir sete relatos que mantêm certa independência e, ao mesmo tempo, se inter-relacionam em um mesmo ambiente, possibilitando a leitura dos episódios em separado. Esse estilo particular de narrar foi precursor de uma sequência de obras análogas, conforme Lucas (1983), devido substancialmente à inovação estilística que ele invoca, marcando assim a história do conto no Brasil, que encontraria sua maturidade na narrativa machadiana, a começar pelos “Contos Fluminenses”, de 1870.

Machado de Assis passou a se destacar na literatura brasileira, alçando-se ao cenário internacional ao inovar em matéria narrativa de forma a propiciar novos paradigmas para o conto e a consolidar o gênero no país. O narrador machadiano, com suas delimitações bem definidas e detentor da verdade suprema, mostra-se um sujeito dúbio, incongruente e

ideológico, repleto de preconceitos e convicções individuais, que distorcem a realidade a seu bel-prazer, oferecendo ao leitor a possibilidade de completar o narrado. Teixeira (1987) informa que em muitas vezes, o narrador machadiano, em estilo “zigzagueante” (traço peculiar de Machado), dirige-se claramente ao leitor a fim de fazer uma divagação crítica sobre o seu discurso, o que diminui a sua autoridade em relação ao relatado e confere dialogicidade à narrativa, aproximando-a do real.

Como um dos mais influentes autores da literatura brasileira, Machado de Assis contribuiu para a modernização do conto no Brasil influenciando autores como Inglês de Sousa, Lima Barreto e Monteiro Lobato, cujo livro “Urupês” “tornou-o o livro de contos mais lido em nossa história literária.” (LUCAS, 1983, p.117); popularizando, assim, esse gênero. Entre os precursores do conto moderno, Mário de Andrade foi responsável pela assimilação das novas formas abertas a experimentalismos e inovações que o gênero adquiria no Brasil de espírito moderno.

Como vemos, o conto se desenvolveu como um gênero de enorme difusão e relevância. Assim, em meio a tantas definições imprecisas e em variados modos de narrar, ao longo dos tempos, modalidades diversas de contos foram surgindo, de acordo com a época, os movimentos artísticos produzidos à época e o estilo individual do narrador/autor são algumas peculiaridades que em contextos diferenciados podem ter papel significativo e expressivo. Dessa forma, o gênero vem sendo dividido em uma série de subgêneros: contos maravilhosos, de humor, fantásticos, de mistério e terror, realistas, psicológicos, sombrios, cômicos, religiosos, minimalistas. Nessa vastidão de categorias, colocadas em hierarquias e percebidas sob critérios diversos, surge a oposição entre contos populares e literários, sendo nesses últimos que se inserem os contos propostos em nosso trabalho.

3.3 O conto literário

Segundo Gotlib (1995), o conto não tem compromisso com o real, pois nele ficção e realidade não têm limites precisos. Embora haja textos que tentam apresentar a realidade do homem com maior grau de fidelidade, a autora questiona:

qual realidade nossa? a nossa cotidiana do dia-a-dia? ou a nossa fantasiada? Ou ainda: a realidade contada literariamente, justamente por isto, por usar recursos literários, segundo as intenções do autor, sejam estas as de conseguir maior ou menor fidelidade, não seria já uma invenção? não seria já produto de um autor que as elabora enquanto tal? Há, pois, diferença entre um simples relato, que pode ser um documento, e a literatura. Tal como o tamanho, literatura não é documento. É

literatura. Tal qual o conto, pois. O conto literário. (GOTLIB1995, p.12) [grifos da autora].

Nesse sentido, consideramos serem as vivências pessoais as matérias de ficção do contista, são elas que indicam ser a sua bagagem cultural para sua produção literária e para “a projeção de sentido a ser alcançada pelo leitor”. (PORTO, 2015, p. 119).

Portanto, antes, o conto deu-se na transmissão oral, depois passou a se dar na forma escrita e quando o narrador assumiu a função de contador-criador-escritor de contos, revelou-se o conto literário. Gotlib (1995) assinala que, nesse gênero, a voz do contador sempre irá interferir em seu discurso, seja oral ou escrito. Na forma oral, por meio de entonação, gestos, olhares ou mesmo palavras, há um modo especial de se narrar com vistas à atenção de seu público. Alguns desses recursos podem ser utilizados na passagem do texto oral para o escrito, mas é preciso atentar para o contador de histórias que nem sempre será um contista.

Mas esta voz que fala ou escreve só se afirma enquanto *contista* quando existe um resultado de ordem estética, ou seja, quando consegue construir um conto que ressalte os seus próprios valores enquanto conto, nesta que já é a esta altura, *a arte do conto*, do conto literário. Por isso, nem todo *contador de histórias* é um *contista*. (GOTLIB, 1995, p. 13). [grifos da autora]

Feitas as reflexões acima, reconhecemos a importância de trabalhar esse gênero literário na escola, considerando-o um mediador para as práticas de leitura dos discentes, bem como pode ser um mobilizador de discussões pertinentes que estimulem leitores para “lerem” o mundo e atuarem criticamente no meio em que estão inseridos, oferecendo-lhes, também, oportunidade de conhecer a literatura, ter experiências interessantes com ela e posicionar-se diante dela. Isso posto, apresentamos a seguir considerações sobre a obra eleita para nossa proposta de intervenção. Antes, apresentamos informações sobre o autor Inglês de Sousa.

3.4 A narrativa de Inglês de Sousa

Herculano Marcos Inglês de Sousa nasceu em 28 de dezembro de 1853, em Óbidos, no Pará, em uma família muito tradicional na época. Iniciou seus estudos no estado onde nasceu, mas em 1864, partiu para o Maranhão a fim de completá-los naquele estado. Em 1867, mudou-se para o Rio de Janeiro para fazer o ensino secundário e, em 1870, viajou para Recife, onde se matriculou em uma faculdade de Direito. Pouco depois, fez sua última visita aos pais, na Amazônia.

Em 1875, cursando o quarto ano de faculdade, Inglês de Sousa concebeu a ideia de escrever uma série de livros relacionados entre si tendo em comum a vida na Amazônia. Surgiram os estudos literários “Cenas da vida do Amazonas”, dos quais fazem parte os romances “Histórias de um pescador” (1876), “O cacaulista”(1876), e “O Coronel Sangrado” (1876), todos sob a assinatura de Luiz Dolzani, seu pseudônimo. Em 1891 escreveu “O missionário”, obra que Lúcia Miguel Pereira considera o último desses estudos. Porém, para Josué Montelo, os estudos amazônicos de Inglês de Sousa se encerram com a publicação de “Contos Amazônicos” (1893).

Inglês de Sousa fundou jornais e revistas, tornou-se secretário da Relação de São Paulo, elaborou o projeto de criação da Escola Normal e foi eleito, em 1881, presidente (atualmente chamado de governador) de Sergipe e, posteriormente, do Espírito Santo, em 1882. Em 1902, participou da fundação da Academia Brasileira de Letras e no mesmo ano tornou-se diretor da faculdade em que lecionava.

“Contos Amazônicos” é uma obra de ficção publicada em 1892 e que está dividida em nove contos. Assim como todos os outros livros escritos por Inglês de Sousa, esta obra se preocupa com cada detalhe da Amazônia. Mitos e lendas aparecem com frequência nesta narrativa e são incorporados à ficção, mostrando a situação do povo daquela região com um espírito popular, supersticioso e cheio de mistério.

As narrativas que constituem a obra são: “Voluntário”, “A feiticeira”, “Amor de Maria”, “Acauã”, “O donativo do **capitão** Silvestre”, “O gado do valha-me Deus”, “O baile do judeu”, “A quadrilha de Jacó Patacho” e “O rebelde”. Todos os textos possuem características e expressões bem marcantes da Amazônia, além de vocabulário que expressa a fauna e a flora. Não por acaso, é comum que suas obras incluam um glossário com os termos mais “exóticos”.

Todos os contos do livro têm como cenário o estado do Pará, em cidades que ficam a beira dos rios Tapajós e Amazonas. Os habitantes desses lugares conheciam a capital, Belém, apenas por histórias, já que a distância, por exemplo, de Santarém à capital era, e ainda é, de mais de dois dias de barco.

Inglês de Sousa mostra, em seu livro, traços importantes dos habitantes da Amazônia. Fala-se de feiticeiras, pessoas que viram pássaros, quadrilhas, índios, imigrantes portugueses, tapuios, rebeldes, todos pertencentes ao meio em que as histórias se passam: a região amazônica do século XIX. Nos contos “A feiticeira”, “Amor de Maria” e “Acauã”, a presença de lendas e mitos da Amazônia é marcante: No conto “A feiticeira”, uma feiticeira que tem um forte poder de inundar uma cidade. Ainda hoje, em muitos lugares do estado do Pará,

moradores antigos não acreditam em feiticeiras, e recomendam não enfrentá-las, pois, dizem que elas possuem um poder muito forte; em “Amor de Maria”, uma moça se sente ignorada pelo homem amado e resolve seguir um conselho e coloca veneno, sem saber, na bebida dele.

Ele morre, ela some; em “Acauã”, um pássaro, cujo canto é “agourento”, e a cobra grande levam tragédia para um homem que ousou desafiar as leis da natureza ao sair para caçar em sexta-feira, dia considerado “aziago” pelos moradores do local.

O lugar de origem é uma forte característica das obras de Sousa e para falar de seu lugar, era preciso falar das lendas e mitos, ainda que o autor não acreditasse nelas. Para ele, mais importante que o cenário era tratar do comportamento do homem da região e compreendê-lo. No entanto, não se pode afirmar que Sousa tenha tido a intenção de defender a situação dos ribeirinhos da Amazônia com vistas a despertar a conscientização para que houvesse mudanças sociais. Sousa era um observador num momento em que a literatura considerava um estilo cuja importância era procurar descrever a realidade como tal.

Dessa forma, os contos amazônicos são cenas que se constroem na região amazônica aos olhos de um leitor curioso, propenso ao exótico, que entende quando uma história finaliza de maneira “brusca”, e muitas vezes, trágica. A figura do herói romântico transmuta-se na do herói simples, o ser objeto das forças naturais que lhe são impostas num lugar rico de situações míticas. (PAIXÃO, 2005).

Consideramos a ideia de que nenhum texto literário, ou qualquer outro gênero discursivo cria-se no vazio, toda narrativa parte de um mundo real e o produtor do texto se apropria das experiências do homem com o mundo para descrever espaços, sentimentos e sensações. Nesse sentido, a literatura não pode ser vista como apenas uma disciplina curricular em que se estudam biografia de autores, situações históricas e sociais que deram origem ao estilo estético e figuras de linguagem.

A literatura deve ser estudada enquanto texto, criação humana, mundo paralelo, um saber que não se encerra, que é flexível e passível de alteração, como é o próprio homem. Por isso, concordamos com Barthes (1997) que afirma que o saber literário é amplo e ocorre, muitas vezes, no limite da própria linguagem, na interação texto e leitor real, no processo dialógico entre a produção da escritura e a recepção da escritura.

É o que ocorre na obra de Inglês de Sousa, sua obra é rica de tensão, mostrando ao leitor um quadro das relações sociais, políticas, econômicas e culturais entre os ribeirinhos das entranhas da floresta e das águas do Amazonas. Apesar de ter sido escrito no século XIX, “Contos Amazônicos” mostra que a realidade do homem que vive nessas regiões da

Amazônia não mudou muito. Ainda hoje, o homem ribeirinho tem uma luta diária pela sobrevivência.

Portanto, a excelência de seu discurso, a perspicácia com que lançou o olhar sobre o “belo-feio amazônico” conforme palavras de Tupiassu (2003), a denúncia dos malefícios sociais e culturais impostos pelos poderosos e que ainda hoje ressoam em nosso cenário nacional são algumas das justificativas para se trabalhar a leitura literária em sala de aula. A literatura de Inglês de Sousa é rica demais para não ser estudada na escola; o contexto que expressa é de extrema relevância para a percepção de alguns temas centrais da Amazônia e de sua época.

A história do Brasil é marcante na obra de Inglês de Sousa. A Cabanagem, a Guerra do Paraguai, a Questão Christie entre outros, situam o leitor em uma determinada época, a um determinado estilo de vida, a um determinado pensamento. O fato histórico mais citado nos contos é a Cabanagem (1835-1840), uma revolta de índios, escravos, tapuios e comerciantes que lutavam defendendo seus interesses. A revolta fracassou resultando na morte de centenas de cabanos. Esse acontecimento é o “pano de fundo” dos contos “A quadrilha de Jacó Patacho” e “O rebelde”, apesar de ser citado, também, em outros contos.

Os contos sugerem a tensão do estado com a revolta. As pessoas sentiam medo da violência e de tudo o que ouviam sobre a Cabanagem. O homem ribeirinho, que lutava por melhorias nas comunidades, o escravo, que lutava contra a miséria, são personagens de uma Amazônia quase destruída por uma revolta que durou cerca de cinco anos.

A Guerra do Paraguai (1864-1870) é conhecida na história como o maior conflito armado na América do Sul entre o Paraguai e a Tríplice Aliança, composta por Brasil, Uruguai e Argentina. O primeiro conto, “Voluntário”, situa-se nesse contexto histórico e mostra o poder de quem tem mais sobre quem tem menos. A personagem principal, Pedro, é convocada e obrigada a lutar na guerra. A Guerra do Paraguai teve forte repercussão no Brasil, centenas de jovens foram recrutados para lutar e muitos morreram, como é sugerido o caso (na ficção) de Pedro. Toda a história é, nos contos de Inglês de Sousa, um resgate de uma memória nacional através da ficção.

4. O CONTO AMAZÔNICO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA

Após discutir o marco teórico que fundamentou nossa proposta de atividades para a escola, passamos a tratar da intervenção em si— inicialmente, dos elementos que motivaram a

proposta e da caracterização do método e do ambiente de pesquisa e seu corpus; em seguida, da descrição dos procedimentos e da reflexão acerca dos resultados.

4.1 Situação problema

Durante as aulas do PROFLETRAS, surgiu uma inquietação a partir de discussões acerca do tratamento dispensado ao texto literário nas aulas de Língua Portuguesa. Isso propiciou uma reflexão sobre o que dizem os teóricos e a realidade que se vive no espaço escolar, culminando com a elaboração de uma proposta de intervenção para ser trabalhada em sala de aula que valorize a leitura do texto literário em sua íntegra.

Há muitos anos se discute a importância da leitura no aprendizado dos educandos e sobre os desafios enfrentados pela escola para que os tornem leitores críticos e reflexivos, e que, muitas vezes, professores não conseguem superá-los. Dessa forma, surgiu a necessidade de se investigar como a leitura, em especial, a literária, é trabalhada pelo professor em sala de aula em tempos atuais e como essa leitura pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Para isso, urge refletir sobre quais as relações possíveis entre escola x literatura em tempos atuais.

Cosson (2014) menciona relatos padrão de vários atores do processo: um aluno questionou a presença da literatura no ensino médio, alegando que os professores apresentavam as características dos períodos literários em uma sequência que poderia ser facilmente oferecida pela história; uma professora do ensino fundamental disse que antes usava textos literários para ensinar seus alunos a lerem, mas que depois passou a usar jornais porque eram mais fáceis de ser adquiridos por ela e lidos pelas crianças; outros discentes disseram que imagens são, hoje, mais importantes que as palavras e a literatura.

Como se nota, pelos relatos e nossa observação direta, a presença da literatura no ensino fundamental pode ser entendida em sentido extenso, que envolve qualquer texto que tenha algo em comum com ficção ou poesia (COSSON, 2014, p 19). A aproximação significativa ao texto pouco vai além do superficial, tende a ser precária. O comentário do autor é pertinente, pois é o que se percebe nas aulas de língua portuguesa, principalmente aquelas cujo suporte são os livros didáticos, nos quais geralmente predominam “textos incompletos e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras”. (COSSON, 2014, p.22). Ademais, a falta de formação adequada de

professores para o trabalho com literatura no ensino fundamental, a carência de espaços de leitura, a precariedade de bibliotecas, o desestímulo tanto de docentes, quanto de alunos e o livro didático com textos literários fragmentados são aspectos que se somam para o fracasso em se trabalhar a leitura literária na escola.

Uma das funções da escola é promover a leitura e é função do professor ser o mediador nesse processo de conhecimento e aprendizado. Mas o processo de ler é complexo. Kleiman (2011) explica que ler envolve o engajamento de muitos elementos como percepção, atenção, memória, fatores que são essenciais se quisermos fazer sentido ao texto.

Cosson (2014), ao falar sobre os elementos da leitura, informa que o leitor não é o único responsável pelo sentido do texto, mas repercute, também, os sentidos previstos pela comunidade da qual faz parte, daí que ler é “compartilhar os sentidos de uma sociedade” (COSSON,2014, p. 39).

Mediante o exposto, reconhecemos a importância do professor na formação do sujeito leitor, mais ainda quando se trata de leituras literárias. Apesar disso, também notamos que há mais elementos que o professor na equação das políticas públicas de valorização profissional e produção de parâmetros e diretrizes às carências materiais e de formação – sem falar no componente socioeconômico que toca aos alunos. O resultado histórico desse complexo de fatores é que, na maioria das escolas do ensino fundamental, os textos literários são estudados de forma fragmentada a partir do suporte quase exclusivo dos livros didáticos; as atividades, limitadas a exercícios de interpretação ou focadas em algum conteúdo gramatical, o que, de certa forma, não motiva a leitura, nem promove o letramento literário.

Há outra questão importante que diz respeito ao uso de livros didáticos como suporte único ou preponderante. Produzidos em escala nacional, para atender interesses de regiões que têm poderio econômico e monopolizam a cultura, essas obras têm pouco ou nenhum espaço para as literaturas periféricas, de regiões como a Amazônia. Por isso, muitos estudantes do ensino fundamental somente passam a conhecer aspectos de uma literatura regional ao adentrarem o ensino médio – muitas vezes, nem isso.

Considerando o exposto acima, as reflexões sobre as práticas de leitura desenvolvidas na escola e o objetivo que pretendemos atingir em relação à leitura de literatura para os alunos foram o motor para a elaboração de uma proposta de intervenção direcionada à formação de leitores por meio de experiências com obras literárias – no caso, os contos amazônicos de Inglês de Souza.

Procedemos, assim, seguindo a proposta teórica norteadora deste trabalho, que entende que, no contexto brasileiro, recém saído de um patamar dramático de analfabetismo que ainda

repercuta nas famílias menos favorecidas, em que a cultura letrada nunca se estabeleceu de fato no cotidiano de grande parte da sociedade, o contato significativo com a literatura precisa da escola para se concretizar.

Em nossa prática seguimos a metodologia proposta por Souza e Girotto (2010), que defendem a evolução da capacidade leitora dos estudantes a partir de oficinas de literatura nas quais se faz uso de estratégias de leitura.

4.1.1 Método de abordagem

Procedimentos metodológicos são instrumentos pelos quais se procuram viabilizar as ações propostas a serem aplicadas ao objeto de investigação, com a finalidade de alcançar determinados objetivos. De acordo com Lüdke e André (1986), a natureza do problema é que designa a escolha da metodologia a ser utilizada. Ainda, para Vasconcelos (2004), o desenho da investigação é quem “define a lógica implícita que, a partir da abordagem teórica e epistemológica proposta, organiza o olhar, a escrita, os passos metodológicos e os diferentes instrumentos de investigação e análise a serem utilizados.” (VASCONCELOS, 2004, p.192).

No início do trabalho, os dados coletados na pesquisa foram fruto de pesquisa de campo, com observação participante, a qual, segundo André (2001), parte do princípio de que o pesquisador sempre possui um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Assim, consideramos que no período em que coletamos os dados na pesquisa de campo, atuamos como observadores participantes, afetando a situação estudada, alunos e leitura literária, da mesma forma sendo por ela afetados.

Ainda, de acordo com Menga e André (1986), a interação do pesquisador com o grupo pode variar e oscilar: ora o pesquisador pode atuar como participante total ora como participante observador; ora como observador participante ora como observador total. Enquanto participante total, o pesquisador não revela sua identidade ao grupo pesquisado; o participante observador declara parcialmente seus objetivos ao grupo pesquisado; na condição de observador participante, o pesquisador informa claramente suas reais intenções e seus objetivos ao grupo pesquisado e enquanto observador total, esse mantém completa distância do grupo pesquisado.

Assim, no início do trabalho, em 2016, atuamos na condição de observadores participantes. Informamos ao grupo pesquisado os objetivos da pesquisa o que pretendíamos fazer com os dados coletados a partir daquele experimento. Bauer e Gaskell (2003) orientam

como proceder na coleta de dados por meio de uma entrevista qualitativa. Para eles, a compreensão do mundo e das vidas dos entrevistados e de grupos sociais é condição essencial da entrevista qualitativa que poderá contribuir para um número de diferentes empenhos de pesquisa, assim, procurando seguir suas orientações metodológicas, realizamos as entrevistas.

Durante a pesquisa, entendemos que o objeto pesquisado deveria ser compreendido a partir de ótica que considerasse as dimensões afetivas, sociais, geográficas, históricas, linguísticas e culturais. Assim, subdividimos a coleta de dados em duas etapas: a primeira deu-se com entrevista, por meio de questionários, com os professores do nono ano de Língua Portuguesa da escola; a segunda, também com entrevista com os alunos por meio de questionários. Nesses dois momentos, buscamos uma visão qualitativa do trabalho realizado nas salas de aula.

Após essas etapas, na aplicação da proposta de intervenção, o trabalho ocorreu na forma de pesquisa-ação, com objetivo de fazer um trabalho com aulas de literatura com vistas a um ensino de leitura de textos literários que fosse crítico, reflexivo e significativo, por meio de contos.

Conforme Mailhiot (1970) a pesquisa-ação deve partir de uma realidade concreta que se pretende modificar. Além disso, o pesquisador deve inspirar-se nas transformações e nos elementos novos que surgirem em sua investigação. Nesse sentido, a pesquisa-ação constitui-se como um processo de intervenção prática para o desenvolvimento de professores, de forma que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Para André (2000, p.72), a pesquisa-ação é uma metodologia que oferece aos docentes pesquisadores a possibilidade de inserir “seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas”.

Adotar a pesquisa-ação como abordagem foi significativo para o desenvolvimento desse trabalho, pois possibilitou avaliarmos os educandos, como desenvolvem seu processo de leitura, e a nós mesmos enquanto professores: se consideramos o conhecimento do aluno, se estamos selecionando os mecanismos que melhor se adéquam a cada situação e, fundamentalmente, se estamos, de fato, incentivando nossos alunos à leitura significativa dos textos, de forma que eles desenvolvam habilidades que extrapolem o mero processo de decodificação de palavras.

Discutida a metodologia adotada, é preciso descrever nossos *locus* e *corpus* de pesquisa, o que faremos a seguir.

4.1.2 *O contexto da pesquisa*

Para Guimarães-Losif (2009) a importância da educação básica pública, embora reconhecida mundialmente, ainda não é levada a sério em muitos países. Muitos problemas presentes nas escolas, principalmente as públicas, são desconsiderados, como as dificuldades enfrentadas por muitos estudantes de periferia, a exemplo dos altos índices de repetência e ensino-aprendizagem precários.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 determina que a educação tenha por finalidade desenvolver plenamente os indivíduos de forma a prepará-los para o trabalho e para o pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, a função da escola deve ser não só um espaço de convivência social e integração dos sujeitos que a frequentam, como também transmissora do conhecimento acumulado e promotora na construção de novos conhecimentos.

Vieira (2008) também afirma que, na chamada sociedade do conhecimento, este papel da escola, de transmissora da cultura tende a assumir uma importância sem precedentes. Neste contexto de foco mais na transmissão que no conhecimento, a escola volta-se para um ensino de conteúdos que instrumentalizem seus estudantes a conhecer cada vez mais sem, contudo, orientá-los a fazer as devidas análises e conexões com a realidade vivida. Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de foco na construção do conhecimento, não simples transmissão, treinamento.

É desta reflexão que emerge nossa proposta: o trabalho com textos literários – no caso, contos – a fim de privilegiar uma construção coletiva de saberes que permitam um conhecimento mais humano e profundo das complexidades internas e das relações sociais; que fomentem o aprendizado de estratégias de leitura e deem autonomia aos alunos como leitores.

A proposta de intervenção foi desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental Celina Del Tetto, criada em 1973 e localizada na Estrada do Icuí Guajará nº 1223, bairro do Icuí Guajará, Ananindeua, Pará⁵.

O bairro é um local em que coexistem realidades que fragilizam sua capacidade integradora e democrática, a exemplo de deficitárias condições de vida, fenômenos de

⁵Para uma melhor compreensão das condições sócioeconômicas e históricas da população do bairro Icuí-Guajará, sugere-se a leitura do livro *Sociedade, espaço e políticas territoriais na Amazônia Paraense*, de Christian Nunes da Silva, Gapta/ Ufpa, 2013.

fragmentação e massificação, de formas de exclusão e de insegurança. A instituição possui convênio com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PA) e é administrada pela Rede La Salle de Ensino, uma rede de escolas particulares presente em oitenta países e cuja proposta educativa é, segundo seu Projeto Pedagógico, “auxiliar no ensino-aprendizagem de estudantes de classes menos favorecidas”.

Conforme seu Projeto Político Pedagógico (PPP), atualmente, a escola Celina del Tetto possui 870 alunos matriculados com faixa etária de 4 a 17 anos, nos turnos manhã e tarde, funcionando com o curso regular de ensino fundamental I de cinco anos – do primeiro ao quinto ano – e ensino fundamental II, de quatro anos – do sexto ao nono ano. Além de o ensino fundamental na modalidade normal, a escola oferece também o projeto *Mundiar*, desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho para as escolas públicas e que visa minimizar a distorção série x idade e combater a evasão escolar.

O perfil sócio econômico do público da escola é a esperada para instituições públicas encravadas em bairros periféricos. A maior parte dos alunos encontra-se situada na renda mínima; um grande percentual depende de programas como a bolsa família para ajuda na aquisição de materiais escolares subsidiados. Os alunos na faixa de 17 anos já exercem atividades com fins lucrativos. Muitos têm acesso aos meios de comunicação e informação. A leitura, segundo nossa pesquisa, se restringe ao ambiente escolar; os discentes não costumam frequentar teatros, cinemas ou assistir a apresentações artísticas. A maioria dos pais dos alunos são trabalhadores autônomos, sendo alguns funcionários de empresas privadas. O nível de escolaridade da maioria dos genitores não avança além do ensino médio, sendo muitos limitados ao fundamental e a renda mensal varia entre um e três salários mínimos.

A escola possui vinte e dois alunos portadores de necessidades especiais que são atendidos em uma sala de apoio pedagógico. A estrutura física da parte interior do prédio possui rampa de acesso para duas salas de aula, quiosque, quadra de esporte e banheiro adaptado para PNE.

Nas edições 2009 e 2013 da Prova Brasil, a escola alcançou os indicadores 3,6 e 4,1, respectivamente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, ultrapassando a meta prevista de 3,0, para 2009, e 3,6 para 2013. Porém, em 2015, a instituição esteve abaixo da meta prevista: alcançou apenas 3,3, quando a meta era de 4,0 – fato que acendeu um alerta na comunidade escolar, que passou a demandar novas perspectivas e saiu da zona de conforto de se contentar em estar na faixa esperada no IDEB.

Do ponto de vista material, apesar de o prédio estar deteriorado pelas ações do tempo e do homem, a escola conserva em seu espaço um ambiente salubre, bastante arborizado,

amplo, com duas quadras, além de brinquedos para os menores, do ensino fundamental I, o que lhes possibilita alguma diversão, pois o bairro não dispõe de espaços de lazer voltados para seus moradores. Por isso, muitos alunos gostam de estar na escola, apesar de não fazerem questão de estar em sala de aula.

Em relação ao pessoal, devido à instituição de ensino situar-se em um espaço bastante afetado por fragilidades sociais, muitos professores desistem de ir para o local quando percebem essa fragilidade. Para solucionar a carência de professores, a Secretaria de Educação contrata professores pelo período de seis meses a um ano. O elevado número de professores temporários, em detrimento dos efetivos, ocasiona problemas de planejamento e execução de atividades – além da rotatividade alta de profissionais, é comum que contratos se encerrem em pleno período letivo, causando prejuízos ao ensino-aprendizagem dos alunos. Também por falta de funcionários, a biblioteca escolar não funciona. Está fechada desde 2013 e hoje, o espaço funciona como depósito de livros, encaixotados ou entulhados. Apresentadas as informações sobre a escola, exporemos as investigações sobre o corpus da pesquisa, professores e alunos.

4.1.3 O corpus da pesquisa: sondagens iniciais

Antes de planejar a intervenção, procuramos diagnosticar as percepções de professores e alunos acerca da leitura de literatura e do trabalho escolar com textos literários. Para tanto, aplicamos questionários aos 5 professores de Língua portuguesa da escola e aos 41 estudantes da turma (ver anexos ao fim deste trabalho).

Os professores

A fim de compreender as mazelas que permeiam a qualidade da educação dos alunos da escola pública, seria preciso compreender melhor a figura do professor. No período de investigação, foi possível uma visão mais próxima do mundo do professor, da escola pública fundamental, do seu modo de pensar e agir e da forma como se constrói o ambiente escolar; ao mesmo tempo, como escola e comunidade interferem na formação de cada docente e, conseqüentemente, na aprendizagem de cada discente. A pesquisa possibilitou ouvir o que eles dizem, sabem, como vivem, seus medos, suas limitações, suas formas de aprender e ensinar.

A presença feminina é significativa: são quatro mulheres e um homem que trabalham a disciplina Língua portuguesa na escola. A faixa etária encontra-se entre 25 a 47 anos, são todos efetivos e trabalham em mais de uma escola para complementar sua renda salarial; nenhum possui mestrado; três possuem somente a graduação e dois possuem especialização na área da educação. Todos vêm de família simples e estudaram a maior parte de sua educação básica em escola pública.

Seguem alguns dados das entrevistas com professores nos questionários escritos

Professor 1

Período de experiência profissional: 16 anos

Pergunta: De que forma o texto literário é trabalhado em suas aulas?

Resposta: “Como texto construção de sentido, libertação das ideias e possibilidade e produção textual; nunca como pretexto para ensinar gramática, pois isso tira a magia do texto literário”.

Pergunta: Qual o suporte utilizado por você quando trabalha a leitura de textos literários com seus alunos?

Resposta: “Uso o livro didático que eles receberam no início do ano”

Pergunta: Qual o interesse e rendimento do aluno, considerando a metodologia adotada por você em sala de aula?

Resposta: “Dependendo do texto, eles mostram bastante interesse, percebo que eles gostam mais de música e poema imagem, isto é, foto poema, eles gostam de buscar uma imagem que traduza o poema, e como precisam usar a tecnologia eles gostam bastante.”

Professor 2

Período de experiência profissional: 18 anos

Pergunta: De que forma o texto literário é trabalhado em suas aulas?

Resposta: “Utilizo os textos literários para leitura e escrita (cópia), aprimoramento de ambos, também para o estudo da sintaxe e das praxes linguísticas, como níveis de linguagem e figuras de linguagem; observar as diferentes composições dos textos em cada autor.”

Pergunta: Qual o suporte utilizado por você quando trabalha a leitura de textos literários com seus alunos?

Resposta: “O livro de Português que eles receberam para o ano letivo. Lá têm textos muito bons”.

Pergunta: Qual o interesse e rendimento do aluno, considerando a metodologia adotada por você em sala de aula?

Resposta: “Os alunos mais aplicados recebem com grande interesse e entusiasmo, porém os outros, com certo receio; mas no decorrer da aula acabam se entrosando e tudo flui a contento”.

Além dos questionários, a pesquisa também se deu em forma de diálogos, gravados em áudio com permissão dos docentes. Quando convidados a falar sobre sua escolha profissional, obtivemos algumas respostas:

Eu estudei numa escolinha muito pobre no meu bairro e muitas vezes, meu pai não tinha dinheiro pra comprar material escolar e o sonho dele era que eu fosse professora. A escola era pobrezinha, mas era boa de estudar. Naquela época, a gente respeitava os professores e eu achava bonito ser professor. Às vezes, o professor mandava a gente pesquisar e a gente se matava pesquisando pra apresentar o trabalho. (Professora J).

Eu sempre tive vontade de ser professora de Português, sempre gostei de ler e escrever, além de adorar gramática. Mesmo escrevendo bem, fiquei dois anos sem passar no vestibular para Letras. Consegui no terceiro ano. É uma profissão penosa, mas não me imagino exercendo outra. (Professora S).

Apesar de reconhecerem que no curso de graduação em Letras, as discussões teóricas e os novos conhecimentos possibilitaram uma reflexão mais profunda sobre sua vida profissional, consideram que o curso ficou muito aquém de suas expectativas, porque não os preparou para a realidade escolar, que, para os cinco entrevistados, causou desilusão com a profissão e com a escola. Quando indagados sobre a formação acadêmica ouvimos deles:

Na verdade, meu curso é muito bom, estudei com excelentes profissionais, mas o curso de Letras não prepara o acadêmico para a realidade da sala de aula; não nos ensina como lidar com a escola da periferia, que possui tantos alunos carentes e outros marginalizados, além de salas de aula lotadas e infraestrutura precária. É uma decepção que se não formos fortes, temos tendência a desistir da profissão, o que já é feito por muitos colegas que não sabem encarar essa realidade. (Professora S).

Entrei no curso de Letras, porque achava lindo como a minha professora de Português dava aula para nós, adorava as aulas de Literatura e sempre gostei muito de escrever, por isso sempre me saía bem em redação. Quando me tornei estudante do curso, tive contato com muitos teóricos e fiz estágio em escolas públicas. Já no estágio, percebi coisas que ninguém ensinava na academia: a preparação do futuro professor para o contexto escolar, principalmente o público. Depois que me formei e passei a dar aula é que tive que aprender, aos trancos e barrancos, como lidar com isso. Me senti frustrada por estudar tantos teóricos e não saber aplicar na prática o que eles propunham em seus estudos. Hoje, em minhas aulas, converso muito com os alunos que pretendem ser professores de Português sobre essa questão, se bem que eles dizem que não querem ser professores. (Professora A)

Quanto à contribuição ao trabalho com leitura literária na escola e o seu próprio papel enquanto sujeito leitor, quatro professores responderam que não costumam ler livros, pois dispõem de pouco tempo; um respondeu que sempre que possui um tempo livre, procura

preenchê-lo com leitura de obras literárias. Os cinco entrevistados trabalham a leitura de textos literários como poemas, romances e contos que estão presentes nos livros didáticos, mas relataram que as salas lotadas são empecilhos para promover uma leitura de qualidade:

Sempre trabalho com poemas em minhas aulas, porque os alunos gostam. Quando começamos a ler, eles se empolgam, mas o problema é que tem muito aluno na sala, aí quando começam a conversar a gente tem que estar toda hora chamando a atenção deles. Isso atrapalha o desenvolvimento da aula e a fluência da leitura. (Professora H).

Gosto de trabalhar textos literários em sala de aula, mas confesso que na maioria das vezes saio estressado da sala, porque a literatura trabalha com sentidos, com o dito não dito, com o implícito. Quando estamos lendo e paramos diante de determinadas expressões, convoco os alunos para pensarem sobre a significação da expressão naquele contexto, mas não sabem responder, não querem pensar, não sabem pensar, quando falam, ainda querem fazer piada. Parece que querem tudo pronto. (Professor M).

Percebemos, em nossa entrevista aos professores, evidenciada na segunda fala, uma situação que os incomoda: a não autonomia e não participação em sala de aula associadas à cultura do “não saber pensar”, discurso ouvido entre os cinco professores investigados. Segundo as respostas dadas pelos docentes, observamos que eles têm preocupação com o ensino-aprendizagem de seus alunos, mas não estão preparados de forma eficaz para o trabalho com textos literários. Faz-se necessário que a universidade promova a formação do professor para o exercício da profissão, capaz de realizar um trabalho de formação de leitores na escola básica.

Outro aspecto percebido na pesquisa foi o trabalho com textos literários limitados ao livro didático. Todos os entrevistados não costumam trabalhar textos literários além dos contemplados pelo livro ofertado pela escola. Como resposta sobre não usar outro suporte, disseram ser dispendioso o custo do material por causa do elevado número de alunos nas turmas.

Em nossa observação, entre outras perguntas e respostas, foi possível perceber que os professores investigados queixam-se da profissão, do salário que recebem, das condições estruturais da escola em que trabalham e das dificuldades que encontram no contexto escolar, mas disseram “amar” a docência, com exceção de um professor, que afirmou não gostar da profissão. Por outro lado, nenhum dos entrevistados confiaria seus filhos para estudar em escola pública, ainda que fosse a escola onde trabalham e mesmo admitindo que a escola pública do passado era muito boa.

A compreensão do contexto sócio-histórico dos profissionais investigados possibilitou contribuições importantes para este trabalho, porque ofereceu uma visão mais aprofundada do contexto social onde o problema se situa. A pesquisa deixa a sugestão de que estamos diante de profissionais que parecem não mais acreditar no trabalho realizado por sua instituição e nem na educação pública ofertada pelo estado. Outro fator que mereceu destaque refere-se à ausência de um projeto de leitura que auxiliasse o professor em questões referentes à leitura de textos literários na sala de aula com vistas ao ensino-aprendizagem do alunado e foi, em especial, esse último que nos motivou a elaborar nossa proposta de intervenção.

Os alunos

Em outro momento da pesquisa, foi a vez de os alunos responderem ao questionário. Além de questões referentes ao perfil socioeconômico, buscamos fundamentalmente saber deles se liam, o que liam e o que pensavam sobre o ato de ler e de escrever. As entrevistas ocorreram entre outubro e novembro de 2016, período em que a turma cursava o oitavo ano, a fim de preparar terreno para a intervenção quando estivessem no nono ano e o objetivo principal era o de conhecer melhor a opinião dos entrevistados e assim selecionar a obra a ser trabalhada durante as oficinas de leitura.

Os estudantes da turma apresentam uma faixa etária entre treze a quatorze anos de idade e estudam no turno matutino; a turma possui quarenta e um alunos matriculados, sendo vinte e quatro meninas e dezessete meninos. A escolha do corpus estudantil justifica-se por serem alunos em fase final do ensino fundamental e, de certa forma, já apresentam certo conhecimento de leitura. São alunos bastante ativos, mas a maioria ainda apresenta dificuldades com leitura de textos literários.

Vinte do total de alunos estão juntos na escola, na mesma turma desde o 6º ano. Possuem média de idade 13 anos, a maioria mora com os pais e está incluída no programa *Bolsa-família*. Vinte e sete alunos não souberam informar o grau de escolaridade dos pais; entre os que responderam, dez citaram que os pais possuem o ensino médio completo e apenas quatro têm pais com nível superior. As famílias apresentam, em média, dois salários como renda mensal e, em grande parte delas, os pais trabalham fora.

Seguem alguns dados das entrevistas com os alunos sobre leitura de textos literários feitas em questionário escrito.

Aluno 1

Pergunta: Nas aulas de língua portuguesa, você gosta de ler e escrever textos?

Resposta: “Não muito de escrever, gosto mais de ler”.

Pergunta: Ao ler um texto literário, você compreende tudo o que lê?

Resposta: “Nem sempre, o barulho dos colegas na sala e de fora da sala atrapalha muito”.

Pergunta: Você gosta da leitura dos livros e dos textos que seu professor pede? Por quê?

Resposta: “Às vezes têm uns textos legais, mas às vezes têm uns que são muito chatos”.

Aluno 2

Pergunta: Nas aulas de Língua portuguesa, você gosta de ler e escrever textos?

Resposta: “Gosto mais de ler do que de escrever. Acho minha letra muito feia”.

Pergunta: Ao ler um texto literário, você compreende tudo o que lê?

Resposta: “Entendo mais quando a professora lê com a gente. Sozinha, tenho dificuldade de compreender”.

Pergunta: Você gosta da leitura dos livros e dos textos que seu professor pede? Por quê?

Resposta: “Gosto, porque ela sempre passa muitas leituras boas pra nós.”

Posteriormente, a partir de conversas informais com os alunos, também gravadas em áudio com autorização de seus pais, buscamos investigar como estão suas motivações em relação a leituras, permitindo aos entrevistados respostas livres, usando linguagem própria e emitindo opiniões e relatos escritos sobre suas primeiras leituras. Os dados coletados indicam o que passamos a descrever.

A maioria disse considerar-se um bom leitor, sendo que trinta e três alunos disseram sim e oito disseram não. Seu interesse pela leitura foi despertado pelos pais e afirmam que, quando escolhem um livro para ler voluntariamente, a motivação é o conteúdo da obra. Na pesquisa feita, os gêneros preferidos da turma estão entre romance (vinte); aventura (dezesesseis) e suspense (cinco); dezoito alunos revelaram ler livros pela internet. O que motiva suas leituras são diversão e conhecimento.

Quando indagados sobre o título de uma obra que tenham lido e gostado, quinze assinalaram “O pequeno príncipe”, obra que leram com a professora quando cursavam o 6º ano; três afirmaram não esquecer “O menino do pijama listrado”, três assinalaram “O diário de um banana”, três indicaram “O menino do dedo verde”; um indicou “Jogo duro”, um assinalou “Romeu e Julieta”, quinze afirmaram não lembrar no momento nenhuma obra que tenha marcado sua vida de leitor:

Quando estava no sexto ano, a professora leu com a gente *O pequeno príncipe*. Foi muito legal esse tempo. Lembro que eu conversava com as minhas amigas sobre o garotinho que vivia viajando. Mas a melhor parte foi o encontro com uma rosa que era metida. (Aluna R)

Ah! *O menino do dedo verde* era lindo, contava a história de um garoto que tinha o dedo verde e em tudo que ele tocava virava flor. Foi a professora que leu com a gente no sexto ano. (Aluna B)

Não esqueço *O menino do pijama listrado*. Quando li, fiquei muito triste com aqueles dois garotos que só queriam brincar, e não entendiam nada do horror que era o mundo em guerra. (Aluno A)

A fala das duas primeiras alunas explicita a importância da leitura na formação do leitor e do professor, enquanto motivador nesse processo. A questão preocupante são os dados indicadores dos alunos que não recordam de alguma obra literária marcante, apesar de afirmarem gostar de ler.

Apesar de a maioria, vinte e oito, preferir ler silenciosamente, treze discentes afirmaram gostar de ler em voz alta, justificando que quando ouvem suas próprias vozes, entendem melhor o que estão lendo.

Eu gosto de ler em silêncio, porque o silêncio faz com que eu entenda melhor. Parece que consigo ver as cenas da história na minha mente. (Aluno W).

Eu gosto de ler em voz alta porque quando eu escuto o que eu falo, entendo melhor. Eu não consigo ler em silêncio. Fico agoniada. (Aluna A).

Procuo ler em silêncio porque não gosto de incomodar os colegas. Têm aqueles que gostam de ler falando e isso atrapalha a gente, desconcentra. (Aluna P).

Quanto à compreensão de textos que leem, sentem muita dificuldade, trinta e oito alunos responderam que compreendem melhor a leitura quando o professor lê os textos juntamente com a turma.

Ao serem indagados sobre se já haviam lido uma obra que tratasse de coisas da nossa região, três não lembraram nenhuma obra, enquanto trinta e oito alunos disseram que leram lendas amazônicas.

A coleta de dados revelou que os alunos não conheciam outra obra de cunho regional, além de as lendas amazônicas que, normalmente, estão presentes nos livros didáticos. Esse resultado motivou-nos a selecionar uma obra que tratasse de algo relacionado ao aspecto local e de situações representativas de nossa realidade. Não pretendemos defender aqui uma literatura de cunho regional, mas de contribuir para uma divulgação maior da prosa literária produzida na Amazônia, além disso, as narrativas que foram selecionadas são obras pouco conhecidas ou nunca foram contempladas pelos livros didáticos. Assim, optamos por Inglês

de Sousa, escritor pouco conhecido, mesmo no estado do Pará e sua obra “Contos Amazônicos”.

A observação dos questionários possibilitou a realização de nossa proposta de intervenção. As respostas nos escritos dos questionários e os diálogos informais revelaram que os alunos leem e que nos leva a pensar que o problema da leitura, talvez, não seja o desinteresse deles, discurso que se ouve na maioria das escolas. Talvez um dos problemas seja a falta de espaço-tempo na escola ou de propostas metodológicas para um conteúdo que exige fruição e reflexão. Mediante o exposto, procuramos elaborar uma proposta de intervenção que permitisse ao professor a aplicabilidade da leitura de textos literários através do ensino de estratégias de leitura e para melhor esclarecimento, detemo-nos a discorrer sobre elas.

4.2 Estratégias de leitura

Comumente, estratégia é o conjunto de ações a ser implementado em um contexto determinado, com o objetivo de atingir o objetivo proposto. Em se tratando de estratégia de ensino, fazemos referência aos mecanismos utilizados pelos professores para garantir que o conteúdo do currículo tenha eficácia no aprendizado dos alunos. Assim, garantir a leitura de textos na escola enquanto uma construção literária dos sentidos requer, de acordo com Souza e Girotto (2012) que se façam perguntas ao texto, cujas respostas surgirão à medida que se examiná-lo atentamente, configurar-se um contexto e se inserir a obra em um diálogo com outros textos, o que passa pelas estratégias de leitura para se chegar à formação do repertório do leitor.

Isso porque o texto literário, devido suas nuances, não se efetiva sem que haja participação ativa do leitor, cuja recepção implica na capacidade de fazer previsões, confirmar ou refutar hipóteses, criticar, associar suas informações com as que lhe são trazidas pelo texto. Em suma, o texto literário exige do leitor uma atuação sem a qual a compreensão não se fará de forma eficiente.

A compreensão que vai além do nível da palavra ativa estratégias de leitura que ocorrem antes da pré-leitura como a finalidade em ler a obra e folhear o livro lendo partes dele. Essas estratégias resultam na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor e significam o início da compreensão do texto, que, ao final da leitura, serão confirmadas ou não. Para as autoras:

Um leitor capaz de compreender os significados do texto realiza um complexo exercício cognitivo quando lê. Sua compreensão advém das paráfrases que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme lê. (...) Esse movimento do leitor é ativo, relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo. (SOUZA; GIOTTO, 2010, p. 51)

Portanto, entendemos que o leitor, a partir do momento em que passa a comunicar-se com o texto, inicia, por meio de uma projeção, um processo de concretização da obra e nesse sentido, torna-se um leitor essencial à leitura e com isso, colabora para a apropriação das estratégias de leitura.

Souza e Girotto (2010) ainda destacam que desde a década de 1980, pesquisadores norte-americanos investigam sistematicamente as estratégias que leitores proficientes utilizam para entender o que leem. Com base nas pesquisas constataram que leitores proficientes buscam conexões entre o que sabem e a nova informação presente no texto; fazem perguntas e inferências durante e após a leitura; visualizam e criam imagens; distinguem ideias relevantes de irrelevantes; sintetizam as informações do texto e monitoram constantemente o entendimento, ao retomarem as falhas na compreensão.

As estudiosas destacam que entre o repertório de estratégias de compreensão ocorrem habilidades ou estratégias no ato de ler: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese, mas que não ocorrem, uma a uma, de forma específica, podem ocorrer simultaneamente. Caberá ao professor conduzir tais estratégias, explicando-as aos alunos conforme forem surgindo durante a leitura dos textos. (SOUZA; GIOTTO, 2010, p.65)

O conhecimento prévio é uma estratégia na qual se evidenciam outras estratégias como a previsão, interlocução, o questionamento, a indagação. Refere-se aos conhecimentos adquiridos pelo estudante ao longo de sua vida, o que ele tem de conhecimento que se relacione com o que se está sendo evidenciado. Smith (*apud* Souza, 2010) destaca que é o conhecimento organizado na mente humana como um arco cultural em que nele são abrigadas as estratégias de leitura que devem ser ensinadas às crianças.

Na conexão, o leitor aciona seus conhecimentos prévios para estabelecer conexões com o texto a ser lido. Suas vivências e bagagem cultural oportunizam entendimento melhor do texto, por isso, livros, notícias da televisão, redes sociais, histórias corriqueiras do dia a dia são instrumentos que possibilitam essa conexão e são importantes para a compreensão da obra. Essa estratégia tem objetivo de ampliar o entendimento para que o pensamento do leitor não se torne rápido e descontextualizado. A conexão pode ocorrer de texto para texto, quando

o leitor, ao ler um texto, estabelece relações com outro do mesmo gênero ou de gênero diferente; de texto para leitor, em que ele, na leitura de um texto, estabelece relações com episódios de sua própria vida e de texto-mundo, em que são estabelecidas conexões entre o texto lido e algum acontecimento mais global.

A inferência é uma estratégia que requer ler as entrelinhas de um texto. Ocorre quando o leitor utiliza o que já sabe, seu conhecimento prévio, e estabelece relação com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, para tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a um grande resultado e assim por diante. Ao fazer inferência, o leitor cria uma interlocução com o texto, usa o seu conhecimento prévio e o texto a fim de estabelecer expectativas sobre o que irá acontecer. O conhecimento prévio, que ocorre no início da e durante a leitura, inclui fazer previsões significativas. O aluno ativa inferências e previsões tão logo lê a obra ajustando-as ou confirmando-as conforme for preciso melhorar sua compreensão.

A visualização dá-se sem que o leitor perceba, é uma forma de inferência. Ao ler, ao visualizar o que lê, o leitor cria imagens pessoais, o que mantém sua atenção tornando sua leitura significativa. Para Iser (1996), o leitor preenche os espaços vazios que são deixados pelo texto, tais espaços aguardam a imaginação projetiva do leitor que pode ter sua projeção aceita ou refutada. O texto literário permite imagens e para Bachelard (1996) é através das imagens que o poeta sai do mundo concreto que lhe impede de sentir e adentra no mundo em que, sentindo, pensa de modo melhor.

Outra estratégia importante são as perguntas ao texto. Elas auxiliam na compreensão da história, possibilitando aos discentes perceberem as pistas deixadas no percurso da narrativa que facilitam o raciocínio. Dessa forma, aprendem a fazer perguntas ao texto cujas respostas encontrarão no decorrer da leitura.

A sumarização é uma habilidade cujo objetivo é aprender a determinar a importância do texto, a buscar a sua essência. Vemos constantemente nas escolas a prática de se pedir aos alunos que leiam e sublinhem as ideias principais em um texto, porém, isso não é tarefa fácil. Para destacar o texto, o leitor precisa lê-lo, pensar sobre o texto lido e tomar decisões conscientes sobre o que precisa lembrar e apreender. Portanto, o professor pode orientar os alunos a selecionar as informações importantes dos detalhes menos relevantes.

A síntese é uma estratégia que requer a articulação daquilo que o leitor leu com suas informações pessoais. Para as autoras Harvey e Goudvis (2008), quando o leitor resume a informação durante a leitura, consegue destacar o que considera importante e ressignifica o

que destacou com suas próprias palavras. O pensamento, assim, evolui à medida que o leitor adiciona informações aos textos para, enfim, constituir um todo significativo.

Souza e Girotto (2010) assinalam que a utilização das estratégias citadas ao longo dessa seção é importante para que o leitor possa compreender melhor um texto. Compreensão é a base para dar autonomia ao leitor para se engajar em uma sociedade que “impõe a cada dia, mais exigências de letramento”. (SOUZA; GIROTTO, 2010, p. 109).

Consideramos a reflexão das autoras importante para que o professor, ao desenvolver as estratégias de leitura durante o letramento literário do discente e diante da obra eleita para leitura, trabalhe o texto de literatura na íntegra, no seu suporte original, tendo o cuidado para não tornar o texto literário simplista e desinteressante. Mediante a escolha do texto, defendemos aqui a sugestão que as autoras denominaram “Oficinas de leitura” para o trabalho com o texto literário.

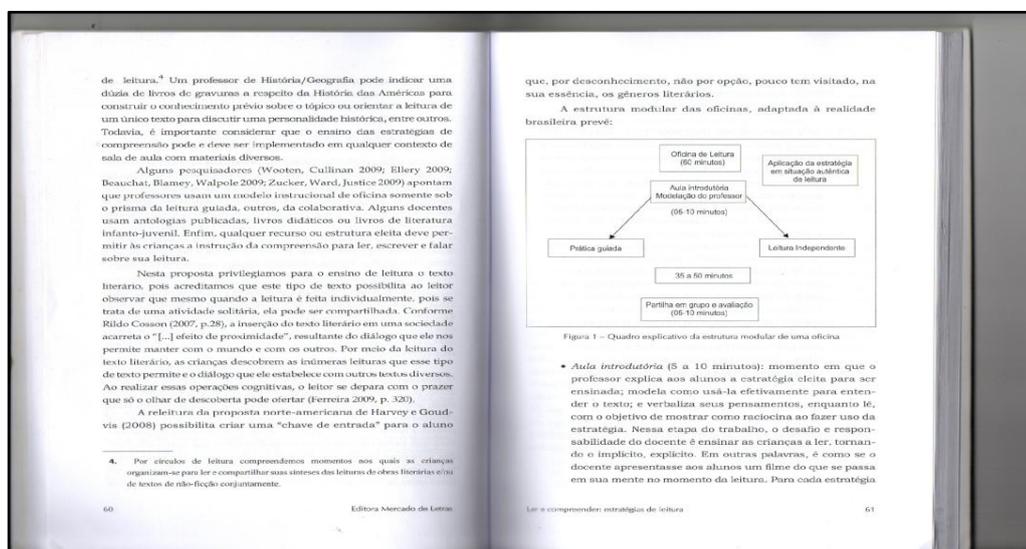
Oficinas de leitura são momentos específicos na sala de aula em que o professor planeja o ensino de uma estratégia e há uma ambientação intencionalmente planejada. O professor pode iniciar as leituras lendo em voz alta para os alunos, sobre isso, Harvey e Gouviz (2008) afirmam que quando lemos os pensamentos preenchem nossa mente. Tal alternativa metodológica já encontrava amparo em obras de autores como Soares (1985) e Orlandi (1986) nas quais afirmam ser a leitura em voz alta importante para o leitor em formação.

Nas oficinas, o professor modela uma aula de estratégia para a classe toda e a partir de então dá o tempo necessário para que os alunos leiam e pratiquem tal estratégia em grupos, pares ou individualmente sempre recebendo a atenção do docente no auxílio da compreensão e, ao final, a classe reúne-se para discutir, partilhar, avaliar seu aprendizado, atribuir sentidos à obra lida.

Quanto ao sentido da obra, Jauss (2002) afirma que esse é proveniente de duas categorias de horizonte: o literário, que é interno e coordenado pela obra e o externo coordenado pela expectativa referente ao universo do leitor. Ao se unirem, denotam o sentido da obra, que pode se manifestar nas mais diversas formas, incluindo a forma de identificação com as personagens. No caso de as narrativas presentes nos “Contos Amazônicos”, os jovens leitores reais da escola Celina del Tetto e suas expectativas quanto ao que o literário da obra revela, identificam-se com o drama vivido pelas personagens, uma vez que é o drama da maioria deles.

A figura a seguir é um quadro explicativo da estrutura modular das oficinas, adaptada à realidade brasileira, segundo Souza e Girotto (2010), que consta de aulas introdutórias, prática guiada, leitura independente e avaliação (imagem -01).

Imagem01-Estrutura modular das oficinas adaptadas às realidades brasileiras



Fonte: Souza e Girotto (2010)

Na aula introdutória, o professor explica aos alunos a estratégia a ser utilizada, orienta como utilizá-la para entender o texto e verbalizar seus pensamentos, enquanto lê, objetivando como se raciocinar ao fazer uso da habilidade, tornando explícito o que está implícito; na prática guiada, grupos se formam sob orientação do docente e leem os textos selecionados. Praticam a estratégia juntos em um contexto de leitura partilhada, refletindo por meio da leitura dos textos e construindo significados através das discussões. O momento é propício para que o professor planeje um trabalho de sistematização do aprendido a fim de que os alunos falem, pensem ou escrevam sobre o que leram.

No momento da leitura independente, o aluno tenta praticar a estratégia individualmente sob orientação do professor, que o ajudará com retomadas do texto, e os próprios colegas podem ajudar um ao outro. Cabe aqui a reflexão de Costa (1998) em que o ajudante é uma pessoa disposta a fazer pelo outro o que esse não consegue, e nesse processo de auxílio, de maneira muito particular, o ajudante contribui para superar uma dificuldade que não era sua. Ao final, o professor convida cada aluno para que compartilhe o que está lendo; por fim, a avaliação é o julgamento de valor sobre a oficina de leitura, da utilidade da proposta, da recepção dos alunos, das expectativas atendidas, da continuidade ou não dessa

proposta, dos objetivos alcançados. O docente retoma o processo de leitura, verificando o quê, para quê, como e em que momento os discentes utilizaram determinada estratégia na leitura.

As autoras resumem o que consideram ser fundamental para a instrução do aluno compreender efetivamente um texto. Para elas, o objetivo pode ser alcançado quando o docente

- ensina com um fim em mente;
- planeja a instrução que responde às necessidades dos alunos;
- modela os usos das estratégias de compreensão e as respostas orais, escritas e artísticas do texto;
- lembra aos alunos que o propósito de usar as estratégias é a interlocução com o texto e com a construção do significado;
- explicita como o pensar sobre o processo de leitura ajuda os alunos a entender melhor o texto;
- enxerga as estratégias como um meio;
- tem por objetivo construir um repertório de estratégias para pensar sobre o processo de leitura;
- guia gradualmente os alunos para a responsabilidade de usar as estratégias, sempre objetivando a formação do leitor autônomo;
- cria oportunidades para as práticas guiadas e a leitura independente;
- mostra aos alunos como as estratégias de compreensão se aplicam em uma variedade de textos, gêneros e contextos;
- ajuda as crianças a perceberem como as estratégias estão articuladas;
- proporciona tempo suficiente para a leitura;
- faculta aos alunos oportunidades para conversar entre si sobre suas leituras;
- planeja o tempo para observar e orientar diretamente os alunos e avalia o progresso da turma e reorienta suas ações.

Assim, as oficinas de leitura de textos literários podem ser benéficas para a formação do leitor crítico e autônomo e o professor é peça fundamental nesse processo. Uma vez que orienta os aprendizes para a reflexão crítica dos acontecimentos ficcionais do texto lido, estará possibilitando a discussão sobre conhecimentos essenciais para a concretização da obra, o que exige que o leitor acione informações de mundo e de vivência. Portanto, a parceria texto literário e leitor é fundamental para a interação leitora.

O que proporemos a seguir, como se verá, “bebe da fonte” de Souza e Giroto, mas faz algumas adaptações, principalmente no que se refere a não disciplinar tanto o tempo das etapas, dando maior espaço para a atividade de leitura.

4.3 Proposta de intervenção

Tudo o que foi traçado anteriormente neste trabalho, da discussão sobre a literatura, seu papel na formação humana e escolar, seu lugar na escola, na sala de aula, os possíveis métodos de mediação de leitura e formação do leitor nos insta a propor práticas que desenvolvam o interesse pelos textos literários e a capacidade de encontrar significados neles. Daí a iniciativa de atuar experimentalmente em uma turma de nono ano do ensino fundamental, por meio de leitura de contos na íntegra e da promoção do debate sobre o lido.

Nesta subseção, apresentaremos os procedimentos utilizados em nossa proposta de intervenção, fundamentada no caráter interativo do texto. Nesse sentido, seguimos Dalvi (2012), que afirma a necessidade de “trabalhar sempre de modo integrativo”, entendendo e pensando a leitura e escrita literárias “como faces de um mesmo desejo: contribuir para a apropriação das leituras e das escritas” literárias por “sujeitos inseridos em espaços e tempos de educação formal e não formal”. Assim, entendemos que colocar em relevo a interação entre o leitor e o texto, entre o leitor e outros leitores, é fundamental na formação do sujeito leitor, dono de sua prática social de leitura. (DALVI, 2012, p. 10),

Como atividade complementar à leitura, suporte para expressão das subjetividades nas leituras do texto e da vida, propusemos a produção de textos. Nas produções escritas dos alunos, não tivemos intenção de trabalhar questões linguísticas, fossem elas gramaticais ou discursivas, mas, principalmente, de poder despertar o senso crítico deles, a fim de torná-los cada vez mais, usuários capazes de se posicionar diante das complexidades da vida. Por não termos a pretensão de ampliar aqui discussões sobre a relação leitura e escrita, finalizamos nossa reflexão corroborando Barzotto, ao afirmar que “a melhoria das condições do aprendizado da leitura e da escrita [...] depende do modo como se dá a relação do sujeito com a linguagem, que vai se expandir para sua relação com o conhecimento.” (BARZOTTO, 2016, p.124).

Passando à fundamentação de nossos procedimentos, Souza e Giroto (2010), como muitos estudiosos das abordagens do texto literário em contextos educacionais, propõem a divisão em três etapas: a “pré-leitura”, momento em que o aluno descobre o que quer do texto,

como aprender algo, criar hipóteses, buscar alguma informação. Ele folheia partes do livro, ativa conhecimentos prévios que podem ser relacionados às ideias do texto. Na etapa denominada “durante a leitura”, o leitor toma nota ou interrompe a leitura para refletir sobre o que leu, prevê o que irá acontecer; isso significa que a hipótese inicial sobre o que haveria no texto é revisada e atualizada pelo leitor de acordo como ele inicia a compreensão daquilo que lê. Na terceira etapa, “após a leitura”, ainda segundo as autoras, o leitor processa novamente o texto, seja relendo, seja resumindo-o. O leitor passa a refletir sobre o que acabou de ler e poderá avaliar a credibilidade daquilo que leu.

Nos procedimentos que foram utilizados, adotamos a estrutura modular de uma oficina de leitura em seus diferentes momentos: aula introdutória, prática guiada e/ colaborativa, leitura independente e avaliação.

Embasadas em Pressley (2002), Souza e Girotto (2010) assinalam que a leitura para adolescentes deve ser fluente e, para que o seja, é necessária a compreensão não apenas das palavras de um texto, da sintaxe, mas de seu universo. Para tanto, o sujeito-leitor ativa seu conhecimento prévio. Assim, num primeiro momento, provocamos os conhecimentos prévios dos aprendentes e promovemos a interação entre esses conhecimentos e o texto literário. Também levamos em conta, aqui, os pressupostos de Smith (2001) sobre a importância dos conhecimentos prévios para o processo de leitura e a indicação de Souza e Girotto (2010), ao afirmarem que a atividade de acionar os conhecimentos prévios interfere, diretamente, na compreensão da leitura.

Note-se, o leitor ainda pouco maduro precisa ser orientado e auxiliado para progredir nessa compreensão. Por isso, os momentos de leitura devem ser cautelosamente explorados, é preciso observar atentamente a reação dos sujeitos aprendentes a fim de que essa possa ser aproveitada em sua potencialidade.

O tempo destinado às leituras, na sala de aula, é difícil de preestabelecer – há atividades que demandam maior ou menor tempo de aplicação. Cosson (2014) assinala que se lê em velocidades diferentes e, por esse motivo, o tempo da leitura deve ser calculado considerando uma média entre os leitores que compõem um círculo de leitura. O calendário da escola e as demais tarefas extraclasse de outras disciplinas também devem ser considerados na distribuição do tempo. Portanto, o tempo precisa ser cuidadosamente planejado para a realização das oficinas, tomando o cuidado para que não se estenda demais ou que o ritmo leve o leitor a perder o interesse pela leitura e a motivação para discutir a obra.

As aulas devem promover reflexão e criticidade. Para isso, desde a motivação à extrapolação do texto, deve-se instigá-los a debater, inferir, criar hipóteses, comparar

opiniões, perceber pontos de vista e marcas linguísticas no texto; apontar trechos que considerem importantes na obra, comparar ficção e realidade por meio dos papéis sociais dos personagens, registrar as impressões sobre o que se leu na obra literária.

Em nossa atividade, a fim de proporcionar o contato com e a leitura do texto integral, foi realizada a distribuição de fotocópias do livro “Contos amazônicos”, de Inglês de Sousa, uma vez que a escola não possui condições de disponibilizar um exemplar para cada discente. A fotocópia contém todos os nove contos da obra, ainda que nossa proposta preveja a leitura de apenas três em sala. É fundamental facilitar aos estudantes a possibilidade de ler as demais narrativas de forma voluntária.

Todo o processo – que aqui é experimental, mas tem como pretensão se converter em prática cotidiana na escola – de motivação, leitura significativa da obra e compartilhamento das impressões de leitura visa ao “amadurecimento” dos alunos, tanto no nível da cognição, quanto no nível da emoção, como salienta Amarilha (2006). Por meio da leitura literária, o leitor, no plano da ficção, experimenta uma realidade que lhe permite vivenciar as dimensões que envolvem as experiências humanas nas formas variadas, humaniza-se, aprende a ler e compreender melhor as complexidades da vida e de si próprio.

No processo, sabemos, é importante ouvir a voz do aluno para definir pontos de partida e construir expectativas, flexíveis, de chegada. Como a turma é numerosa, a aplicação já discutida de questionários foi elemento importante. Por meio deles, foi possível conhecer um pouco sobre a história de leitura dos discentes, seus gostos, suas preferências literárias. Além de o questionário, o diálogo informal também contribuiu para conhecer melhor os alunos, ouvir seus relatos sobre suas histórias lidas (e não lidas) e de vida.

Outro aspecto relevante para o trabalho com a literatura na escola é considerar o papel da biblioteca. Pensar na formação do leitor significa perceber que há muitos elementos além da sala de aula e da iniciativa isolada de um professor; é preciso que haja meios compatíveis e eficazes. Entre esses meios está a biblioteca escolar, um recurso educativo importante no processo ensino/aprendizagem e na constituição do leitor. É ali que, como em nenhum outro ambiente, o aluno pode ter dimensão da vastidão de possibilidades – autores, gêneros, tempos, espaços, volumes, intenções - experimentar de fato a liberdade de escolha, de folhear, de ler parcial ou integralmente – integrantes fundamentais da constituição como leitor.

Infelizmente, muitas escolas brasileiras não têm bibliotecas ou, se as têm, encontram-se péssimo estado de funcionamento, seja na organização, seja na atualização de acervos. Esse também era o caso da biblioteca da escola Celina del Tetto. Felizmente, a situação está mudando devido investimento financeiro da Fundação La Salle e o esforço conjunto dos

professores e coordenação para a reativação desse espaço tão significativo para a vida da comunidade escolar.

A ausência de uma biblioteca, é claro, é um grande entrave para a formação de leitores, mas não impede que haja, dentro dos limites do possível, um esforço do docente para executar, junto aos alunos, uma proposta para o trabalho com leitura literária, a exemplo dos espaços onde se deu nossa proposta, descrita em seguida.

4.3.1 Apresentação esquemática da proposta de atividade e material utilizado

Como mencionado em seções anteriores, a atividade proposta centra-se na leitura de contos em salas de aula do 9º ano do ensino fundamental. Apresentamos, aqui, um resumo esquemático do plano, que será detalhado posteriormente.

Lista de Material:

- a) Antes da leitura: ativação de conhecimentos prévios:
 - Conversa informal: uso de gravador; quadro magnético; pincel atômico.
 - Expressão das opiniões dos alunos: folha de papel com pauta; canetas; livro “Contos amazônicos”, de Inglês de Sousa; datashow.
- b) Durante a leitura:
 - Cópias do livro “Contos amazônicos” para os alunos; filmadora
- c) Após a leitura: discussão e produção textual
 - Datashow; folha de papel com pauta; canetas; flores, bombons, fotos da turma para os pais dos alunos.

Objetivo geral

Propor um ensino de leitura literária como prática social que conceba o sujeito como aquele que constrói o mundo que o cerca à medida que se constrói, por meio de estratégias de leitura autônoma de contos literários.

Objetivos específicos

Promover habilidades de leitura de textos literários, incentivando os alunos a

- partilhar seus progressos e suas dificuldades durante a realização das leituras de forma oral ou escrita;
- ter percepção sobre si próprios como leitores em formação;
- explicitar e avaliar antes, durante e após a leitura os processos que realizavam e passaram a realizar em suas atividades literárias.

4.3.2 Descrição da proposta de atividade

É importante, aqui, descrever os passos percorridos durante as atividades em sala. O plano durou quatro meses e ocorreu em vinte e quatro encontros de cem minutos, sempre em aulas geminadas nos dois últimos horários nas sextas-feiras. O quadro (01) mostra a seguir como as aulas foram organizadas:

Quadro 01- Proposta de cronograma das atividadesdesenvolvidas em sala

MÊS	CONTEÚDO	OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS	NÚMERO DE ENCONTROS
SETEMBRO	LEITURA DO CONTO “VOLUNTÁRIO”	Propiciar momentos de leitura: Motivação, pré-leitura, leitura, pós-leitura, produção de textos.	6
OUTUBRO	LEITURA DO CONTO “ACAUÃ”	Propiciar momentos de leitura: Motivação, pré-leitura, leitura, pós-leitura, produção de textos.	6
NOVEMBRO	LEITURA DO CONTO “O REBELDE”	Propiciar momentos de leitura: Motivação, pré-leitura, leitura, pós-leitura, produção de textos	6
DEZEMBRO	ESCRITA DOS CONTOS DOS ALUNOS	Orientação para a produção escrita; escrita do texto, partilha das produções textuais, refacção dos contos, produção final dos contos.	6

Fonte: Dados do autor.

O que reproduzimos, aqui, é nosso plano de atividades do projeto de intervenção, incluindo o previsto para as quatro fases – antes, durante, depois da leitura; produção escrita -, detalhando todos os encontros e, no final, discutindo a pertinência de um evento avaliativo como culminância.

Antes da leitura

Primeiro encontro

- Motivação para a leitura; mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos e de sua criticidade diante do tema abordado.

- Organizar a turma em círculos. Em seguida, motivá-la, falando sobre o gênero conto (seus traços peculiares) e colhendo histórias lembradas pelos discentes que os conectem às narrativas curtas. Depois, instigá-los a levantarem hipóteses sobre o que poderão encontrar nas histórias que serão lidas.

- Após socializar as respostas, a turma deve escrever um pequeno texto em que apresenta sua expectativa sobre os contos a serem lidos.

Segundo encontro

- Propiciar momentos para que a turma revele suas expectativas, escritas no encontro anterior. As respostas são semelhantes? O que há de diferente nas respostas dadas?

- Apresentar o livro aos alunos e mostrar informações sobre o autor em data-show. Falar sobre o autor, ressaltar que escreveu sobre temas da região amazônica e indagar dos alunos se conhecem ou ouviram falar de outros autores da região.

- Provocar a observação das imagens da capa do livro, levantando hipóteses sobre os assuntos tratados nos contos.

- Entregar o livro à turma, para que circule entre os alunos e que observem aspectos como capa, título, autor, quantidade de páginas etc.

- Indagar à turma se ela ficou curiosa para ler o livro. Combinar o início da leitura para o próximo encontro.

- Propor à turma um convite aos pais para que possam participar das rodas de leitura. Observar as reações e respostas dos discentes

Durante a leitura

Terceiro encontro

- Preparar o ambiente, distribuir a turma em círculos (se houver pais de alunos, esses deverão também ser incluídos no círculo) e entregar cópias dos livros aos alunos.

- Iniciar a leitura em voz alta, enfatizando os trechos por meio da entonação, expressão facial, dos gestos, do movimento, da interpretação na tentativa de envolver o leitor e buscar interação com ele.

- Permitir que os alunos e pais leiam, conforme suas vontades. Ao fim de determinados parágrafos, esclarecer questões de vocabulário e propor questões sobre passagens da obra.

- Permitir a interação dos participantes com o conto e entre si.

Quarto encontro

- Relembrar o encontro anterior, oferecendo situações para que os alunos expressem seus comentários e atentar para inferências feitas, hipóteses levantadas, em resumo, suas reações à obra.

- Propor cerca de vinte minutos para leitura silenciosa e, após isso, conduzir reflexões sobre as passagens lidas.

- Permitir que os alunos façam a leitura, instando-os a reflexões após pequenos grupos de parágrafos lidos.

- Sugerir que podem dar continuidade à leitura em casa e anotarem o que encontrarem de novidades, dúvidas, bem como lerem outros contos do livro.

Após a leitura

Quinto encontro

- Socialização das impressões dos alunos sobre o conto lido.

- Socialização das impressões dos pais sobre os encontros e sobre sua participação nas aulas, junto aos filhos.

Sexto encontro

- Conduzir uma reflexão acerca do conto lido, observando as impressões dos aprendizes; verificar, juntamente com eles, se suas expectativas apresentadas antes da leitura confirmaram-se, o que pode ser feito por meio de devolutiva do texto escrito anteriormente por eles; promover o debate acerca das relações das narrativas com outras que conheçam, com passagens de suas vidas.

Para atividades com escrita

Finalizadas as oficinas de leitura, a partir da leitura e discussão do conto, propor uma atividade que permita aos alunos expressar e materializar suas impressões acerca do que foi lido, além de dar voz às próprias narrativas.

- Suscitar uma breve recapitulação dos contos lidos durante as oficinas.

- Sugerir que escrevam uma pequena narrativa inspirada na obra lida.

- Iniciar a produção textual dos alunos em classe.

Planejamento do texto

Mencionar aos alunos que o objetivo, que não precisa ser cumprido integralmente na primeira tentativa, será escrever uma narrativa que eles considerem interessante e que pode chamar atenção de outros. Como sugestão, eles podem escolher alguém, entre as pessoas com quem convivem— parentes, vizinhos, amigos -, e produzirem uma história, real ou fictícia, vivenciada por tal pessoa.

Avisar que os textos produzidos podem ser apresentados ao público (comunidade escolar e do bairro) durante exposição na escola e, posteriormente, farão parte de um livro que será doado à escola.

Fornecer algumas sugestões de assuntos para ajudá-los a desenvolver suas narrativas – deixando claro que são sugestões, não são obrigados a seguir esse caminho; se desejarem, podem abordar qualquer tema que considerem mais interessantes. Alguns temas sugeridos:

- Um morador que vivenciou o progresso do bairro.
- Alguém que vivenciou um fato triste no local onde mora.
- Alguém que vivenciou um fato alegre no local onde mora.

Em seguida, podem pensar nos personagens, cujo número não deve ser extenso, dada a brevidade da narrativa.

Por fim, pensem em um título sugestivo para sua história, que dará ao leitor a noção do que irá encontrar nela.

Etapas de revisão e reescrita do texto produzido

1ª etapa: os alunos podem ser orientados a escrever seu primeiro conto. Esse momento cria oportunidades para que os discentes “descubram” a expressão escrita como forma de comunicação, de interlocução.

2ª etapa: socialização dos textos escritos em sala, na etapa anterior. Os alunos se organizam em duplas. Dentro das duplas, entre si, cada aluno lerá o texto de seu colega e opinará acerca da narrativa, da clareza, das personagens, da ordem dos eventos, da adequação do título etc. e dará sugestões para a melhora do texto. Neste momento, o professor deve estar circulando entre as duplas e orientando a atividade.

Em seguida, os alunos reescreverão seus textos a partir da discussão.

3ª etapa: os textos serão entregues ao professor, que escreverá sugestões e fará a devolutiva aos alunos. Os textos, reescritos após as observações dos colegas, serão encaminhados para o professor para que oriente os alunos sobre possíveis ajustes. Após a leitura dos textos, o professor os devolverá, a cada estudante, com as anotações feitas para a redação da versão final de seu texto.

Por fim, a culminância de todo o projeto de leitura e escrita se fará com a exposição dos contos produzidos para o público: a classe escolar e a comunidade do bairro. Essa atividade deve ser organizada pelos próprios alunos e coordenada pelo professor.

Durante todo o planejamento, preocupou-nos a questão de como dar conta de um processo dinâmico como o percorrido pelos alunos em uma (ou mais de uma) avaliação que respondesse ao que a burocracia escolar exige.

O dilema se coloca, pois Souza (2010) nos leva a questionar se devemos avaliar atividades de leitura ou, mesmo, se devemos mesmo avaliar qualquer atividade. Cosson (2014), por sua vez, propõe que, em um círculo de leitura literária, a avaliação se faça por meio da observação do docente e autoavaliação do aluno.

Talvez, mais importante que avaliar seja observar se o aprendente, ao ler um texto, consegue fazer referência ao contexto do texto e ao seu próprio contexto de leitor, buscando a produção de sentidos para a sua existência em sociedade – pelo que, durante a proposta, não adotamos nenhum tipo de avaliação tradicional.

5. RELATO DE INTERVENÇÃO

Mostramos, na seção anterior, o contexto da pesquisa e nossos planos de atividades. Como se sabe, num projeto real, com dilemas reais e gente real envolvida, as coisas nem sempre ocorrem como planejado. Há dificuldades imprevisíveis, mas, também, desenvolvimentos deliciosamente inesperados, como se lerá.

5.1 Leitura dos contos, dos desencontros, dos encontros

Iniciamos a proposta nos primeiros dias de setembro, após retorno de licença médica. Nesse dia, conversamos com os alunos sobre o trabalho que desenvolveríamos juntos durante o período de, aproximadamente, três meses e, sem que lhes apresentássemos o livro e falássemos sobre os contos que leríamos, ativamos seus conhecimentos prévios. Smith (2001) assinala que os conhecimentos prévios são importantes para o processo de leitura. Eles devem ser provocados pelo mediador, que precisa, também, lançar mão de seus próprios conhecimentos prévios.

Em outras palavras, a literatura exige que o leitor traga para ela o que ele possui de pessoal e transformador – e o mediador de leitura pode explicitar seu próprio processo para ilustrar aos leitores inexperientes. Considerando essa reflexão, escrevemos no quadro a palavra *Amazônia* e indagamos sobre possíveis significações a que aquela palavra remeteria,

em meio a tanta agitação dos alunos para responder, obtivemos respostas como: “terras”, “rios”, “fauna”, “índio”, “desmatamento”, “violência”, “beleza”.

Smith (2001) ainda considera que o processo de leitura é realizado a partir de duas naturezas de informação: a informação visual e a informação não-visual. A interação dessas duas naturezas da informação promoverá a leitura. No texto literário, a informação visual está nas palavras impressas e nas imagens (caso dos textos ilustrados); a informação não-visual se constrói na mente do leitor.

Em seguida, escrevemos o termo conto, as respostas foram: “uma história que alguém conta”, “narração”, “falar de alguém ou de si” etc. Indagamos os alunos se saberiam contar alguma história. A euforia foi geral, a maioria quis contar uma história, sugerimos que alguns alunos contassem alguma. Surgiram histórias sobre invasão de terras, mudança da zona rural para a cidade, o início do namoro entre o pai e mãe de aluno culminando com a fuga da moça para morar com o homem, e muitas sobre “visagens” e “assombrações” que os alunos creem ainda existirem nesses lugares. Consideramos os comentários relevantes e coerentes com o assunto que iríamos introduzir. Aproveitamos o momento para debater sobre alguns aspectos como o local, o tempo em que ocorreu o “fato”, quem estava envolvido na história, o início da história, o momento de maior aflição durante o ocorrido e como a história terminou.

Consideradas as respostas, apresentamos o título do livro “Contos amazônicos”, e destacamos no quadro os três contos: “Voluntário”, “Acauã” e “O rebelde”. Alvorço geral na sala. Cada um especulando sobre o que trataria cada história. Pedimos, então, que cada um escrevesse em uma folha de papel expressando sua opinião sobre aquilo que estavam imaginando que iriam encontrar nos textos. Diante do estranhamento sobre o termo “Acauã”, explicamos que é a denominação dada a um tipo de pássaro. Embalados pelo “calor” da aula, os alunos realizaram a tarefa, sem reclamar, e nos entregaram os textos.

Em nosso encontro seguinte, não houve uma aula produtiva. Era véspera da festa junina da escola e os alunos tinham que ensaiar danças e arrumar a escola, por isso, o tempo transcorreu rápido. Como se nota, uma parte importante dos elementos que interferem nas aulas de leitura é alheia às vontades e ao alcance do professor e da turma, envolve a comunidade escolar como um todo. Nesse contexto, procuramos nos adaptar e avançar com as atividades, sendo flexíveis, adequando-nos ao que não podíamos controlar a fim de que os aprendizes não desistissem da leitura. Nesse dia, então, gravamos um áudio em que os alunos mostraram, de forma mais desenvolvida do que haviam feito na escrita, suas expectativas sobre o que poderiam aprender durante o andamento da leitura.

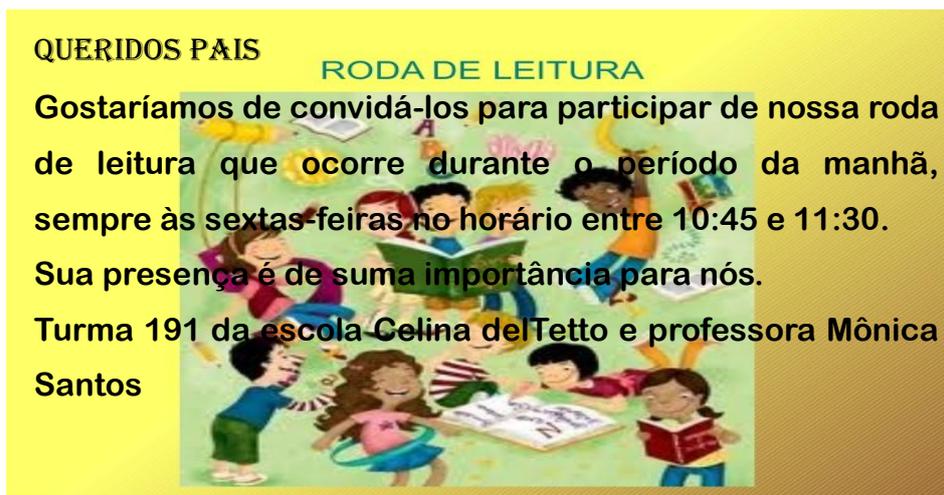
Em seguida, a escola entrou em reforma e tivemos duas semanas sem encontros. O fato de a interrupção ter acontecido antes, e não durante a leitura, fez dela menos nociva. Na volta, reunimo-nos em um espaço denominado “quiosque”. Sentados em círculo, ficaram empolgados ao receberem as cópias dos livros.

Prontos para iniciar a leitura, há que lembrar que a escola é localizada em um bairro de muitos problemas sociais e há pais que possuem comportamentos agressivos quando precisam ir à escola para resolver problemas referentes aos filhos. Nesse contexto, foi interessante ouvir de uma aluna “Professora, lembrei de quando eu era pequena e minha mãe lia historinhas pra mim!”.

Nesse momento, recordamos as palavras de uma das componentes da nossa banca de qualificação, professora Germana Salles que, ao saber da fragilidade social do bairro onde está situada a escola e do comportamento agressivo de alguns pais quando chamados para resolverem assuntos relacionados aos filhos, como indisciplina, sugeriu que se pensasse em aproximá-los também das atividades dos filhos na escola a fim de que se estabelecesse um diálogo entre escola e família, posto que no diálogo surgem boas ideias e podem ser encontradas soluções para os problemas do dia a dia.

Aproveitamos as palavras da estudante e lançamos a proposta para os alunos: - Vamos convidar os pais de vocês para participarem do círculo de leitura? Alguns demonstraram não gostar da ideia, porém, a maioria aprovou e decidimos juntos pela participação dos adultos responsáveis ou que tivessem disponibilidade. Em momento posterior, confeccionamos os convites aos pais e no encontro seguinte, entregamos aos alunos (imagem 02). Infelizmente, muitos pais não puderam participar; outros iam quando podiam. Assim, durante nossos encontros, tivemos algumas vezes a presença de pais dos alunos – o que consideramos, já, um avanço.

Imagem 02- Convite para a roda de leitura



Fonte: Dados do autor.

Em nosso novo encontro, fomos agraciados com nossa primeira visita, D. L., professora e mãe de um dos alunos. Por termos uma pessoa de fora, por ser professora de outra escola do bairro, por ser adulta – talvez por uma mescla de tudo isso – a rodada iniciou com os alunos um pouco tímidos. Já não houve a empolgação para ler da aula anterior. Poucos leram e nem o filho da visitante quis ler.

Fizemos nós a maior parte da leitura. Porém, conforme avançávamos, alguns já liam espontaneamente, como um aluno, W, considerado um dos alunos mais “problemáticos” da escola por seu comportamento rebelde e indisciplinado. W revelou-se um dos leitores mais interessados naquele dia, o que lhe rendeu bastantes elogios da visitante e aplausos dos colegas ao fim da aula. É importante ressaltar como atividades dessa natureza tendem a provocar mudanças na dinâmica habitual das turmas e transformações de comportamentos e engajamento.

A convidada também leu passagens da história. Seu filho, N, porém, não quis ler nada, talvez pela presença da mãe. Cabe mencionar, aqui, que o fato de não ter lido não é, em si, algo negativo e que os alunos costumam aprender tanto ou mais escutando que lendo em voz alta. A atividade, seja qual for o papel do aluno, contribui para o desenvolvimento de sua capacidade de ler.

O tempo da aula acabou e não concluímos o conto. Interrompemos na passagem mais conflituosa da história, o que gerou um “Ahhhhhh!!!”, em tom de lamento – e nos pareceu muito positivo: a leitura os tinha engajados. No pouco tempo que restava, conversamos sobre a leitura e a maioria quis levar o livro para casa a fim de ler o desenrolar da história, o que foi permitido.

D.L. deixou suas impressões na roda de leitura: “Eu gostei muito. Não conhecia esse autor nem esse livro. Mas quando comecei a ler, voltei à minha infância, pois fui moradora em Santarém, um interior, e as cenas da história me fizeram me imaginar naquela época quando saía com meus pais pelos rios de minha cidade”. N, calado até aquele momento, manifestou-se após a mãe: “Quero dizer que foi muito bom ter minha mãe participando com a gente de aula assim. E eu quero que meus colegas tragam seus pais também pra que eles vejam nosso desempenho e que não é só bagunça que fazemos, coisa que muitos estudantes fazem quando estão na escola.”. A turma aplaudiu com gosto e a convidada recebeu uma pequena lembrança daquela aula: flores e uma foto da turma. Assim concluímos o dia.

Nosso novo encontro demorou a acontecer. Somaram-se uma viagem por motivo de trabalhos e o período da terceira avaliação. Retomamos nossa atividade duas semanas depois. Não sabíamos se os alunos lembrariam o que haviam lido da história. A resposta foi animadora: indagados sobre a história até a parte em que lemos, muitos contaram o que havia acontecido e, mais, queriam contar o fim da história, pois já haviam lido em casa. Tivemos que conter a euforia, afinal, nem todos haviam concluído a leitura.

Seguimos lendo. Nesse dia não tivemos visita de nenhum genitor. Vez ou outra, interrompíamos a leitura a fim de que houvesse interações ou para explicar palavras e construções sintáticas menos usuais. Tivemos o cuidado de pedir aos que já haviam lido em casa para que não a contassem aos que ainda não haviam lido. A leitura fluiu a contento. Nas passagens mais conflituosas da obra, eles acompanhavam, tensos e submersos na leitura, os momentos de tragédia pelo qual a personagem principal passava. Observamos a cena com orgulho deles. Terminamos o primeiro conto.

Iniciamos o encontro seguinte com conversa sobre o conto lido. Diante da pergunta sobre o que acharam, muitos disseram ter gostado da história, mas não gostaram do final, pois a personagem principal é levada para a guerra e a mãe enlouquece. “Eu não gostei da mãe do rapaz ter ficado louca. Se fosse eu, fugia dali com ela pra outro lugar!”, disse o aluno D. Outra aluna, S, afirmou: “Ah, professora, essa história é muito triste, quase que eu choro.” Algo sensível foi, já no primeiro conto, a experiência de empatia em relação às personagens desenvolvida pelos alunos, que revelavam ter “vivido” com elas a história, “*apegado-se*” a elas.

Em seguida, propusemos escrever suas opiniões sobre o conto lido. Dentre os escritos, destacamos do aluno R: “É impressionante como o autor descreveu as cenas da história, parece que a gente tá vendo a coisa acontecer na nossa cabeça!” Talvez por uma série de razões físicas e psíquicas, os discentes tinham dificuldades para se concentrar e atentar para a

leitura de textos, mas nas palavras de R, entendemos que ele assumiu a condição de leitor de texto ficcional, o que Iser (1996) considera um acordo a relação entre leitor e texto. Abaixo seguem algumas produções escritas (imagens 03 e 04).

Imagem 03- Produção dos alunos

1. O que você tem a dizer sobre a obra? O que está gostando? O que não está gostando? A linguagem utilizada é compreensível? A partir destes questionamentos, escreva um pequeno texto com os comentários sobre a leitura.

(Bom), primeiramente, achei a obra muito boa, até onde vi, a história é intrigante e envolvente, as personagens bem construídas, fazendo com que você se apeque com alguns personagens e sinta "raiva" de outros. Até agora estou gostando de tudo, não tenho nada a dizer com que fala a obra ser ruim (Na minha opinião). Com a maneira de escrever do autor, compreensível, cada vez mais, mas da vontade de ler a história.

Fonte: Dados do autor

É Aidan Chambers (1996) quem menciona a capacidade crítica da criança ao ler obras literárias. Aqui, o estudante não apenas revela seu gosto, mas faz considerações críticas acerca da construção da narrativa (intrigante, envolvente), das personagens e da linguagem, para concluir que tais elementos trazem vontade de “ler cada vez mais a história”, criam engajamento.

Imagem 04- Produção dos alunos

1. O que você tem a dizer sobre a obra? O que está gostando? O que não está gostando? A linguagem utilizada é compreensível? A partir destes questionamentos, escreva um pequeno texto com os comentários sobre a leitura.

É UMA OBRA BOA QUE MOSTRA VARIAS COISAS QUE ACONTECERAM NO PASSADO E DA OPORTUNIDADE DE CONHECER MELHOR AONDE MORAMOS E A CULTURA DAS PESSOAS QUE VIVEM MAIS DISTANTE DA CIDADE. ESTOU GOSTANDO MUITO DA MANEIRA EM QUE ESTAMOS TRABALHANDO O TEXTO, E ISSO ESTÁ AJUDANDO NA MINHA LEITURA CADA VEZ MAIS, NÃO ESTOU GOSTANDO DA FAZTA QUE TEMOS PARA LER, QUERO DIZER O TEMPO, MUITAS DAS VEZES NÃO TERMINAMOS O TEXTO EM UM DIA ENTÃO DEIXAMOS PARA OUTRA DIA E ISSO ATRAPALHA MUITO.

A LINGUAGEM USADA É UMA LINGUAGEM BASTANTE COMPREENSIVEL E QUANDO NÃO ENTENDEMOS A PROFESSORA AJUDA ESTPLICANDO O QUE SIGNIFICA FACILITANDO MUITO.

Fonte: Dados do autor

Esse segundo aluno considera aspectos como a capacidade de a literatura permitir o conhecimento de nós mesmos (“onde moramos”) e do outro, “mais distante”. Ainda, emite opinião sobre a metodologia de trabalho e o papel da professora, enquanto critica o contexto externo: falta de tempo e interrupção da leitura.

Iniciamos, no encontro seguinte, o conto “Acauã”, com a presença de uma mãe de aluna. Infelizmente, os momentos anteriores à leitura foram marcados por um conflito em outra turma, do qual acabaram participando alguns sujeitos da pesquisa. O fato foi presenciado pela visitante e foi difícil trabalhar nesse dia, mas optamos dar sequência. Acalmados os ânimos, iniciamos a leitura do conto da mesma forma que fizemos em nossa primeira leitura.

Dona J foi bastante participativa, interagiu bastante, juntamente com os alunos. A cada momento, eles faziam interferências. Já bem familiarizados com a ideia de leitura em círculo, eles liam sem demonstrar insegurança ou nervosismo. O controle da turma foi um pouco prejudicado pelo “excesso” de engajamento: muitos queriam ler e, às vezes, três ou quatro liam juntos, para diversão da turma. Não chegamos ao final. O dia foi tumultuado e saímos dele pensando em como contornar a questão da leitura em grupo para que não se perca o foco no texto por falhas na metodologia.

A convidada afirmou ter gostado muito e lamentou que não pudéssemos chegar ao final da leitura juntos. Foi convidada para participar do próximo encontro, mas justificou não poder. Em sua manifestação, algo interessante aconteceu: quando perguntada sobre o que achou das passagens da obra, disse que não gostou dos momentos em que fazíamos perguntas sobre o que poderia acontecer na história, porque um aluno, V, que já havia lido o conto na íntegra (Sim, alguns alunos se adiantaram na leitura!), respondia o que aconteceria, o que se efetivava à medida que a leitura avançava. Ela alegou que o bom de uma leitura é não saber antecipadamente o que pode acontecer, caso contrário, a história “perde a graça”. Após algumas ponderações, encerramos a aula, também refletindo como contornar as questões apontadas.

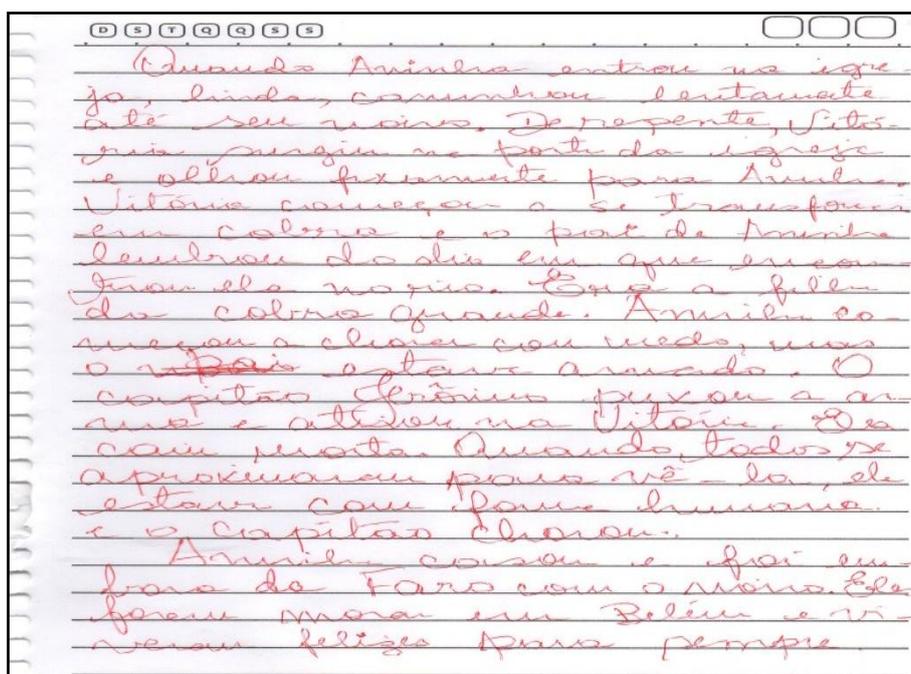
Novo encontro. Demos continuidade à leitura “Acauã”, conto que prendeu muito a atenção dos alunos, talvez por envolver lendas, o maravilhoso. Os alunos discutiram ainda de forma mais entusiasmada ao final da história. Ficaram curiosos para saber o que de fato havia acontecido com as duas personagens, Vitória e Aninha, ao que alguns colegas, como A respondeu: “tu não viu que uma virou cobra e a outra morreu?”; C também interagiu: “Elas ficaram encantadas, a Vitória virou serpente e a Aninha virou pássaro...”. Amparados em Barthes (1996) ao assinalar que quando a leitura flui, o prazer dos relatos é marcado pelo

ritmo “do que se lê e do que não se lê”, indagamos sobre o que sentiram ao ler aquele texto; por que a história lhes despertou interesse? Qual a razão dos estranhamentos ao fim daquela história?

Dentre as respostas, ouvimos de alunos como Y: “Senti medo, mas um medo gostoso!”; “Essa história é top, porque ela fala das coisas da nossa região.”- aluno J; “Porque se trata de lendas e lendas não têm uma explicação científica.”- aluno A. É possível relacionar as respostas, que tratam de um medo catártico, do reconhecimento da identidade regional, do entendimento da especificidade da narrativa mítica frente à científica, com o postulado por Jouve (2012). Para o autor, a relação que um texto literário mantém com a significação é complexa e seu sentido é incerto, diverso e contraditório.

Aproveitando aquilo que se configurou como centro do interesse dos alunos, o final da narrativa, propusemos que o reescrevessem a partir da cena em que Aninha entra na igreja para o seu casamento. Poderiam refazê-lo como quisessem. A produção escrita tomou muito tempo da aula e os alunos deram espaço à imaginação.

Imagem 05- Produção dos alunos



Fonte: Dados do autor

As palavras do aluno L, na imagem acima, mostram sua livre expressão acerca da história. Sem se distanciar do enredo original, o narrador em questão escreve sua versão para o final do conto. Freinet (2002) afirma ser a livre expressão por meio do texto, um processo

importante para a aprendizagem. Assim, entendemos que o texto do aluno trouxe a demonstração de que a leitura de literatura é uma atividade que julgamos essencial ao ensino escolar, haja vista ela ter a capacidade de melhorar a capacidade imaginativa do autor, o que pode propiciar sujeitos mais criativos e, conseqüentemente, mais críticos.

No outro dia, iniciamos a leitura de um conto denso: “O rebelde”. Recebemos a visita de seis pais e mães de alunos. Começamos a aula falando do projeto e do livro para os pais. Eles se apresentaram, cada um e, em seguida, iniciamos nossa leitura. Dada a densidade da narrativa, a cada momento que parávamos para comentar a história, tivemos a cautela de não nos estendermos muito nas interações. Os adultos foram muito participativos, alguns deles relatando suas infâncias vividas num contexto que em muito se parecia com a da personagem do conto.

As muitas falas dos pais quase não permitiram a leitura dos alunos nesse dia, apenas sete discentes leram. Houve tanta participação que apenas se pôde ler a primeira parte de um total de nove do livro. Ao final da aula, os pais novamente expuseram seus comentários sobre a proposta e o que ouvimos nos deu mais garra e desejo de cada vez mais contribuir para a formação de sujeitos tão penalizados por um sistema cruel que desvaloriza a educação.

Dona M falou: “Professora, quero agradecer imensamente por cuidar da educação do meu filho. Sempre ouvi falar muito bem da senhora, mas não fazia ideia de como eram as suas aulas. Confesso que quando recebi o seu convite, aceitei vir mais movida pela curiosidade, porque meu filho fala muito de você em casa. E agora sei o que é que lhe faz ser diferente: há um brilho no seu olhar ao conduzir a aula. A gente percebe que a senhora gosta do que faz e isso é tão importante para os nossos filhos e para nós, pais, ter alguém em quem confiar a educação dos nossos filhos. Muito obrigada professora, agora sei por que meu filho gosta tanto da senhora.”. Houve aplausos e gritaria da turma: “Professora! Professora!”.

Como dissemos em outra ocasião, a atividade significativa de leitura, de expressão, de escuta do outro, a participação dos pais, tudo isso transforma as dinâmicas do espaço de ensino. Naquele encontro, o engajamento da turma, dos pais e o reconhecimento de nosso trabalho foram profundamente transformadores e motivadores para nós. Agradecemos a todos, com poucas palavras e eles receberam bombons, flores e fotos da turma. Ao fim da aula, todos saíram e só, ali, no espaço da leitura, olhando as árvores que cercam o local, enfim, as lágrimas caíram.

Em mais um encontro, iniciamos o segundo capítulo da obra “O rebelde”. Naquela altura das atividades, a maioria dos alunos já estava lendo por vontade própria, sem que precisássemos convidar. Nossa preocupação, no momento, foi organizá-los de forma que cada

um lesse um parágrafo, de acordo com sua posição na cadeira, a fim de evitar o tumulto que relatamos anteriormente. Assim, cerca de setenta por cento da turma participou da leitura com entusiasmo; outros trinta por cento, apesar de acompanharem, não queriam ler como nos encontros anteriores e dispersavam-se em conversas paralelas que não tinham relação com o trabalho que estava sendo executado.

Foi um momento de frustração durante as atividades – e nós, àquela altura das atividades, não estávamos preparados para a frustração. Este encontro foi penoso. Os alunos estavam agitados e foi difícil conduzir a leitura. W voltava a ser o aluno rebelde de outrora e incomodou bastante a aula, pois conversava bastante com os colegas que estavam à sua volta e os mesmos que não queriam ler. Em determinado momento, depois de chamar a atenção do aluno várias vezes, ele foi convidado a retirar-se da aula, o que fez imediatamente. O episódio, contrastando com o dia de “glória” com os pais, gerou grande sensação de fracasso. A leitura passou a não fluir e os alunos foram dispensados.

O episódio, visto agora de alguma distância, fomenta reflexões. A primeira: é preciso ter o antídoto contra a crença de que um pequeno evento, sequência curta e nova de atividades, é capaz de modificar totalmente o estigma sobre a leitura construído por muitos anos de práticas inadequadas na escola. Devemos reconhecer que o processo demanda tempo e consistência na prática. A segunda: é preciso ter em mente que os tempos e interesses dos alunos são diversos e nem sempre todos serão engajados em todos os momentos, em todas as atividades – não à toa Pennac (2008) aponta que “não ler” é um dos “direitos do leitor”. Em resumo, o trabalho de formação de leitores não faz efeito como mágica que homogeneiza todos os alunos, os enfeitiça e gera, sem disputas e fricções, um ambiente harmônico; é um trabalho artesanal, humano, que envolve contato, subjetividades, expressão do outro, afetos – portanto, sujeito a reviravoltas.

Outra questão que se pode levar em consideração é o comportamento dos estudantes em relação aos visitantes. Na presença deles, por um misto de constrangimento e desejo de passar uma imagem positiva, parecem se comportar com mais disciplina e se engajarem mais nas atividades. Por outro lado, a participação extremamente ativa dos pais, ao ponto de tomar o protagonismo dos alunos, além de indicar que as questões de hierarquia e poder (adultos, pais), sociais e familiares, seguem operando mesmo no interior da roda de leitura – e é algo para o que precisamos de mais preparação para lidar –, permite inferir que não apenas os adolescentes, mas também os adultos se sentem carentes de ocasiões em que possam se inter-relacionar e se expressar. A amostra é pequena, mas é uma hipótese a observar.

Ainda sem ter, na época, assentado às reflexões citadas nos parágrafos anteriores, fomos para o encontro seguinte carregando frustração e apreensão. W não foi à aula. Conversamos com a turma, focando naqueles que não tinham lido na aula anterior: quem não quisesse ficar para o círculo de leitura era livre para se retirar; só deveria estar ali quem realmente tivesse interesse. Ninguém saiu. Para ter mais certeza do interesse propusemos outra dinâmica: solicitamos que todos levantassem dos lugares em que estavam sentados e que sentassem novamente somente aqueles que queriam ler. Todos sentaram, inclusive os que não tinham lido no encontro anterior. Um único aluno, I, perguntou: “Eu vou perder ponto se eu sair?”. A pergunta nos surpreendeu – e tinha sentido.

Arroyo (2001) afirma que a docência é desafiadora – acrescentamos, a discência também. Está claro, agora, que a pergunta fora simplista. No cálculo de perdas e ganhos sobre participar ou não de nosso círculo de leitura havia muitas mais variantes a considerar que apenas querer ou não, estar ou não interessado em ler. Desde a nota até a pressão por aprovação ou desaprovação por colegas e professor entram na conta.

Respondemos que não seria questão de perder ou não. Informamos que os pontos não serviam para a vida toda, mas a leitura, sim. Ele pegou a mochila e saiu. A frustração foi ainda maior do que quando W se retirou da sala. Houve um silêncio perturbador. Havia, ali, um desafio a ser superado. Segundo Jauss, “não há conhecimento sem prazer nem a recíproca” (*Apud* ZILBERMAN, 1997, P.53). Talvez I não estivesse sentindo prazer, nem encontrando significado na leitura que se dava. Naquele momento, mesmo sem ânimo, precisávamos prosseguir na leitura. O silêncio do início foi rompido quando passamos a provocar os adolescentes sobre partes da leitura. Em meio às participações, observamos que aqueles que quase não liam em voz alta durante as oficinas passaram a ler.

Nas pausas entre parágrafos, explicamos passagens da obra e sanamos dúvidas dos aprendentes sobre momentos da narrativa. Assim lemos as partes três, quatro e cinco do conto. Ao fim da aula, durante as intervenções, perguntamos o motivo de terem lido espontaneamente, ao que um deles respondeu: “Porque com certeza ele vai perder ponto e eu não quero perder.”. Riso geral na turma, sinalizando que concordava com aquele depoimento – o que era, em parte, gracejo, era também crítica ao sistema de pontuação escolar e a nós mesmos.

Explicamos que não iríamos tomar tal atitude e aproveitamos o momento para lhes perguntar por que quase não liam espontaneamente. “Tenho vergonha, professora.”, “Sou muito tímida”, “Quando começo a ler alto, parece que vou gaguejar” foram algumas de suas

respostas. A expressão dos estudantes nos levou a repensar nossa prática e concordar com Yunes:

A experiência de ler, de pé, em voz alta, gaguejando, (...), tendo depois de explicar o lido que não foi entendido, é corrente e traumática. Curiosamente, nestes casos, mesmo quando se está diante de um grupo, a sensação é de solidão, quando não de ameaça. Assim, o prazer de ler [...] parece dever e castigo. (YUNES, 1999, p 18)

Conversamos ainda sobre momentos do conto e os alunos puderam expressar suas impressões até aquele momento, porém faltavam poucos minutos para o término da aula.

No encontro seguinte demos continuidade aos capítulos seis e sete. Os alunos comentaram passagens da obra, mas nossa atividade teve que ser interrompida para que conversássemos com a mãe de I, que havia ido à escola para falar sobre a situação do filho. A mãe perguntou por que não queríamos mais o filho dela nas aulas. Pedimos ao aluno que relatasse o que se passou na sala, para ficar claro que não era esse o cenário. Em seguida, a mãe o defendeu, alegando que ele não gosta de ler e, paradoxalmente, acusou-nos de agir mal em duas frentes: primeiro, pela leitura em sala de aula; segundo, por dar alternativa de ficar ou não em sala. Afirmou que era preciso rigidez e autoridade ao professor. A conversa não avançou, mas, constrangido pela situação, I se propôs a retornar à sala e à leitura. Klein (1994) afirma que a figura da mãe pode ser de opressão e de medo – ressaltamos que não apenas a da mãe, mas a da professora, da diretora etc. Fato foi que I, no outro dia, foi à aula e leu.

Voltamos às atividades e retomamos nossa leitura. W também retornou às aulas e já não conversava mais. Estávamos voltando aos momentos bons do início de nossa roda de leitura. Com o passar dos dias, I parecia mais animado e participativo, já não mais evitava ler. Aprendemos com W e I que os sujeitos são únicos e, como tal, aprendem de forma diferente e em tempos diferentes. Quando aceitamos que a sala onde lecionamos é heterogênea, conseguimos auxiliar o aluno com base nas motivações e experiências de cada sujeito.

Avançamos em nossa leitura em outro encontro, agora com os alunos curiosos e interessados no conto. Chegamos aos capítulos oito e nove e a narrativa entrou no auge da tensão vivida entre as personagens, além de o narrador apresentar muitos momentos tristes. Assim a leitura fluiu, com participação ativa dos estudantes com comentários, questionamentos, inferências, conexões entre o narrado na história e suas experiências e outras leituras (de livros, da televisão, da internet) sem que houvesse algo “externo” para interferir.

Após dezoito encontros, chegamos ao final de nossa de leitura. No último dia, atrasamo-nos quase trinta minutos, devido reunião com a direção da escola; após, fomos para a sala de aula. Ali, havia vozes. Primeiro, julgamos que um colega estivesse adiantando a aula ou a coordenação estivesse conversando com os alunos. Não! Eram os alunos, arrumados em círculo, ali, lendo, sem determinação do professor ou mesmo sem se darem conta da nossa chegada. Acompanhamos apenas, sem interferir, a leitura autônoma dos alunos, dos LEITORES, concentrados nos dois últimos capítulos.

Houve um silêncio quando o aluno findou a leitura em voz alta. Ninguém falou nada. É preciso permitir o silêncio. Petraglia (2002) afirma ser necessário que o olhar do professor esteja além do que se apresenta na linguagem verbal, visto que o docente precisa ouvir o silêncio, pois esse, muitas vezes, é revelador. Após alguns minutos, perguntamos se não haviam gostado da história. “Professora, mais uma história triste...” “Por que o Paulo da Rocha tinha que morrer?” “Parece que isso só acontece com gente pobre...”

Os alunos começam a notar padrões – mais uma história triste – e conectar a realidade lida com aquela vivida, com contextos sociais que são de Paulo, mas também são seus. O texto faz e ganha sentido.

Para Cosson (2014), todo texto literário tem um desenho de mundo a ser apreendido no momento da leitura, um saber sobre essa ou aquela área que não pode e nem deve ser desprezado. A identificação de tais referências é importante para firmar ou ampliar o entendimento da história que se está lendo. Era o que ocorria naquele momento. Na discussão, falou-se que o que estava nos livros acontecia com muitas pessoas que vivem à margem da sociedade. De forma natural, a turma foi fazendo releitura dos contos lidos. Os discentes resolveram falar sobre os muitos casos que conheciam e povoavam seus lugares, suas vidas.

De quarenta e um alunos naquela sala, trinta e nove já presenciaram casos de violência próximos de suas casas. Ali, iniciamos uma reflexão sobre como pessoas, diante de situações complexas, apresentam determinados comportamentos e praticam determinadas ações. Chegamos ao fim dos contos lidos. Ao final, muitos aplausos – e pedidos para ler outro conto. O tempo dos outros afazeres da escola (e a pesquisa planejada), porém, nos instava a outras atividades. Planejamos um café da manhã, o que fizemos num encontro extra.

5.2 Escritas vividas e imaginadas

Em nosso décimo nono encontro, antes que iniciássemos a produção escrita dos alunos, fizemos uma roda de conversa em que pedimos que relembassem os contos lidos, um a um. Para auxiliar, exibimos no datashow um conjunto de perguntas sobre cada conto, as quais deveriam estimular uma recuperação oral das questões fundamentais das narrativas. Note-se, não avisamos das perguntas antes da leitura, não as distribuímos impressas, não cobramos respostas escritas, pois não queríamos que, naquele momento, parecesse que todo o lido tinha por objetivo responder questões. As questões foram, em nossa atividade, tentativa de recordar e provocar mais debate sobre o que foi lido. As questões estão transcritas abaixo:

Sobre “Voluntário”

1. Na obra “Voluntário”, o narrador apresenta a personagem Pedro a partir de suas características físicas. Descreva a personagem.
2. Em que lugar da Amazônia se passam os momentos iniciais da história?
3. O que era o recrutamento?
4. Dois personagens no conto são considerados os vilões da história. Um era o terrível recrutador e o outro vivia como agregado desse e tinha muita inveja de Pedro. Quem são eles?
5. Quem era o “monstro devorador de carne humana”?
6. Por que os jovens tapuios tinham medo de serem recrutados?
7. Quem era o narrador do conto e qual sua importância para a história?
8. O que gera o conflito no conto?
9. Como o conflito é resolvido?
10. Considerando que ironia significa dizer uma coisa ao contrário do que se queria realmente dizer, podemos dizer que o título da obra é uma ironia? Por quê?

Sobre “Acauã”

1. Quais os personagens principais da história?
2. Em que local se passa a história?
3. Por qual motivo o capitão Ferreira saiu para caçar?
4. Por que não se podia caçar na sexta-feira?
5. A certa altura do conto, Jerônimo Ferreira se aflige ao perceber que estava perdido na mata. Nessa passagem, o narrador cita a presença de dois animais importantes para o desenrolar da história. Quais são eles?
6. Descreva o momento em que o capitão Jerônimo encontra Vitória pela primeira vez.
7. Ao saber que Aninha está de casamento marcado, devido exigência do pai, vitória passa a apresentar um certo comportamento. Comente essa passagem do conto.
8. O narrador apresenta Aninha e Vitória, ao fim da história, em transformação. Em que elas se transformaram?
9. Durante o tumulto ocorrido na igreja, Jerônimo recorda, finalmente, de um acontecimento do passado que tem relação com toda a situação vivida no momento do casamento de Aninha. Finalmente, ele entende que tal acontecimento trouxe a tragédia para dentro de sua casa. Fale sobre esse acontecimento do passado de Jerônimo.
10. Por que o Acauã era a “terrível desgraça”?

Sobre “O rebelde”

1. Em “O rebelde”, quem é o narrador?
2. Apesar de o narrador ser importante personagem na narrativa, podemos dizer que há uma personagem considerada a principal da obra, uma vez que os principais acontecimentos na história giram em torno dela. Fale sobre essa personagem.

3. Paulo da Rocha não era um homem querido pelos moradores de Vila Bela, mas duas personagens tinham por ele uma grande amizade. Quem eram elas?
4. O conto é dividido em nove capítulos. No terceiro, um episódio fará com que o menino Luís passe a ter medo de Paulo. Comente o episódio que causa em Luís raiva e temor de Paulo.
5. O que o menino ouvia sobre os cabanos que o deixou apavorado ao saber que eles se aproximavam de Vila Bela?
6. Quem era Matias Paxiúba e qual sua relação com Guilherme da Silveira?
7. O quinto capítulo relata o episódio da invasão dos cabanos à casa do pai de Luís. Comente esse episódio.
8. No sétimo capítulo, Paulo e seus protegidos são descobertos em seu esconderijo pelos cabanos. Um representante de Paxiúba avisa a Paulo que ele deve ir a presença do chefe, pois esse quer lhe falar. Paulo parte para o encontro e leva Júlia. O que Paxiúba conversa com Paulo ao se encontrarem?
9. A narrativa apresenta um avanço no tempo e mostra Luís, adulto, como juiz municipal. Durante conversa com seus colegas, ele descobre que Paulo da Rocha está vivo e preso em poder dos guardas na cidade. Comente a atitude tomada por Luís ao saber disso e o que ocorre em seguida.
10. O conto “O Rebelde” é uma história fictícia, mas é parecida com a realidade? Comente.

Apesar do aspecto exaustivo da longa lista de questões, a roda de conversa foi descontraída e bastante proveitosa. Os alunos interagiram bastante, expressaram suas opiniões, memórias, impressões de leitura, indo muitas vezes além das perguntas feitas ao relatar passagens importantes para eles. Dentre as respostas dos alunos, que foram gravadas em áudio, destacamos algumas.

À pergunta “Considerando que ironia significa dizer uma coisa ao contrário do que se queria realmente dizer, podemos dizer que o título da obra [Voluntário] é uma ironia? Por quê?”, o aluno N respondeu:

Porque ser voluntário é algo que fazemos de coração e esse título do livro mostra totalmente o contrário, já que o Pedro não queria e nem podia ser recrutado, mas mesmo assim os poderosos levaram o rapaz. Parece a nossa política... Parece que tudo que a gente vê nos políticos é só ironia. A TV mostra eles com cada conversa bonita, parece que é tudo pessoas honestas, mas no final são completamente diferentes do que a gente vê, só querem nosso voto pra enganar e roubar a gente.

Antônio (2005) explica que a leitura permite um avanço na sensibilidade do homem e isso possibilita pensar de maneira mais ampla. Foi o que percebemos na resposta do aluno. Ela demonstra a conexão que ele faz de assunto da ficção com a realidade. Embora tenha generalizado sobre os políticos, o aluno revela conhecimento crítico da situação política de sua sociedade.

Sobre a pergunta “O conto ‘O rebelde’ é uma história fictícia, mas é parecida com a realidade? Comente.”, o aluno R, de 14 anos, diz:

Sim, professora, é muito parecida, primeiro porque o Paulo viu que os homens estavam agindo errado e resolveu sair por conta própria. Ele se tornou mais rebelde ao proteger os portugueses que eram inimigos dos cabanos e teve que pagar o preço. Assim é a nossa realidade. Vou lhe contar que parece que eu fui um rebelde, **agora que tô percebendo**. Quando eu tinha doze anos, tinha uns amigos que roubavam e eu comecei a roubar com eles, mas vi que estava tudo errado e resolvi me afastar. Meus amigos, quando souberam, não queriam deixar, mas eu bati o pé e disse que não queria. Eles me chamaram de veado e me levaram pra um matagal e me bateram muito. Minha mãe soube do ocorrido e foi me buscar. Quando me viu todo cheio de sangue, ficou desesperada e me levou pro hospital. Depois ela ficou com medo que eles me matassem e nós mudamos pra cá pro Icuí. Então, acho que isso foi uma rebeldia que eu tive, de não querer ser ladrão, pelo menos tô vivo. [grifo nosso]

R entendeu, pela leitura literária, a ficção que remete à realidade. Em sua obra *Meus demônios* (2002), Moran afirma que através da leitura literária, o homem aprende coisas sobre a vida, embora a leitura literária não trate, de fato, da vida. R significou um episódio de sua vida como rebeldia a partir da leitura do conto e, certamente, também deu à narrativa literária significados próprios assentados em sua própria história. Ambas, narrativa e vida saem mais ricas a partir do contato entre si proporcionado pela roda de leitura.

O comentário de R desencadeou um debate no qual os alunos discutiram sobre o envolvimento de jovens com a criminalidade, cujo número cresce assustadoramente também no lugar onde vivem. Essa discussão nos deixou bastante satisfeitos, pois o texto literário e o debate estavam conduzindo a discussão para um campo de interação entre outros conhecimentos, o que reforça a afirmação de o texto literário englobar em si os vários saberes, além de, “girar os saberes” (BARTHES, 2002, p.18).

A roda de conversa foi de extrema importância para nós e os alunos, para confrontar e complementar impressões de leitura e suas repercussões sobre a perspectiva de mundo dos componentes do grupo.

Essa riqueza de pensamentos, agora no ar e talvez em suas mentes, poderia fluir em produção escrita. No encontro seguinte, apresentamos nossa proposta de escrita. Deixamos claro para eles que não era obrigatória a tarefa de escrever. Assim, com base na leitura do último conto, “O rebelde”, solicitamos que escrevessem um resumo da narrativa. Explicamos como se faz um resumo e então, de livro nas mãos⁶, eles iniciaram o trabalho.

Apresentamos, a seguir, alguns resumos entre os vinte e cinco produzidos voluntariamente pelos alunos (imagens 06 e 07):

⁶Aidan Chambers (1996, p. 38 e 39) enfatiza sempre que o trabalho de compreensão da leitura é, frequentemente, o de releitura, pelo que voltar várias vezes ao texto a fim de lembrar, confirmar impressões é benéfico para o processo.

Imagem 06-Resumo produzido pelos alunos

Resumo de o Relevo

Essa história se passou em Vila Bela muito tempo atrás. Trata de um menino que fez amizade com um velho chamado Paulo da Rocha, mais que os pais do menino não queriam que eles fossem amigos porque o velho era um antigo latrão e as pessoas da cidade não gostavam desse tipo de pessoa, pois os latrões eram vistos na cidade como bandidos. Um dia, o padre da cidade chamado João, tenta convencer Paulo que os latrões, a mando do chefe chamado matias Roxiultra iam invadir a cidade e pede que o velho apóie na luta contra os latrões. Paulo aceita que é um ex-latrão e a guarda. Fica surpreso ao saber disso e não quer mais ser amigo de Paulo, mais é Paulo que salva o menino, porque os latrões invadiram a casa da família do menino e mataram o pai dele. Eles fogem da cidade Luis o velho, a filha da família chamada Júlia, e o padre e a mãe de Luis.

Roxiultra

Roxiultra descobre onde os fugitivos estão e chama Paulo da Rocha para convencer Paulo e a filha Vêe até os fugitivos. O chefe exige que o velho entregue o menino e a mãe. Paulo mente que vai trazer os dois, mais o chefe dá um bilhete como garantia da volta do ex-latrão. Paulo chega aos ~~fugitivos~~ fugitivos e manda que fujam para outra localidade. Paulo, muito doente, morre. Luis e a mãe fogem e Paulo volta para a terra de matias Roxiultra. Mas mais tarde Luis aparece adúlto como adúlgo e descobre que o Nêpo de matias foi assassinado e os guardas da cidade prenderam um velho. Luis imaginou ser ~~Paulo~~ Paulo quando ser Paulo a ~~oficialmente~~ oficial disse que o velho foi preso quando ~~carregava~~ carregava uma mala morta nos braços. Luis pensou ser Júlia.

Fonte: Dados do autor

Imagem 07- Resumo produzido pelos alunos

Resumo de O Rebelde

Luis era um garoto que morava com os pais portugueses num lugar chamado Vila Bela no interior do Pará. O pai do menino, Guilherme, era juiz e um dia prendeu um homem chamado Matias Paxiuba, Matias fazia parte da Cabanagem, um grupo de rebelde que era inimigo dos portugueses.

Após ser libertado depois, Paxiuba jurou vingança.

Luis costava de ir a casa de Paulo da Rocha para ouvir as histórias que o velho contava. Paulo era morador temido na cidade, mas o garoto ficava sempre que podia para casa do velho que tinha uma filha molinha de nome Júlia e de quem Luis gostava muito.

Um dia, João, o padre da cidade e também amigo de Paulo, foi até a casa do homem e contou que os cabanos estavam se preparando para invadir o local e queria que o velho ajudasse os moradores a lutar contra o bando de Matias Paxiuba. Paulo não concorda e revela ser um ex-cabano que se rebelou por não concordar com algumas atitudes do bando. O menino ouviu e ficou apavorado e com medo do velho.

Os cabanos invadem a casa de Guilherme da Silveira e o matam, mas Paulo chegou e conseguiu salvar o menino e a mãe dele. Paulo, o padre, Júlia, Luis e a mãe fogem para o sítio de uma amiga de Paulo, de nome Andreza, mas os cabanos descobrem e Matias manda seu bando buscar Paulo para uma conversa. Paulo e Júlia vão ao encontro do chefe

E OBBE EXIGE QUE O VELHO ENTREGUE O MENINO
 E A MÃE. PAULO MENTI E DIZ QUE VAI BUSCÁ-
 LOS, MAS MATIAS FICA COM JULIA PARA
 GARNIR A VOLTA DOS CABANOS DO EX CABA-
 NO.

PAULO RETORNA AO SÍTIO DE ANDREZA
 E PEDE QUE OS FARRAGIDOS BUSQUEM OUTRO
 LOCAL PARA SE ESCONDER, MAS O PADRE JÁ
 JÁ ESTAVA MUITO DOENTE E NÃO TEM MAIS
 FORÇA PARA FUGIR. ELE MORRE. PAULO LEVA
 LUIS E A MÃE PARA UM LUGAR SEURO E
 RETORNAR PARA O LOCAL ONDE PAIXUBA ESTÁ.

MUITOS ANOS SE PASSAM, LUIS CRESCE E SE
 FORMA COMO ADVOGADO. UM DIA AO CONVERSAR
 COM UM DOS OFICIAIS, DESCOBRE QUE ELAS MATARAM
 O BANDO DE PAIXUBA, MAS QUE ELAS PRECISAM
 UM DOS HOMENS DO BANDO QUE JUROU NÃO
 SER CABANO. LUIS FICOU ANSIOSO POIS IMAGINOU
 QUE FOSSE PAULO. O ADVOGADO TEVE MAIS CERTEZA
 QUANDO O OFICIAL DISSE QUE O VELHO FOI PRISO
 QUANDO CARREGAVA UMA MOÇA MORTA EM
 SEUS BRÇOS. LUIS PEDE PARA VER O PRESO.
 AO CHEGAR NA PRISÃO, ELE RECONHECE
 PAULA QUE JÁ ESTÁ MUITO DOENTE, MAS O
 HOMEN NÃO RECONHECE LUIS. O ADVOGADO
 CONSEGUE PELOS MEIOS LEGAIS LIBERTAR
 PAULO E O LEVA PARA SUA CASA. LÁ, FINAL-
 MENTE, PAULO RECONHECE O MENINO, MAS
 SUA DOENÇA ESTÁ MUITO AVANÇADA E ELE
 MORRE NOS BRÇOS DE LUIS.

Fonte: Dados do autor

Os textos acima são amostras de produções dos alunos referentes aos resumos solicitados. Cosson (2014) afirma que “são velhas e conhecidas” as dificuldades dos alunos para ler e interpretar um texto. Acrescentamos que a escrita também é um desafio. Lopes Rossi enfatiza que o professor precisa criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características que visem a “produção escrita” (ROSSI, 2008, p.62). Assim, com a preocupação em não transformar a aula em Gramática -Literatura- Produção de texto, tivemos o cuidado de conduzir os discentes a escreverem considerando os traços peculiares à produção do gênero solicitado.

Em encontro próximo, propusemos que eles fossem autores de seus próprios contos. Amparados em Geraldí (1997), objetivamos criar possibilidades de produção e circulação de contos produzidos pelos estudantes considerando que é preciso que se produzam textos na

escola com função social e significativa, o que supõe várias etapas interdependentes e intercomplementares que vão desde o planejamento do que se vai escrever até a revisão do texto.

Souza (2010) lembra que incorremos em falhas pedagógicas ao utilizar uma proposta artificial para o ensino da escrita, por isso, preocupamo-nos com a produção textual dos aprendizes, assim, mais uma vez relembremos o gênero conto e suas particularidades. Se quisessem, poderiam escrever suas histórias baseados em uma conversa com algum familiar ou algum conhecido sobre algum fato marcante vivenciado. Essa atividade foi embasada na afirmação de Colomer, de que:

O conhecimento da narração natural, que qualquer indivíduo adquire rapidamente nas conversas com os que estão a sua volta, (...) ajuda os leitores a dominar muitos aspectos necessários à compreensão leitora, em geral, e para a compreensão literária, em particular. (COLOMER,2007, p.73)

No encontro seguinte, trouxeram os contos produzidos por eles mesmos. Nesse encontro, explicamos que a atividade poderia ser feita em dupla. Orientamos que um lesse a produção do outro e desse a sua opinião (imagens 08 e 09).

Imagem 08- Alunos trabalhando em dupla



Fonte: Dados do autor

Imagem 09- Alunos trabalhando em dupla



Fonte: Dados do autor

Garcez (2004) assinala que a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana quanto na história de cada homem e a escrita se efetiva como prática social quando há um contato real entre quem escreve (autor) e quem lê (leitor). O momento entre as duplas foi interessante, pois sentimos que os estudantes estavam interagindo bastante, depois um dizia o que estava faltando no texto do outro, auxiliavam-se na escrita, se o texto estava bom etc. Ao final, recolhemos os textos para revisão e posterior orientação para rescrita, o que fizemos em nosso penúltimo encontro.

Nesse dia, em virtude do tempo curto, orientamos os alunos cujos textos apresentavam maiores problemas nos textos escritos. Reconhecemos que a apresentação de qualquer escrita segue convenções específicas para cada tipo de texto que se pretende produzir e, por não dominarem certas convenções da norma escrita, foi necessário orientar sobre as normas e o respeito a elas. Acrescentamos ainda que o professor precisa fazer um trabalho integrativo visando a apropriação das leituras e das escrita literárias, mas ressaltamos que nosso objetivo maior aqui em concordância com Dalvi (2012) é “garantir a (ou se esforçar pela) apropriação de ferramentas críticas para fortalecimento do leitor”, aspecto importante para a educação literária do aluno, tendo o texto literário como referencial. Ao final, eles receberam seus textos para a escrita final (imagem10).

Imagem 10: Docente e aluno na orientação da reescrita do texto



Fonte: Dados do autor

No último encontro, recebemos os textos produzidos. Informamos nossa intenção de compor um livro para o acervo da escola e sugerimos um encontro final, ao que eles denominaram “encontro literário” com a comunidade escolar e familiar com eventos voltados para o trabalho realizado ao longo dos três meses, como dramatização do conto “O rebelde”, contação de alguns contos produzidos e apresentação de dança baseada no conto Acauã.

Infelizmente, o falecimento de um funcionário da escola e uma invasão seguida de vandalismo ao prédio às vésperas do evento impossibilitaram que o encontro se realizasse. Não havia mais tempo disponível, pois a avaliação final escolar ocorreria logo em seguida. Os alunos ficaram tristes pelo fato acontecido, uma vez que não iriam mais poder realizar o “encontro literário”. Lembramos que os alunos estavam deixando, nesse período, a escola, que não conta com ensino médio. Mesmo assim, foram convidados para participarem das próximas rodas de leitura, que esperamos realizar com a nova turma de nono ano.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim de nosso trabalho conscientes de que ainda há muito por dizer da literatura e torná-la mais presente em nossa prática escolar, por meio da leitura de textos literários e assim possibilitar aos alunos um ensino-aprendizagem de leitura literária significativo. Ao refletir sobre os dados coletados a partir da proposta de intervenção por meio das oficinas de leitura literária, constatamos que o professor precisa de uma formação verdadeiramente prático-teórico-prática.

O PROFLETRAS foi de grande relevância por promover as reflexões acerca do ensino de leitura literária como forma de contribuir para melhorar esse problema que persiste há anos em nossas escolas. As orientações dadas conduziram-nos para o início desse processo que foi sendo amadurecido por meio de fundamentações teóricas que embasaram o projeto em questão, e resultou na aplicação prática em escola pública localizada em Ananindeua, Pará, com os alunos do nono ano do ensino fundamental.

Ao iniciar nosso trabalho, falamos de nossa dificuldade em aproximar os estudantes da leitura e compreensão de textos, principalmente, de textos literários na íntegra para que pudessem perceber o quanto a literatura é importante em nossas vidas. Assim, em nossa tentativa de exercitar a capacidade de querer buscar o novo, procuramos conduzir esse trabalho a partir de um planejamento e da implementação do projeto.

Depois de investigar a relação entre literatura e escola, de acordo com alguns teóricos, a forma como textos literários aparecem nos livros didáticos e, fundamentalmente, experienciar, juntamente com os alunos, a leitura de textos literários na íntegra, concluímos que, se levada à sala de aula, com vistas a fomentar discussões, promover debates, auxiliando na capacidade argumentativa dos leitores reais, a leitura pode oportunizar uma experiência emancipatória com a obra literária capaz de envolver o aluno no processo de construção dos sentidos e contribuir para a ampliação da capacidade de senso crítico. E, nesse sentido, a formação do mediador ganha uma relevância imensa.

Nossa alternativa metodológica esteve amparada em Lajolo, Zilberman, Cosson, Souza & Giroto e Dalvi. Proporcionamos momentos coletivos com os estudantes objetivando o desenvolvimento da competência literária e ampliação da formação do leitor por meio de estratégias aplicadas durante leituras nas oficinas literárias. Momentos coletivos são importantes para que a aprendizagem ocorra pela interação entre os sujeitos. Libâneo (2004), ao discorrer sobre o conceito de aprendizagem presente em Vigotski, afirma que essa, inicialmente, dá-se pela interação entre os sujeitos, sendo a internalização uma etapa

posterior. Assim, esperamos que as estratégias de leitura possam contribuir para uma prática pedagógica voltada para a humanização do sujeito, valorizando seus envolvimento no processo de ensino e de aprendizagem.

As estratégias de leitura articuladas aos contos evidenciaram aos discentes alguns procedimentos utilizados na leitura, possibilitando-lhes a reflexão sobre o próprio processo de leitura, em especial das necessidades particulares do texto literário.

Assim, antes, durante e ao fim de cada leitura de um conto, consideramos importante um debate, o compartilhamento de aprendizados e impressões, não apenas do texto imediatamente finalizado, mas também dos textos lidos nas aulas anteriores e em outras oportunidades, escolares e não escolares. Ao fazermos uma síntese dos textos lidos, retomamos os principais pontos das leituras, em que cada sujeito explicitou as passagens que mais lhes chamaram a atenção e assim ouvimos cada opinião, comparando as histórias da ficção com outras realidades e experiências, tais reflexões ocorreram também na produção escrita. Esse envolvimento e a participação dos alunos foram aspectos importantes no trabalho com as estratégias, corroborando o caráter colaborativo do processo de aprendizagem.

As reflexões que o texto de literatura suscitou ao longo das oficinas foram tantas e tão ricas em desafios que daria uma discussão incessante sobre o que a vida revela. Acreditamos que deixamos isso evidente na sessão *Escritas vividas e imaginadas* em que os alunos N e R expõem suas reflexões críticas baseados nos contos “Voluntário” e “O rebelde”, respectivamente. Isso mostra que as apropriações do texto pelo leitor implicam sempre a consciência de que a possibilidade de leitura efetua-se por um processo de aprendizado particular, de que resultam competências muito diferentes (CHARTIER, 2011), e deixa claro que a literatura não pode ser considerada um mero recurso de ensino.

Esperamos que os discentes percebam-se como sujeitos que têm voz e vez e possam se interessar em participar dos momentos colaborativos de outras oficinas cada vez mais, utilizando o que aprenderam em sua leitura individual, num esforço de melhor compreensão dos textos que estiverem lendo. Ressaltamos o impacto da atividade para o professor/mediador de leitura. Foi nas oficinas de leitura que pudemos, finalmente, encarar nosso fazer pedagógico como um trabalho intelectual, explicitando as habilidades de leitura, e procuramos conduzir os alunos a desenvolverem as estratégias de leitura de forma independente e integrada. É por meio do observar, ouvir com o outro, da convivência em sociedade que o sujeito se desenvolve enquanto pessoa e aprendente.

Sabemos que a escola prioriza a avaliação formal, mas em nossa avaliação, procuramos evitar os conceitos de atribuir valor a algo, de acordo com a instituição escolar,

embora reconhecamos o caráter mediador e formativo que toda avaliação deva ter. Porém, a avaliação deu-se no sentido de compreender o comportamento do aprendente diante dos instrumentos de ensino e aprendizagem e da autoavaliação dos discentes. Podemos arriscar que as avaliações se deram desde as entrevistas e conversas com os alunos até os seus últimos escritos.

Foi um trabalho árduo, mas prazeroso. Árduo porque o requer um ensino que vá além de técnicas, porque estratégias de leitura não podem ser ensinadas como exercício de repetição. Elas constroem-se mentalmente e são mobilizadas no momento da leitura, resultando na construção de significados. Prazeroso porque os contos escolhidos abordaram temas que têm relação com o cotidiano dos alunos e são dinâmicos e polêmicos. Uma das análises revelou que, no decorrer das aulas, as leituras dos alunos não mais satisfaziam apenas sua curiosidade em saber o que aconteceria na história, mas a partir delas, eles tomavam posicionamento acerca de fatos que aconteciam em seu redor e diante disso expressavam seu ponto de vista.

Logo, é significativo considerar que o trabalho com leitura tem como principal objetivo o de formar leitores capazes de se inserir em uma comunidade, inclusive como leitores de textos particulares denominados literários. Para isso, é preciso que haja, na escola, uma interação organizada com atividades constantes de participação, comentários e análise que fazem parte do ato de ler e que

[...] aplicadas ao texto literário, [...], ultrapassam o mero exercício da leitura para funcionar como um meio de desenvolver a competência literária do leitor, proporcionando uma experiência singular com a palavra. (COSSON, 2014, p. 131).

Mais que estimular a leitura, o maior desafio do professor é fazer com que o ato de ler auxilie a dar significados de identidade pessoal e coletiva, de humanização por meio de experiência, de maravilhamento poético, de percepção ética, enfim, dos diversos significados. Por isso, pensamos que a interação entre aluno e alunos e principalmente, entre professores e alunos é indispensável para formar seres humanos melhores movidos pelos valores morais e boa vontade.

Por entender que o trabalho em sala de aula, desde o ensino fundamental, com textos literários na íntegra, dependendo das práticas pedagógicas utilizadas pelo professor, pode ser um mecanismo importante para a contribuição da formação de leitores críticos e proficientes, esperamos que esse trabalho possa contribuir para auxiliar professores que estejam engajados na formação de leitores por meio de textos literários.

Em entrevista para o Sinpro-São Paulo (2016), Andréa Ramal, educadora, doutora em educação pela PUC-RJ declarou que o professor deve ser um pesquisador dos processos de aprendizado do aluno, e que precisa estar em dia com mudanças, “abrir espaços alternativos e integrar-se em discussões, reflexões, análises críticas e processos permanentes de formação”. Concordamos com a reflexão da professora e por isso, nosso trabalho está propenso a percorrer diferentes caminhos, na tentativa de reconstruí-los, desfazendo-os ou construindo novos.

7. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. O saldo da leitura. In DALVI, M.A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. Cap.8, p.154.
- AMARAL, E. **Texto literário e contexto didático: os (des) caminhos na formação do leitor**. 1986.Campinas, São Paulo.
- AMARILHA, M. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.
- AMORA, A. S. **Introdução à teoria da literatura**. 18.ed., São Paulo:Cultrix, 2010, p. 24.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2000.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática – Por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 3ª ed.São Paulo: Parábola Editorial. 2007.
- ARROYO, G. Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3ª ed. Petrópolis(RJ): Vozes, 2001.
- ASSIS, Machado de. Instinto de nacionalidade. In: **Obras completas**. Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre: W. M. Jackson inc., 1937.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARTHES, R. **Aula**. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- _____. **O prazer do texto**. 4ª ed. Coleção Elos. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016.
- BERMAN. Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: aventura da modernidade**. 9ª reimpressão.São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43ª ed., São Paulo: Cultrix, 1996.
- BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT. Beth (org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. **Literatura e outras linguagens**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2015
- BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Lei 9394/96.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. (1998)

BRITTO, Luis Percival Leme. **No lugar da leitura:** biblioteca e formação. Edições Brasil Literário, Rio de Janeiro, 2015.

CADERMATORI, Ligia. **O professor e literatura:** Para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio:** lições americanas. São Paulo. Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **Textos de intervenção:** Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; 34, 2002.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura oral no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte/ São Paulo, Itatiaia/ EDUSP, 1984.

_____. **Contos tradicionais do Brasil.** Rio de Janeiro: América, 1983.

CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura.** Lisboa: Colibri, 2002.

CHAMBERS, Aidan. **Tell me:** children, Reading and talk. Portland: Stenhouse, 1996.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura.** São Paulo. Estação Liberdade, 2011.

_____. **A História cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S/A, 1990.

CHIAPPINI, Lígia. **Gêneros do discurso na escola:** mito, conto, cordel, discurso político. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário.** (Trad. Laura Sandroni). São Paulo: Global Editora, 2007.

_____. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. (Trad. Laura Sandroni). São Paulo: Global Editora, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** (Trad. Laura Taddei Brandini). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORTÁZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto, in: CORTÁZAR, Júlio. **Valise de Cronópio.** São Paulo: Perspectiva, 1993.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

- COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. São Paulo. Ed. Graal, 1998
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. (Trad. Hélder Godinho) São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- EAGLETON, Terry. **Teoria literária: uma introdução**. 6 ed., São Paulo, Martins Fontes, 2006.
- FAILLA Zoara. **Retratos da leitura no Brasil** (Organização de Zoara Failla). Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FERNANDES, J. G. dos S.; CORRÊA, P. M. **Estudos de literatura da Amazônia: prosadores paraenses**- Belém: Paka-Tatu: EDUFPA, 2007.
- FERREIRA, Ascenso. **Catimbó e outros poemas**. Recife: Bagaço, 1999.
- FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa transdisciplinar**. 2007, 377 fls. Tese (Doutorado em Educação) UFRN. Natal, 2007. Orientação: Prof. Dra Marly Amarilha.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FREINET, Célestin. **Ensaio de psicologia sensível**. (Trad. Cristiane Nascimento e Maria Ermantina Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18ª ed. Coleção O mundo hoje. São Paulo: Paz e Terra Educação, 1988.
- GALVÃO, Walnice Nogueira. Cinco teses sobre o conto. In. PROENÇA, Filho. Org. **O livro do Seminário: ensaios**. São Paulo: LR Editores, 1983.
- GARCEZ, Lucília. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GASKELL, George e BAUER. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, 2ª ed: Petropolis; Editora Vozes, 2003.
- GOMEZ, Margarida Victória. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo. Editora Cortez, 2004.
- GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- _____. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. In: **Rev. Álabe**, 4, dezembro de 2010.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1995.

HESTER, R. From reading to there adin gof literature. **The modern language journal**, 1972.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAMES, Henry. **A arte do romance**- Antologia de prefácios. Porto Alegre: Globo, 2003.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. (Trad. Sérgio Tellaroli). São Paulo: Ática, 1994.

_____. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção (Seleção, coordenação e tradução de Luis Costa Lima). 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

_____. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Leitura, ensino e pesquisa**. 4ª ed., Campinas (SP): Pontes Editores, 2011.

_____. **Oficina de leitura- teoria e prática**. 15ª ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2013.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Descobrimo a literatura**. 1ªed, São Paulo, Ática, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. Coleção Texto e Linguagem, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Coleção Educação em debate. Campinas: Alínea Editora, 2005.

LIMA, Luiz da Costa (coord.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Párabola, 2011. p. 69-82.

LOSIF, Ranilce Mascarenha de Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil. Tese (doutorado). Universidade de Brasília, Programa de pós-graduação em Política Social. Brasília, 2007.

LUCAS, Fábio. O conto no Brasil moderno. In. PROENÇA Filho, Domício. Org. **O livro do Seminário**: ensaios. São Paulo: LR Editores, 1983.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. São Paulo: EPU, 1986, 975p.

MACEDO, Lino de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente**: Conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 2012.

MAILHIOT, G.B. **Dynamique et g nese d s groupes**. Paris:  dition de l' pi, 1970.

MARTIM, W. **Gêneros discursivos**: possibilidades e reflexões de abordagens pedagógicas em práticas languageiras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

MATOS, M. **Reflexões sobre leitura. Ler e escrever**: ensaios. 1987. Lisboa, In-CM.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 6  ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. **A cria o literária**: prosa. 13  ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

NOVAES, Carlos Eduardo. **O menino sem imagina o**. São Paulo:  tica, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcineli. **O que   linguística**. Cole o Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Wernek. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PEREIRA, Lúcia Miguel. **A prosa de fic o**: história da literatura brasileira (de 1870 a 1920). 4  ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETIT, Mich le. **A arte de ler – ou como resistir à adversidade**. Trad. de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva (Trad. Celina Souza). Editora 34 Ltda.

PETRAGLIA, Isabel. **Um olhar sobre o olhar que olha**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PORTAL INEP. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/Acesso> em 3 de julho de 2017.

PORTAL REDE LA SALLE. O conhecimento emociona. Disponível em <http://lasalle.edu.br/>. Acesso em 05 de julho de 2017.

PORTAL REVISTA INTERCÂMBIO. Disponível em <http://2014.revistaintercambio.net.br/>. Acesso em 15 de agosto de 2016.

PORTAL SEDUC. Disponível em <http://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta>. Acesso em 8 de novembro de 2016.

PORTAL SINPROEST. Disponível em <http://www.sinprosp.org.br/reportagens>. Acesso em 21 de maio de 2016.

PORTO, Luana Teixeira. O conto na visão de Júlio Cortázar: atenção à criação literária, lugar de destaque para o leitor. **Revista Estação Literária**. Londrina, v. 14, p.111-120, dez.2015.

PROPP, Wladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de leitura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROUXELL, Anne. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. Cap.1, p.24.

SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos da pedagogia da leitura**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 2001. 423p.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. N. 52, p. 19-24, fev, 1985.

_____. **Leitura significativa**. Porto Alegre: ArtMed, 2002. 168p.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. (Trad.Cláudia Schilling). Porto Alegre: ArtMed, 1998.
SOUSA, Inglês de. **Contos amazônicos**. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Coleção Contistas e cronistas do Brasil.

_____. **Contos amazônicos**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SOUZA, Renata; GIROTTO, Cyntia. **Estratégias de leitura:** uma alternativa para o início da Educação Literária. Álabe, 4, 2010.

TEIXEIRA, Ivan. Contos e Romances da Segunda Fase. In: ASSIS, Machado de. **Apresentação.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** (Trad. Caio Meira). Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TUPIASSU, Amarilis. Inglês de Sousa: o real na vertente da ficção. In: Asas da palavra. **Revista da graduação em letras UNAMA.** Belém, v. 7n. 15, 2003, p. 17.

_____. Asas da Palavra. **Revista de graduação em Letras UNAMA.** Belém: Unama. v.7 n.15, 2003.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar:** epistemologia e metodologia operativa. 2ªed. Petrópolis. Ed. Vozes, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola: função social, gestão e política educacional. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da Educação:** Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente.** 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes. 1988.

YUNES, Eliana. Círculos de Leitura: teorizando a prática. In: **Revista Leitura:** teoria e prática, 33, Campinas/SP: ALB, 1999. p. 17-21.

_____. (org). **Pensar a leitura:** complexidade. Rio de Janeiro: Editora PUC- Rio; Edições Loyola, 2002, 178 p.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura.** 1991. São Paulo: Contexto.

_____. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora do SENAC. 2001.

_____. **O papel da literatura na escola.** Rio Grande do Sul: Via atlântica UFRGS- FAPA, nº 14 dez/2008.

ANEXOS

ANEXO 1: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ANEXO 1-A



PROFLETRAS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

QUESTIONÁRIO PROFESSOR

Período de experiência profissional:

18 anos no Magistério

01) De que forma o texto literário é trabalhado nas suas aulas?

Utilizo os textos literários para: Leitura e escrita (Cópia), aprimoramento de estilos, também para o estudo de sintaxe e das práticas linguísticas como: níveis de linguagem, funções da linguagem e figuras de linguagem; observar as diferentes composições dos textos em cada autor.

02) Qual o interesse e rendimento do aluno, considerando a metodologia utilizada?

Os alunos mais aplicados recebem com grande interesse e entusiasmo por reiniciar os estudos com certo receio, mas no decorrer da aula acabam se encontrando e tudo flui a contento.

03) O aluno propõe outros tipos de metodologia para as aulas com textos literários?

() Sempre () De vez em quando (X) Raramente () Nunca

Quais? A leitura coletiva por parógrafos, isto é, cada aluno lê um trecho, o professor comenta o que leu.

04) Para você, qual a importância da Literatura nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental II?

É muito importante o estudo da Literatura em todos os níveis de ensino/aprendizado, pois prepara o ser educando para o aprofundamento de todos os outros conhecimentos (conhecimentos) que estarão por vir para integrar a intelectualidade de cada um.

ANEXO 1-B

Questionário – Perfil do leitor

Prezado (a) aluno (a)

Este questionário é parte de uma pesquisa cujo objetivo é o trabalho em sala de aula com leitura literária, explorando-a de maneira diferenciada. A fim de obter melhores resultados, solicito sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo com a maior sinceridade possível. Não é necessário identificar seu nome. Obrigado!

Questões

1. Sexo: () M F Idade: 32 anos
2. Período escolar: Matutino () Vespertino () Noturno
3. Com quem você mora atualmente?
 - a) Com os pais Somente com a mãe c) Somente com o pai
 - d) Com outros parentes. e) Mora em casa de pessoas que não são parentes
4. Qual o nível de instrução de seu pai?
 - a) Sem escolaridade b) Ensino Fundamental (1º Grau) Incompleto
 - c) Ensino Fundamental (1º Grau) Completo d) Ensino Médio (2º Grau) Incompleto
 - e) Ensino Médio (2º Grau) Completo f) Superior Não sei informar
5. Qual o nível de instrução de sua mãe?
 - a) Sem escolaridade b) Ensino Fundamental (1º Grau) Incompleto
 - c) Ensino Fundamental (1º Grau) Completo d) Ensino Médio (2º Grau) Incompleto
 - e) Ensino Médio (2º Grau) Completo f) Superior Não sei informar
6. Assinale a renda familiar mensal de sua casa:
 - a) Em média meio salário mínimo Em média um salário mínimo
 - c) Em média um e meio salário mínimo d) Em média dois salários mínimos
 - e) Mais de dois salários mínimos
7. Quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda familiar?
 - a) Uma b) Duas c) Três Quatro e) Mais de quatro
8. A sua família está inserida em algum dos programas sociais do Governo Federal listados abaixo?
 - Bolsa Família b) Benefício de Prestação Continuada – BPC c) PETI
 - d) CRAS – Programa de Atenção Integral à Família – PAIF e) PROJOVEM
9. Quantas pessoas são sustentadas com a renda familiar?
 - a) Uma Duas c) Três Quatro e) Mais de quatro
10. Você se considera um bom leitor? Sim () Não
11. Quem despertou seu interesse para leitura?
 - () amigos professores pais () outros
12. Você recomenda para outros o que você lê? Sim () Não
13. Como você escolhe um livro para ler?

Título Conteúdo Capa Outros

14. Qual o seu gênero de leitura preferido?

Aventura Política Romance Ficção Policial Autoajuda Outros

15. Qual o material de leitura que você mais utiliza?

Livro Revista Catálogo Gibi Jornal Outros

16. Quando foi feita sua última leitura?

1 mês 6 meses 1 ano Há mais de 1 ano

17. Com que frequência você utiliza a biblioteca de sua escola?

a) A escola não tem biblioteca. b) Nunca a utilizo. c) Utilizo raramente.
d) Utilizo com razoável frequência. e) Utilizo muito frequentemente.

A biblioteca não funciona.

18. O que motiva sua leitura?

Informação Diversão Conhecimento Obrigação Prazer
 Curiosidade Outro

19. Qual livro marcou sua vida de leitor até hoje? (Título)

Não marcou muito mas eu achei interessante o nome é *Logo Deus*
Na escola: não muito, porque eu tenho um pouco de vergonha e de eu ler e
alguém soar de mim.

20. Você gosta de ler? Por quê?

21. Você gosta das aulas de leitura e produção de textos?

Não muito

22. Você costuma ler em voz alta ou faz leitura silenciosa? Justifique sua escolha.

ler em voz alta, porque eu entendo mais o que o conteúdo quer dizer.

23. Você compreende tudo que lê?

nem sempre, porque eu eu estou muito ansiosa para ler, nervosa eu
está muito barulho ao meu redor.

24. Você gosta da leitura dos livros e textos que seu professor (a) pede? Por quê?

sim, porque eu acho divertido e eu acabo interagindo um pouco na
aula e perco um pouco da vergonha.

25. Você sentiu alguma dificuldade na hora de responder as perguntas relacionadas aos textos estudados em sala de aula?

Não muito, às vezes dá um branco na mente

26. A forma como seu professor (a) ministra as aulas de leitura e de produção de textos facilita seu aprendizado?

sim, porque de replica bem e
eu aprendo de um jeito mais fácil

27. Em sua opinião, qual a importância da leitura para o indivíduo na sociedade.

É importante para muitas coisas, como para ler, dialogar com
as outras pessoas, às vezes não muito para dialogar porque falar
uma palavra todo mundo sabe mas a maioria para escrever
tem dificuldade até para quem não é analfabeto e mas importante

ANEXO 1-C

Questionário – Perfil do leitor

Prezado (a) aluno (a)

Este questionário é parte de uma pesquisa cujo objetivo é o trabalho em sala de aula com leitura literária, explorando-a de maneira diferenciada. A fim de obter melhores resultados, solicito sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo com a maior sinceridade possível. Não é necessário identificar seu nome. Obrigado!

Questões

1. Sexo: M () F Idade: 13 anos
2. Período escolar: Matutino () Vespertino () Noturno
3. Com quem você mora atualmente?
 - a) Com os pais b) Somente com a mãe c) Somente com o pai
 - d) Com outros parentes. e) Mora em casa de pessoas que não são parentes
4. Qual o nível de instrução de seu pai?
 - a) Sem escolaridade b) Ensino Fundamental (1º Grau) Incompleto
 - c) Ensino Fundamental (1º Grau) Completo d) Ensino Médio (2º Grau) Incompleto
 - e) Ensino Médio (2º Grau) Completo f) Superior g) Não sei informar
5. Qual o nível de instrução de sua mãe?
 - a) Sem escolaridade b) Ensino Fundamental (1º Grau) Incompleto
 - c) Ensino Fundamental (1º Grau) Completo d) Ensino Médio (2º Grau) Incompleto
 - e) Ensino Médio (2º Grau) Completo f) Superior g) Não sei informar
6. Assinale a renda familiar mensal de sua casa:
 - a) Em média meio salário mínimo b) Em média um salário mínimo
 - c) Em média um e meio salário mínimo d) Em média dois salários mínimos
 - e) Mais de dois salários mínimos
7. Quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda familiar?
 - a) Uma b) Duas c) Três d) Quatro e) Mais de quatro
8. A sua família está inserida em algum dos programas sociais do Governo Federal listados abaixo?
 - a) Bolsa Família b) Benefício de Prestação Continuada – BPC c) PETI
 - d) CRAS – Programa de Atenção Integral à Família – PAIF e) PROJOVEM
9. Quantas pessoas são sustentadas com a renda familiar?
 - a) Uma b) Duas c) Três d) Quatro e) Mais de quatro
10. Você se considera um bom leitor? () Sim Não
11. Quem despertou seu interesse para leitura?
 - () amigos professores () pais () outros
12. Você recomenda para outros o que você lê? () Sim Não
13. Como você escolhe um livro para ler?

Título Conteúdo Capa Outros

14. Qual o seu gênero de leitura preferido?

Aventura Política Romance Ficção Policial Autoajuda Outros

15. Qual o material de leitura que você mais utiliza?

Livro Revista Catálogo Gibi Jornal Outros

16. Quando foi feita sua última leitura?

1 mês 6 meses 1 ano Há mais de 1 ano

17. Com que frequência você utiliza a biblioteca de sua escola?

A escola não tem biblioteca. b) Nunca a utilizo. c) Utilizo raramente.
d) Utilizo com razoável frequência. e) Utilizo muito frequentemente.
f) A biblioteca não funciona.

18. O que motiva sua leitura?

Informação Diversão Conhecimento Obrigação Prazer
 Curiosidade Outro

19. Qual livro marcou sua vida de leitor até hoje? (Título)

Contos para crianças e adultos de um bamana
Na escola:

20. Você gosta de ler? Por quê?

não, por que ao vezes eu fico esculpado

21. Você gosta das aulas de leitura e produção de textos?

Sim

22. Você costuma ler em voz alta ou faz leitura silenciosa? Justifique sua escolha.

gosto de ler em voz alta porque ~~é~~ para todo mundo e para todo mundo escutar

23. Você compreende tudo que lê?

não

24. Você gosta da leitura dos livros e textos que seu professor (a) pede? Por quê?

Não, porque ele passa coisas difíceis de compreender

25. Você sente alguma dificuldade na hora de responder as perguntas relacionadas aos textos estudados em sala de aula?

Sim

26. A forma como seu professor (a) ministra as aulas de leitura e de produção de textos facilita seu aprendizado?

Não,

27. Em sua opinião, qual a importância da leitura para o indivíduo na sociedade.

Acabar com o analfabetismo no mundo

ANEXO 2: ANTES, DURANTE E APÓS A LEITURA

Expectativas- Antes da leitura

ANEXO 2-A

Escrita: Celina Del Totto

Professora: Mônica

Aluno: Walter Eduardo

Turma: 191

Pombos Amazônicos

Eu tenho expectativas que o conto O Voluntário seja de uma pessoa que se voluntaria para fazer um trabalho em ajudar uma pessoa, assim sendo que eu acho que meu gosto de ler depende só pelo nome do texto já eu tenho expectativas para lá, assim que eu penso com muita paciência.

Eu tenho expectativas que o conto Acará seja sobre um pássaro que tem um conto bonito e que faz as pessoas se apaixonarem só de ouvir seu canto e também acho que ele vive pelo mundo submersando as águas e também deixando suas marcas e seu canto por elas.

Eu tenho expectativas que o conto seja um menino índio que está cheio de aventuras, coisas legais e que ele é muito querido a família dele e ele também é muito esperto e feliz para superar a felicidade de sua vida.

ANEXO 2-B

Duma: Linicius de Souza Costa
Turma: 223

A minha expectativa da história O voluntário
deseja falar de uma pessoa caridosa que se voluntaria
na participação de um projeto que ajuda e ajuda
animais que vivem feroz de sua rotina. Ajuda
de também ensinar com que os refletem mais sobre
a vida dos animais.

Aqui fala de um papoano muito bonito, onde ele
está sendo usado ajudando assim com quase todo
sua energia.

O relato se refere a uma pessoa que está na
sua adolescência, na fase onde se acha sozinho, e se
gosta.

Durante a leitura- Produção de textos escritos

ANEXO 2-C

Sara Regina Turma: 191

Os necrotos caminhavam sob um sol ardente e de longe, avistei Pedro no meio deles com um olhar desolado e triste sem esperança mas já havia requerido o habeas-corpus em favor de Pedro. O Juiz não havia me dado nenhuma informação, sobre qual seria a decisão.

Afinal deixariam uma mulher viúva, com filho único sozinho? já não sabia mais o que pensam, não só eu estava aflito, mas Dona Rosa e Pedro desesperados, os adeuses entre eles trocaram-se com os olhos e com os mãos de longe.

Logo quando os necrotos estavam sendo levados, finalmente o Juiz chega com o Habeas-corpus com o resultado, por direito Pedro devia ser solto, adquire a certeza de que Pedro não embarcava, e os soldados soltam Pedro.

E a pode ver que naquele momento Dona Rosa e Pedro eram as pessoas mais felizes do mundo, não pude conter as lágrimas e Pedro e Dona Rosa voltaram para a velha cidade de Alenquer e suas rotinas, já Ana Raimundo a vizinha não conseguiu esconder a inveja que sentia.

ANEXO 2-D

Aluno: Felipe Caldeira de Jesus Sobral, ^{data} _____
 Tuama: 1991

Apesar da tristeza se espantado que me compungiu
 o coração, não pude deixar de alegrar-me por não ver
 entre os recrutas a filha de dona Rosa. Acompanhei a leve
 desde o quartel até a praia; cheguei então o momento
 de que Pedro não embarcava.

Fui então com um pouco de ansiedade até a casa de
 Tuzi, ao chegar, fiquei ainda mais nervosa, pois não
 havia ninguém lá. Fui então para casa de dona Rosa
 para avisá-la de que seu filho não havia embarcado.

Ao chegar percebi que havia alguém chorando, corri
 rapidamente para ver quem era e ao entrar deparei-me com
 dona Rosa e Pedro abraçados e ambos chorando de
 alegria, e ao lado deles estava o juiz emocionado com
 a cara tomada um pouco de Café.

Pedro apesar de ~~estar~~ não me de tudo, não parava em
 se virar, mas ficou muito feliz por voltar para a
 sua lar.

PanAmericano

Sondagem sobre a leitura, o espaço e a presença dos pais nas oficinas

ANEXO 2-E

ERIC CELINA DEL TETTO	
PROFESSORA: Mônica Santos	
ALUNO (A): Nikolos Christian F. Chagas	TURMA 191
DATA: 25/08/2017	
LÍNGUA PORTUGUESA	2ª AVALIAÇÃO

Prezado (a) aluno (a), as questões abaixo são referentes à leitura literária "Voluntário", do autor Inglês de Sousa. Tenha atenção no momento de respondê-las. Sua prova deve ser escrita com caneta cuja tinta seja azul ou preta. Questões respondidas a lápis não serão consideradas.

1. O que você tem a dizer sobre a obra? O que está gostando? O que não está gostando? A linguagem utilizada é compreensível? A partir destes questionamentos, escreva um pequeno texto com os comentários sobre a leitura.

(Dum), primeiramente, achei a obra muito boa, onde a história é intrigante e envolvente, as personagens bem construídas, fazendo com que você se apegue com algumas personagens e sinto "raiva" de outros. De agora estou gostando de tudo, mas tenho vontade de dizer com que fala a obra ser ruim (na minha opinião). Com a maneira de escrever do autor, compreensível, cada vez mais, mas da vontade de ler a história.

1) Qual o espaço que você considera melhor para se fazer a leitura, a sala de aula ou o espaço que está sendo utilizado. Escreva um pequeno texto justificando sua escolha.

Quis que, apesar de ter os seus "prós e contras", é muito melhor do que a mesa na sala de aula, e não por ela ser ruim, e sim, por ser confortável.

3. Qual sua opinião sobre o fato de os pais ou responsáveis participarem como convidados da roda de leitura literária? Gostou da sugestão? Não gostou? Escreva um pequeno texto justificando sua opinião.

Na minha opinião, acho a ideia muito boa, envolvendo os pais com seus filhos, em uma simples leitura.

ANEXO 2-F

EERC CELINA DEL TETTO	
PROFESSORA: Mônica Santos	
ALUNO (A): <u>Enzerley Melo</u>	TURMA 191
DATA: <u>25/08/2017</u>	
LÍNGUA PORTUGUESA	2ª AVALIAÇÃO

Prezado (a) aluno (a), as questões abaixo são referentes à leitura literária "Voluntário", do autor Inglês de Sousa. Tenha atenção no momento de respondê-las. Sua prova deve ser escrita com caneta cuja tinta seja azul ou preta. Questões respondidas a lápis não serão consideradas.

1. O que você tem a dizer sobre a obra? O que está gostando? O que não está gostando? A linguagem utilizada é compreensível? A partir destes questionamentos, escreva um pequeno texto com os comentários sobre a leitura.

A obra "O voluntário" me agrada muito, por falar de pessoas do interior do nordeste de um estado, parte da parte em que a guerra entre Brasil e Portugal começa, porque as pessoas começam a ficar com medo.

O melhor do texto é que eu posso compreendê-lo facilmente.

- 1) Qual o espaço que você considera melhor para se fazer a leitura, a sala de aula ou o espaço que está sendo utilizado. Escreva um pequeno texto justificando sua escolha.

O melhor espaço de fazer a leitura, mas é no local onde estamos utilizando.

No queique, não há barulho para interromper as nossas leituras e o nosso raciocínio. Também é um lugar onde podemos nos expressar naturalmente, por estarmos com apenas os colegas de sala de aula.

3. Qual sua opinião sobre o fato de os pais ou responsáveis participarem como convidados da roda de leitura literária? Gostou da sugestão? Não gostou? Escreva um pequeno texto justificando sua opinião.

O fato dos responsáveis participarem da roda de leitura, é uma boa iniciativa para que eles vejam que há governos que ainda pensam em crescer na vida e ter o prazer de pegar uma profissão.

ANEXO 2-G

EERC CELINA DEL TETTO	
PROFESSORA: Mônica Santos	
ALUNO (A) <i>Alícia de Aguiar Rodrigues</i>	TURMA 191
DATA: <i>26.08.2017</i>	
LÍNGUA PORTUGUESA	2ª AVALIAÇÃO

Prezado (a) aluno (a), as questões abaixo são referentes à leitura literária "Voluntário", do autor Inglês de Sousa. Tenha atenção no momento de respondê-las. Sua prova deve ser escrita com caneta cuja tinta seja azul ou preta. Questões respondidas a lápis não serão consideradas.

1. O que você tem a dizer sobre a obra? O que está gostando? O que não está gostando? A linguagem utilizada é compreensível? A partir destes questionamentos, escreva um pequeno texto com os comentários sobre a leitura.

Para mim a obra está interessante porque tem suspense, ação, aventura, fala sobre ocasiões do dia-dia. Eu estou gostando da trama da história, de como ela vai se desenvolvendo. Eu não tô gostando que a história é muito grande. ~~Compreensível~~ Ainda tem algumas palavras que eu não entendo.

1) Qual o espaço que você considera melhor para se fazer a leitura, a sala de aula ou o espaço que está sendo utilizado. Escreva um pequeno texto justificando sua escolha.

A sala de aula, pois nós temos mais privacidade para ler, quando nós estamos no quiosque, pelo menos para mim, eu não me sinto vontade para ler.

3. Qual sua opinião sobre o fato de os pais ou responsáveis participarem como convidados da roda de leitura literária? Gostou da sugestão? Não gostou? Escreva um pequeno texto justificando sua opinião.

Eu gostei dos pais ou responsáveis virem ver gente, pois assim eles acompanham mais como nós estamos na escola.

Após as leituras- Sondagem das obras lidas

ANEXO 2-H

ALUNO (A) Ruanny Mayra Ganga Pereira

LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA A LEITURA E PRODUÇÃO DE CONTOS (ANO 2017)

Herculano Marcos Inglês de Sousa nasceu em 28 de dezembro de 1853, em Óbidos, no estado do Pará. "Contos Amazônicos" foi escrita pelo autor em 1893, é uma obra de ficção que está dividida em nove contos e assim como todos os outros livros escritos por ele, essa obra se preocupa com cada detalhe da Amazônia. Nos *Contos Amazônicos*, o autor procurou retratar a situação do povo daquela região com um espírito popular, supersticioso e cheio de mistério. Esse livro deve ter lhe proporcionado algumas surpresas e chegou a hora de examiná-las com calma, para avaliar os conhecimentos que você adquiriu.

1) Ao circularem socialmente, os textos realizam-se como práticas de linguagem, assumindo funções específicas, formais e de conteúdo. Assim, pode-se dizer que algumas funções da obra "Voluntário" são

- () definir regras de comportamento social.
- (x) denunciar o descaso do governo nacional, do Império e da primeira república com a região amazônica na época da guerra do Paraguai
- (x) mostrar que na época da guerra do Paraguai o recrutamento era forçado e só ficavam de fora dela os ricos que corruptamente se evadiam de tal obrigação patriótica.
- () provocar humor, riso no leitor.
- (x) Informar que a Guerra do Paraguai teve forte repercussão no Brasil e centenas de jovens foram recrutados para lutar e muitos morreram. Pode-se dizer que *Voluntário* foi escrito para mostrar, nesse contexto, o poder de quem tem mais sobre quem tem menos.

2) O trecho abaixo foi retirado do conto "Acauã".

"Com a queda, [o capitão Jerônimo Ferreira] espantou um grande pássaro escuro que ali parecia repousado, e que voou cantando: — Acauã, acauã!"

Por que as credences populares são importantes para a obra "Acauã"?

Porque a obra é composta por mitos populares que são muito importantes para a diversidade da história, os mitos populares fazem parte da Amazônia e os mitos que conhecemos cada conto do Pará e da Amazônia, muitos já conhecem algum conto, ali mesmo já disseram passar por um fato de alguma história assim fazendo as pessoas acreditar, daí vem a palavra "credences" acreditar.

3) No conto "O rebelde", a história é narrada a partir do olhar de qual personagem?

~~Matias Paxiúba~~ Matias Paxiúba

4) Se ela fosse contada a partir do olhar de Matias Paxiúba, a história seria narrada da mesma forma? Justifique.

Não, Matias Paxiúba iria contar a história dos cabanos fazendo assim os irmãos da história virar vilão, ele iria justificar o porquê de tantos assassinatos cometido por ele e seus capangas.

ANEXO 2-I

5) A obra "Contos Amazônicos" é composta de nove contos. Além dos três contos lidos durante suas aulas, você leu outro conto do mesmo livro. Qual? O que achou da leitura?

Sim, eu li os outros como a feiticeira e o amor de Maria, o donativo do capitão silvestre, O baile do judeu, O gado do Valhe-mi-Deus e a Aquidã de Jacó Paticho e acho muito bem as obras e o autor pelo fato de que as histórias são retradas com acontecimentos reais e os lugares muito bem detalhados.

6) Qual sua opinião a respeito das histórias lidas na escola. De qual delas você mais gostou? Por quê?

A respeito das histórias achei muito bem pois falamos muito bem de pessoas que moravam em lugares como esse e gostei muito da "O Rebelde" pois retrata muito bem a revolta da cabanagem e é uma história muito longa.

7) Você indicaria a obra "Contos Amazônicos" para um (a) amigo(a)? Por quê?

Não pois o jeito de escrever dele é bem diferente do meu.

8) Reflita sobre as aulas de Língua portuguesa ocorridas ao longo dos últimos três meses. Você gostou da forma como foi trabalhada a obra "Contos Amazônicos"? Acha que melhorou seu desempenho para ler e compreender textos? Justifique.

Eu achei muito bem pois a minha professora montou mas abriu os olhos para o jeito de que ela elha os textos e ela compartilhou isso com a gente e o meu desempenho melhorou bastante pois antes eu era um cara bem preguiçoso para ler quais que as lições contra outros e também hoje não tenho mais a preguiça de que antes eu tinha.

9) O projeto Literatura no Ensino Fundamental: uma proposta para a leitura e produção de contos se estenderá para outras turmas findas do nono ano que se formarão no ano vindouro. Deixe uma mensagem para o colega que será o próximo participante do projeto.

Eu deixo um bom como que você faz com a professora linda e minha vilhosa e que você seja um bom aluno mais do que você é no antes.

ANEXO 2-J

ALUNO (A) Allice Taiany da Silva Miranda Pimentel

LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA A LEITURA E PRODUÇÃO DE CONTOS (ANO 2017)

Herculano Marcos Inglês de Sousa nasceu em 28 de dezembro de 1853, em Óbidos, no estado do Pará. “*Contos Amazônicos*” foi escrita pelo autor em 1893, é uma obra de ficção que está dividida em nove contos e assim como todos os outros livros escritos por ele, essa obra se preocupa com cada detalhe da Amazônia. Nos *Contos Amazônicos*, o autor procurou retratar a situação do povo daquela região com um espírito popular, supersticioso e cheio de mistério. Esse livro deve ter lhe proporcionado algumas surpresas e chegou a hora de examiná-las com calma, para avaliar os conhecimentos que você adquiriu.

1) Ao circularem socialmente, os textos realizam-se como práticas de linguagem, assumindo funções específicas, formais e de conteúdo. Assim, pode-se dizer que algumas funções da obra “*Voluntário*” são

- () definir regras de comportamento social .
 denunciar o descaso do governo nacional, do Império e da primeira república com a região amazônica na época da guerra do Paraguai
 mostrar que na época da guerra do Paraguai o recrutamento era forçado e só ficavam de fora dela os ricos que corruptamente se evadiam de tal obrigação patriótica.
 provocar humor, riso no leitor.
 Informar que a Guerra do Paraguai teve forte repercussão no Brasil e centenas de jovens foram recrutados para lutar e muitos morreram. Pode-se dizer que *Voluntário* foi escrito para mostrar, nesse contexto, o poder de quem tem mais sobre quem tem menos.

2) O trecho abaixo foi retirado do conto “Acauã”.

“Com a queda, [o capitão Jerônimo Ferreira] espantou um grande pássaro escuro que ali parecia repousado, e que voou cantando: — Acauã, acauã!”

Por que as crendices populares são importantes para a obra “Acauã”?

Porque o final relata um pouco do acontecimento principal no início em que Jerônimo vai para caçar em um dia considerado azuzo na cidade em que ele residia, que por conta desse dia ser de maldição permaneceu com ele afetando o casamento de Aninha forçando com que ela se torne-se um pássaro Acauã e vitória que ele encontra no dia em que foi caçar em filha da cobra grande.

3) No conto “O rebelde”, a história é narrada a partir do olhar de qual personagem?

A partir do olhar de Luís.

4) Se ela fosse contada a partir do olhar de Matias Paxiúba, a história seria narrada da mesma forma? Justifique.

Não, porque Matias Paxiúba iria ser orgulhoso ao contar a história caso ele estivesse sobrevivido.

ANEXO 2-K

5) A obra "Contos Amazônicos" é composta de nove contos. Além dos três contos lidos durante suas aulas, você leu outro conto do mesmo livro. Qual? O que achou da leitura?

Não. Apenas liquei em ler os contos perdidos em sala aula e não esqueci dos outros.

6) Qual sua opinião a respeito das histórias lidas na escola. De qual delas você mais gostou? Por quê?

Em relação as três histórias lidas na escola, todas me agradam muito. Porém a que mais gostei foi a do Acauã, da tem mais mistério, suspense, foi com que a minha imaginação realmente se ao imaginar os monstros, as tradições, a história dos rios Amambá e Vitória, o local, o contexto e tudo mais.

7) Você indicaria a obra "Contos Amazônicos" para um (a) amigo(a)? Por quê?

Não. Porque eu acho que eles se interessariam em outros gêneros de livros, como romances, crônicas, aventuras, fantasia.

8) Reflita sobre as aulas de Língua portuguesa ocorridas ao longo dos últimos três meses. Você gostou da forma como foi trabalhada a obra "Contos Amazônicos"? Acha que melhorou seu desempenho para ler e compreender textos? Justifique.

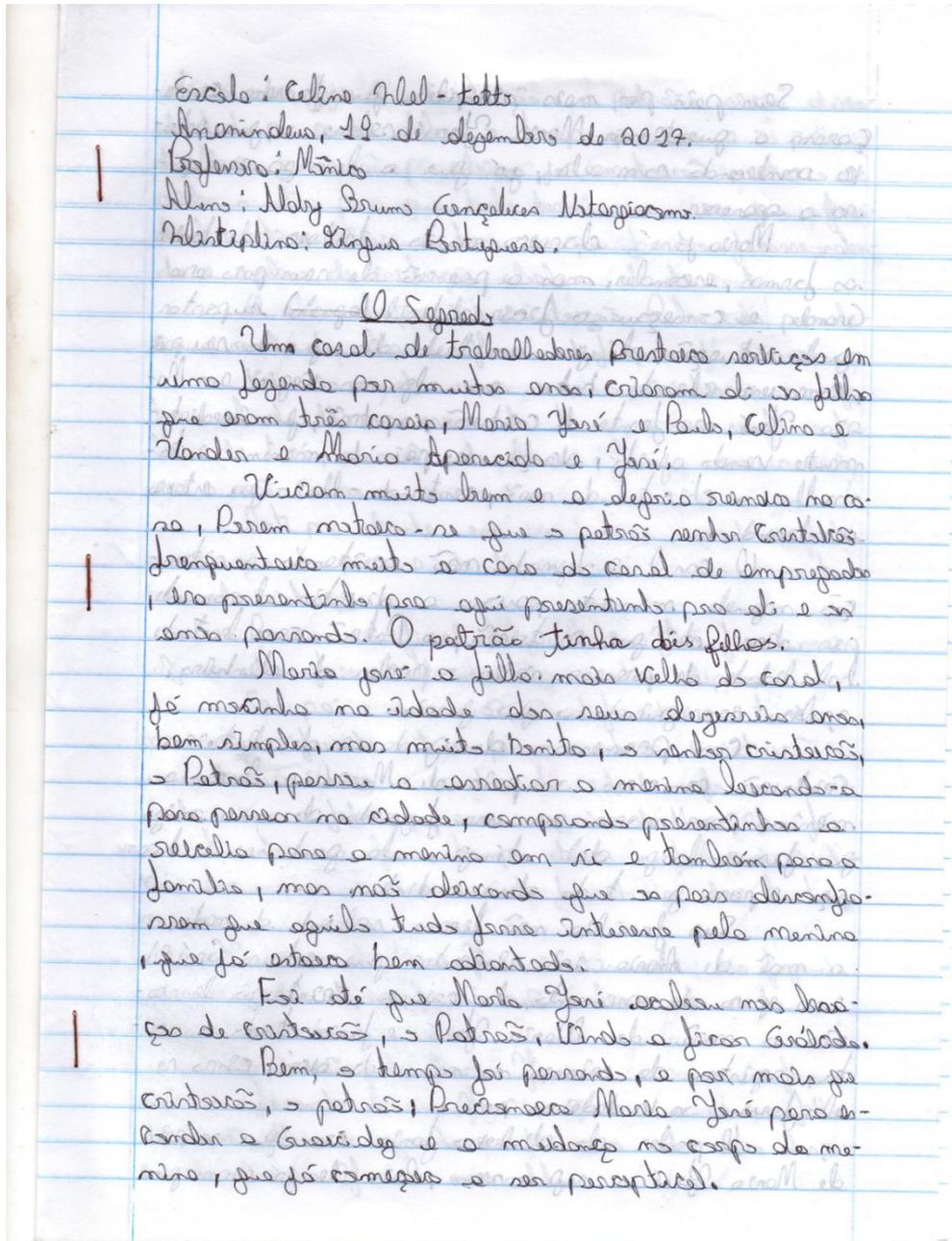
Simp. Bastante, pois perdi mais a vergonha de ler na frente de muitas pessoas, e eu não precisarei para o 1º ano, a entender melhor o que o texto quer nos transmitir, a respeitar e ouvir meus amigos não só na hora da leitura mais para o cotidiano.

9) O projeto Literatura no Ensino Fundamental: uma proposta para a leitura e produção de contos se estenderá para outras turmas findas do nono ano que se formarão no ano vindouro. Deixe uma mensagem para o colega que será o próximo participante do projeto.

Uma boa sorte, que o próximo ano seja repleto de vitória, desempenho e alegria. Que você possa aprender e compreender os livros.

Contos produzidos pelos alunos

ANEXO 2-L



Seus pais por mais simples que fossem, começaram a questionar Maria Yari sobre o que estava acontecendo com ela, já que o barão começara a aparecer.

Maria Yari chorava muito, tentava de todas as formas, esconder, mas a presença de seus pais era grande e começou a ficar difícil suportar aquela situação, até que um dia, vendo seu pai, com um cheiro forte em algumas vezes em Maria Yari na frente de Cristóvão, o patrão, que imediatamente vendo aquilo, chamou no pai do menino e tomou o cheiro da mãe, contando-lhe o que estava acontecendo.

O coral andava não contando a situação naquele momento, porque o diretor chorosamente por chor, até que Cristóvão, o Patrão, com bastante habilidade de pensar mais o poder do dinheiro, acabou conseguindo o que queria.

Com promessas de tudo e de dinheiro, Cristóvão começou os pais de Maria e levou a menina para morar em uma fazenda de uma amiga que ficava longe dali, até que ela parasse a fazer o que ela queria e tudo desse certo.

Sua família não ficou sabendo de nada, a mãe de Maria não sabia que estava Gracilda e no espaço de momentos de tempo, Cristóvão levou a mãe de Maria Yari e fez tudo a respeito, seguiu de calças no nome do pai, como se eles fossem os verdadeiros pais.

O poder do dinheiro fez com que os pais de Maria Yari a esqueceram, pois eles já eram puros

Além das fendas, Criação, o pai, além disso de tudo por conta dele, o tempo passou e os pais de Maria José não percebiam já criações entretanto no dia do dia para que tudo terminasse, sem que a família mantenha Kiere o tempo e sua família ficasse sabendo e o plano de criação abalava dando certo.

O dia chegou a criação Pulou até para levar a mãe de Maria José, diferenciado de Graziela.

Logo os meus nomes meninas, criação e registrou dando-lhe o nome de Maria, como se fosse filha do Anjo, a mãe de Maria José que na verdade era a mãe ficava e não sabia.

Dali por diante nem verdadeiro registro se fazia no coração dos pais e de Maria José, assim como também de criação.

Porém um final feliz Maria José ficou mais alguns dias fora, voltando alguns dias depois.

Seu pai e sua mãe indiferente em tudo, mas algo diferente estava para acontecer, criação em uma de suas ideias e vinda da cidade sofreu um acidente e tem a falha, para os pais de Maria José foi um transtorno, algum tempo depois os filhos de Cristiano encaminham o comando da fenda e daí tudo mudou.

Os pais de Maria José continuaram na fenda e para os filhos de criação não sabiam de nada e assim passaram os anos.

Os irmãos de Maria José se casaram e foram embora, ficando Maria José os pais e a menina filha de irmão, Maria o registro continuava nela até depois de Maria José e nem sabe.

Maria ficou Maria até morrer na fazenda, muito humilde.

O filho de contatos Maria foi médico, mas estava sempre de volta em Maria, começaram a fazer febre e a cuidar na fazenda, começaram para ir a cidade sempre um médico para esta parte de Maria.

Aí que um dia o Papay se foi apressado por morte, foi um dia mas acido, o que fez o rapto de dois acidos, depois de repente o pai de Maria foi mas ficaram firmes. O rapay cada vez mais apressado, até um dia que resolveu pedir Maria em casamento, foi negado e pedido, de repente o rapay não se casou mais, pois a sua família no meio.

Seu mãe também queria o casamento, chorou lá o padre e juiz confirmou com a mãe e ela se casou mesmo sem o consentimento dos pais e o Papay ficou, bem viu tudo e no hora confirmada com Maria chegaram o padre e juiz os pensos considerou por ele, no momento da fazenda, improvisaram um altar os dois ficaram de frente ao padre.

Foi então para começar o casamento, quando Maria foi, chorando muito chegou e em voz alta disse: Não faço isso, minha filha e não mãe podem se casar, escreva em sua vida um grande pecado, não abraçar meu pai e minha mãe para que seja sucedido e repreda.

Aí chegou o pai e o mãe de Maria José, no frente do juiz e do padre, também a família de Maria, eles chegaram em voz tremula e surpreendida Maria não pode casar porque ela é irmã do Papay. Não minha filha e nem da minha mulher ela é

Manda nota, filha do marido João Maria José.
Nelson Ferreira de Aguiar, e do filho João de Deus
no nome. ●

ANEXO 2-M

Aluno: Vinicius de Souza

D S T Q Q S S Origem

Uma menina Inacreda Pedro, alegre, calma que adorava jogar bola, e ler. Assim foi a minha infância após ser adotado aos 5 anos por um casal de médicos, devido a uma tragédia acontecida na minha vida.

Moroi até quase adulto, nos dois prédios mais caros de Rio de Janeiro, situado em frente a praia de Ipanema. Todos os dias saíamos para passear, jogar, mãe tinha de que reclamar da vida, porém algo parecia faltar dentro de mim.

A única informação que eu tinha sobre a tragédia era que meus pais resuscitaram viajar de carro, como destino o Rio de Janeiro. No meio do caminho e nesse carro se chocou com uma carreta, eu fui o único que sobrevivi a batida. Depois do acidente perderam o contato com minha família, daí me mandaram para um orfanato.

Anos se passaram, agora com 37 anos me tornei um adulto. Já não morava mais no Rio de Janeiro, resolvei me mudar para São Paulo seguindo a carreira de advogado. Passei a morar numa casa linda, e bastante boa para uma pessoa. A rua lá não era das mais movimentadas, porém cheia de árvores, flores e arbustos.

Após me arrumarem para ir trabalhar, vi um embrulho em cima da guarda-roupa, onde há nome me lembrava mais. Nela a foto de meus pais biológicos, a única lembrança que existia. Faziam naquele dia exatos 32 anos de falecidos.

Saindo de casa, encontrei uma senhora bem velha, cabelos grisalhos, baixa, vestida com roupas velhas, branca, pele muito enrugada, como um saco que cobria os cabelos e o rosto, olhos fechados, tristes, parecia se esconder de mim, desviar o olhar. Porém quando me aproximei do escritório.

Passei-me por uma semana do ocorrido, e voltei a me deparar com a triste senhora, nos trapos e com o rosto ainda mais deformado

SÃO DOMINGOS

D S T Q Q S

mido, de que a última vez. Daí em diante passamos a nos encontrar diariamente.

Na quarta-feira fui a padaria logo ao lado de casa, lá tentei investigar sobre a senhorinha, mas não obtive nenhuma informação.

Horas depois, mais uma vez encontrei com ela, desta vez não pude perder a oportunidade, peguei o meu caderno e comecei a perguntar - se comecei a perguntar.

Chegando ao destino encontrei uma casinha lá quase não se aguentava de um pé, feita de madeira (onde os cupins tomavam conta), pequena honrada apenas uma janela. A rua estreita, rodeada por grandes árvores, muito altas. Um lugar isolado.

Mesmo estando bastante afastado. Demorei a olhar uma lagareca, mesa baixa, cadeiras jogadas, pia cheia de louças, apenas um lugar parecia intocável, uma mesinha com lindos vasos feitos de barro. De repente a velhinha veio saindo da cozinha e ao me encontrar, soltou um grito estrondoso.

Passado o susto, nos sentamos e conversamos um pouco. Descobri que ela se chama Betânia, tinha 88 anos, era viúva, e costumava ir a fabricar vasos de barro. Todos os dias aparecia por frente de casa para comprar com o pouco que tinha material para fazer novos vasos.

Então lhe perguntei porque vivia tão triste, isolada. Neste momento a mulher começou a chorar.

Ainda aos prantos a mulher me contou que tinha um único filho, com um futuro promissor. Ele e a mulher haviam sido mortos em uma epidemia. Eram muito jovens quando faleceram.

Procurei pedir mais detalhes a senhora, pois uma coisa muito estranha me chamou atenção na história.

Nessa sexta-feira meu filho Marcos e sua mulher Cláudia,

D S T Q Q S S

desideramos viajar de São Paulo onde residiam com destino ao rio de Janeiro, levaramos com ele o menino Pedro. Às 4:00 horas da madrugada o carro deles se chocou com uma carreta, ela sabia que o único que resistiu foi seu neto.

Dona Betânia era avó, e morava muito longe da filha. Quando o acidente aconteceu ela tentou ir atrás do seu neto, mas infelizmente não o achou. Mesmo que hoje em dia se encosta-se, não reconhecia, pois a última vez que o viu ele ainda era um bebê.

Busquei na mente e reconheci, aquela era a mesma história que minha mãe adotiva contava sobre o meu passado e dos meus pais. Essa aquela mulher a minha avó, tinha achado a minha família, tudo se trocava, e vagio dentro de mim se preenchia. Havia encontrado a origem.

ANEXO 3: A ESCOLA

ANEXO 3-A: ÁREA LIVRE



ANEXO 3-B: SALAS DE AULA



ANEXO 3-C: QUIOSQUE DA ESCOLA



ANEXO 3-D: BIBLIOTECA



ANEXO 3-E: BIBLIOTECA



ANEXO 3-F

Formação acadêmica do corpo docente e administrativo e técnico de acordo com o ppp da escola

a) Corpo administrativo:

Com licenciatura e Gestão Escolar em nível de Especialização – 02

Com licenciatura - 01

b) Corpo técnico:

Com bacharelado– 01

Com Pós Graduação – 01

c) Corpo docente:

Com licenciatura plena: 37

Com Especialização – 09

Com mestrado – 0

Com doutorado - 0

Instalações da escola

Diretoria		Salas de aula
Secretaria e arquivo anexo		Biblioteca
Sala dos professores		Almoxarifado
Sala de apoio pedagógico –SAPE		Cozinha
Quadra de esportes		Sala de esporte
Depósito de merenda escolar		Sala de vídeo
Refeitório		Quiosque
Área coberta (quadra)		Cantina
Banheiro de alunos		Banheiro sala dos professores
Banheiro PNE		Banheiro sala direção

Identificação das dificuldades encontradas (de acordo com o PPP da escola)

PROBLEMAS	CAUSAS PROVÁVEIS
*Processo de ensino-Aprendizagem.	*Falta de recursos didáticos *Falta de biblioteca funcionando com equipamentos adequados para uso dos alunos e professores *Melhor atendimento ao aluno pelo professor *Equipe técnica completa (Quadro técnico insuficiente) *Carga horária excessiva de alguns professores *Falta de tempo para planejamento
*Desempenho acadêmico dos alunos	* Desinteresse dos alunos (Falta de motivação do alunado) * Falta de formação para os professores * Aulas sem motivação *Alunos sem perspectivas para o futuro
*Relação com a comunidade	*Pouca participação dos pais de alunos com baixo rendimento * (Inexistência da relação de corresponsabilidade entre família e escola e vice-versa) *Ocorrências de ameaças à segurança de funcionários (Falta de respeito consigo e com o outro no ambiente escolar)
Avaliação contínua	(Alunos não fazem as atividades propostas) (*Alunos não fazem tarefas para casa) * Necessidade de atividades interdisciplinares com os alunos. * Vida corrida da maioria dos professores * Trabalhar a peculiaridade do comportamento de cada aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem
*Violência X Segurança	* Falta de segurança na escola *Ameaças a professores *Exposição dos professores em sala de aula

	*Falta de respeito entre membros da comunidade escolar.
*Envolvimento dos pais na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> * Pouco interesse da maioria dos pais dos alunos do 6º ao 9º ano . * Falta de incentivo * Falta de orientação à comunidade e de sua conscientização sobre importância dos processos de ensino-aprendizagem
*Indisciplina de alunos	<ul style="list-style-type: none"> * Alunos sem limites * Alunos intolerantes * Desestrutura familiar
*Estrutura física	<ul style="list-style-type: none"> * (Subutilização de) Má utilização de alguns ambientes * Falta de mobiliário adequado para salas de aula * Reforma nos banheiros * Salas de aulas com mais ventilação e iluminação * Falta de piso adequado para as salas de aula

ANEXO 4: FOTOS DAS OFICINAS

Aplicação das atividades: momentos da oficina de leitura no quiosque

ANEXO 4-A



Participação dos pais nos círculos de leitura

ANEXO 4-B



ANEXO 4-C

A escrita dos contos



Socialização dos contos escritos

ANEXO 4-D



ANEXO 5: ILUSTRAÇÃO DA CAPA DO LIVRO CONTOS AMAZÔNICOS