



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
CAMPUS DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

YAMMAR LEITE DE ARAUJO ANDRADE

RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA LEITORA NA ESCOLA



UBERABA

2018

YAMMAR LEITE DE ARAUJO ANDRADE

RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA LEITORA NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS/UFTM), Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFTM-Uberaba), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Fani Miranda Tabak

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

UBERABA

2018

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

A571r Andrade, Yammara Leite de Araujo
Ressignificando a prática leitora na escola / Yammara Leite de Araujo
Andrade. -- 2018.
158 f. : il., fig., graf.

Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018
Orientadora: Profa. Dra. Fani Miranda Tabak

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Leitura (Ensino fundamental). 3. Literatura - Estudo e ensino. 4. Livros e leitura na literatura. I. Tabak, Fani Miranda. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 028(07)

YAMMAR LEITE DE ARAUJO ANDRADE

RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA LEITORA NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS/UFTM), Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFTM-Uberaba), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Fani Miranda Tabak

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Fani Miranda Tabak
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Membro Titular: Profa. Dra. Deolinda de Jesus Freire
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Alice Ribeiro Gabriel
Universidade Federal da Paraíba

Local: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) - Campus de Uberaba
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Dedico esta pesquisa a todos os meus alunos que, no cotidiano, inspiram-me e fazem-me crer que a educação é o melhor caminho para transformar a humanidade.

AGRADECIMENTOS

Parece que foi ontem. Lembro-me do primeiro dia de aula; hoje, aqui estou, à procura de palavras que possam expressar toda minha gratidão por aqueles que compartilharam comigo mais um importante passo, mais uma conquista, da minha vida profissional.

Agradeço a Deus, pela dádiva da minha existência e pelas bênçãos concedidas ao longo desta caminhada.

Com o coração carregado de saudade, agradeço à minha mãe, Celina (sempre na minha memória), e ao meu pai, José Vicente, por todo amor e dedicação.

Em especial, declaro meu reconhecimento aos tesouros que iluminam a minha vida: meu esposo Marcos e meu filho, Luiz Gustavo, pela compreensão e pelo apoio nos momentos mais difíceis.

Reconheço, ainda, o companheirismo das minhas irmãs, Kaytlen e Kayla.

Agradeço às amigas, Juliana e Fabiana, colegas do mestrado, com quem dividi as dificuldades e as alegrias desse percurso: vocês são verdadeiras guerreiras!

Aos amigos do grupinho “So-So”, pelo eterno incentivo.

À equipe diretiva da Escola Estadual Felício de Paiva, por ter abraçado este projeto e oferecido condições para que ele fosse aplicado com êxito.

Aos colegas da Escola Estadual Felício de Paiva, por todo apoio, em especial à professora Graziana.

Às amigas que souberam compreender minha ausência neste período de estudo, em particular, aos amigos do Núcleo de Estudos Espírita Joanna de Ângelis (NEEJA).

Aos colegas do Colégio Tiradentes da Polícia Militar (CTPM-Uberaba), singularmente, à professora Juliana, pelo incentivo e pelo apoio incondicional.

Aos professores do ProfLetras, pela partilha de conhecimentos que muito contribuiu para o aprimoramento de minhas práticas docentes.

Quero registrar, além dos agradecimentos, toda minha admiração pela professora e doutora, Fani Miranda Tabak. Com muita dedicação e generosidade, orientou-me nesta pesquisa, partilhando sabedoria e tempo em prol da educação. Seus ensinamentos enriqueceram-me em todos os sentidos.

Agradecer é reconhecer que o homem jamais poderá lograr para si o dom de ser autossuficiente, portanto, saibam que, sem vocês, eu não teria forças para superar os obstáculos destas trilhas. E, assim, mediante estas singelas palavras, recebam meus eternos agradecimentos!

“Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo,
qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.”

Francisco Cândido Xavier

RESUMO

A leitura exerce função essencial na sociedade pós-moderna. No mundo contemporâneo, apesar das inúmeras transformações e inovações tecnológicas registradas, ela mantém-se como instrumento transformador da coletividade e não refém dessas modificações, tampouco, concorrente delas. No entanto, dados resultantes de inúmeras pesquisas, bem como, de avaliações direcionadas para mensurar o desempenho e a proficiência relacionados à leitura e à escrita, têm revelado preocupante realidade. Tal fato, leva-nos a reflexões que não interrogam a importância da leitura, muito menos, seus benefícios e eficácia, entretanto, que questionam o modo como a sua prática tem sido conduzida e explorada, especialmente, no principal contexto de sua disseminação: a escola básica. Esta pesquisa situa-se nesse cenário, cujos estudos ancoraram-se na seguinte problematização: “É possível ressignificar a prática leitora na escola e melhorar o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, sobretudo, a partir de obras literárias?”. No encalço de respostas, definimos os principais objetivos deste conteúdo: a) propor um projeto de intervenção para acompanhar o processo de letramento literário das turmas de 6º e 7º anos, visando o desenvolvimento/aprimoramento das habilidades de ler, compreender e interpretar; b) desenvolver práticas de letramento literário para entendermos melhor a relação/processo com a leitura e propor novos métodos de mediação, no intuito de ampliar a educação literária e c) contribuir na educação literária dos alunos, com vistas à consolidação das competências básicas de leitura e de escrita. Nosso estudo fundamentou-se nas orientações da Estética da Recepção e em documentos oficiais norteadores da educação básica; ancorou-se, ainda, em diversos estudiosos do referido tema, tais como: Lev Vygotsky, Wolfgang Iser, Italo Calvino, Roger Chartier, Rildo Cosson, Vilson Leffa, Magda Soares, Mirian Zappone, Angela Kleiman, Alberto Manguel, dentre outros. A investigação fundamentou-se em métodos de análise na perspectiva qualitativa. Em suma, oficinas de letramento literário foram propostas e aplicadas – às quais denominamos, “Nas trilhas da leitura” –, oportunizando aos alunos um jeito novo de ler, rompendo, dessa forma, a enrijecida rotina escolar. De caráter interventivo, esta pesquisa de mestrado propiciou práticas leitoras aos alunos de uma escola pública da cidade de Uberaba-MG, por meio do incitamento contínuo da imaginação, levando-os a apreciar a arte da palavra expressa pela literatura, comprovando que é possível, pela mediação, ressignificar a prática leitora na sala de aula.

Palavras-chave: Escola Básica. Letramento Literário. Mediação. Oficina. Ressignificação.

ABSTRACT

Reading plays an essential role in postmodern society. In the contemporary world, despite the innumerable transformations and technological innovations registered, it remains a transforming instrument of the collective and not hostage to these modifications, nor does it compete with them. However, data from numerous surveys, as well as from targeted assessments to measure performance and proficiency related to reading and writing, have revealed a worrying reality. This fact leads us to reflections that do not question the importance of reading, much less its benefits and effectiveness, however, that question the way in which its practice has been conducted and explored, especially in the main context of its dissemination: basic school. This research is situated in this scenario, whose studies are anchored in the following problematization: “Is it possible to re-significate the reading practice in the school and to improve the development of students’ reading skills, especially from literary works?” In the pursuit of answers, we define the main objectives of this content: a) to propose an intervention project to follow the process of literary literacy of the 6th and 7th grade classes, aiming to develop/improve reading, understanding and interpreting skills; b) develop literary literacy practices to better understand the relationship/process with reading and propose new mediation methods, in order to expand literary education and c) contribute to the literary education of students, with a view to consolidating basic reading and writing skills. Our study was based on the guidelines of Reception Aesthetics and on official documents guiding basic education; was also anchored in several scholars of this theme and (of other related areas) such as: Lev Vygotsky, Wolfgang Iser, Italo Calvino, Roger Chartier, Rildo Cosson, Vilson Leffa, Magda Soares, Mirian Zappone, Angela Kleiman, Alberto Manguel, among others. The research was based on qualitative methods of analysis. In short, literary literacy workshops were proposed and applied – which we call “On the reading tracks” – giving students a new way of reading, thus breaking the rigid school routine. Of interventionally character, this masters research provided reading practices to the students of a public school in the city of Uberaba-MG, through the continuous incitement of the imagination, leading them to appreciate the art of the word expressed in literature, proving that it is possible, through mediation, to re-signify the reading practice in the classroom.

Keywords: Basic School. Literary Literature. Mediation. Re-signification. Workshop.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Fases da pesquisa: o caminho.....	25
Imagem 2 – Procedimentos da Fase I: “Bússola”	26
Imagem 3 – Número de livros lidos por ano, pela pesquisa <i>Retratos da leitura no Brasil</i>	30
Imagem 4 – Passos metodológicos da Fase II: “Percorrendo trilhas”	43
Imagem 5 – Passos metodológicos avaliativos da Fase III: “Testando trilhas”	45
Imagem 6 – Passos metodológicos planejados da oficina: “Frankenstein: vítima ou vilão?” .	56
Imagem 7 – Entrega dos passaportes para o <i>tour</i> literário	59
Imagem 8 – Leitura durante a visita à Biblioteca Municipal de Uberaba	61
Imagem 9 – Retorno para a escola após a visita à Biblioteca Municipal de Uberaba.....	62
Imagem 10 – Visita virtual às bibliotecas nacionais e internacionais	63
Imagem 11a – Fragmentos dos álbuns dos alunos participantes do <i>tour</i> literário.....	64
Imagem 11b – Fragmentos dos álbuns dos alunos participantes do <i>tour</i> literário	64
Imagem 11c – Fragmentos dos álbuns dos alunos participantes do <i>tour</i> literário.....	64
Imagem 12 – Exposição dos dragões produzidos a partir da leitura dos contos	68
Imagem 13 – Painel usado pelos contadores de história como cenário do <i>O roubo do fogo</i> ...	72
Imagem 14a – Pinturas feitas pelos alunos na oficina aplicada pelos contadores de história..	73
Imagem 14b – Pinturas feitas pelos alunos na oficina aplicada pelos contadores de história..	73
Imagem 15 – “Termômetro de Leitura Literária”	76
Imagem 16 – Trecho de um dos diários de leitura com o registro a intersubjetividade entre aluno e personagem	81
Imagem 17 – Trechos das conversas no grupo “Frankenstein”, do aplicativo WhatsApp.....	81
Imagem 18 – Publicação de trechos do livro <i>Frankenstein</i> nas conversas em redes sociais ...	82
Imagem 19 – Visualização geográfica do rio Reno pela tela do Google Maps.....	83
Imagem 20 – Pesquisa ao Mont Blanc compartilhada no grupo “Frankenstein”, do aplicativo WhatsApp	83
Imagem 21 – Registros diversificados das leituras literárias	84
Imagem 22 – Registros de diários de leitura escritos pelos alunos	85
Imagem 23 – Outros registros de diários de leitura escritos e ilustrados pelos alunos	85
Imagem 24a – Aplicação da oficina “Frankenstein por outras vozes”	87
Imagem 24b – Aplicação da oficina “Frankenstein por outras vozes”.....	88
Imagem 24c – Aplicação da oficina “Frankenstein por outras vozes”	88
Imagem 24d – Aplicação da oficina “Frankenstein por outras vozes”.....	88

Imagem 25a – Carta, escrita por um aluno, endereçada a um personagem.....	89
Imagem 25b – Carta, escrita por um aluno, endereçada a um personagem	90
Imagem 25c – Carta, escrita por um aluno, endereçada a um personagem.....	90
Imagem 25d – Carta, escrita por um aluno, endereçada a um personagem	91
Imagem 25e – Carta, escrita por um aluno, endereçada a um personagem.....	91
Imagem 25f – Carta, escrita por um aluno, endereçada a um personagem	92
Imagem 25g – Trechos, escritos por alunos, endereçados a um personagem	92
Imagem 26a – Festa de culminância do projeto “Nas trilhas da leitura”	96
Imagem 26b – Festa de culminância do projeto “Nas trilhas da leitura”	97
Imagem 26c – Festa de culminância do projeto “Nas trilhas da leitura”	97
Imagem 27 – “Termômetro de Leitura Literária” preenchido.....	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados referentes à questão 1 do questionário Q1	27
Gráfico 2 – Dados referentes à questão 2 do questionário Q1	28
Gráfico 3 – Dados referentes à questão 3 do questionário Q1	29
Gráfico 4 – Dados referentes à questão 4 do questionário Q1	30
Gráfico 5 – Dados referentes à questão 5 do questionário Q1	31
Gráfico 6 – Dados referentes à questão 6 do questionário Q1	32
Gráfico 7 – Dados referentes à questão 7 do questionário Q1	33
Gráfico 8 – Dados referentes à questão 8 do questionário Q1	34
Gráfico 9 – Dados referentes à questão 9 do questionário Q1	34
Gráfico 10 – Dados referentes à questão 11 do questionário Q1	36
Gráfico 11 – Dados referentes à questão 12 do questionário Q1	37
Gráfico 12 – Dados referentes à questão 13 do questionário Q1	37
Gráfico 13 – Dados referentes à questão 14 do questionário Q1	38
Gráfico 14 – Dados referentes à questão 15 do questionário Q1	39
Gráfico 15 – Dados referentes à questão 16 do questionário Q1	40
Gráfico 16 – Dados referentes à questão 17 do questionário Q1	40
Gráfico 17 – Resultados da avaliação diagnóstica	98
Gráfico 18 – Resultados da 2ª avaliação	98
Gráfico 19 – Resultados da 3ª avaliação	98
Gráfico 20 – Resultados da avaliação final	99
Gráfico 21 – Resultados das avaliações aplicadas durante a pesquisa	99
Gráfico 22 – Dados referentes à questão 1 do questionário Q2	103
Gráfico 23 – Comparativo entre os questionários Q1 e Q2, referente à questão 1	103
Gráfico 24 – Dados referentes à questão 2 do questionário Q2	104
Gráfico 25 – Comparativo entre os questionários Q1 e Q2, referente à questão 2	104
Gráfico 26 – Dados referentes à questão 3 do questionário Q2	105
Gráfico 27 – Comparativo entre os questionários Q1 e Q2, referente à questão 3	106
Gráfico 28 – Dados referentes à questão 4 do questionário Q2	107
Gráfico 29 – Comparativo entre os questionários Q1 e Q2, referente à questão 4	107
Gráfico 30 – Dados referentes à questão 5 do questionário Q2	108
Gráfico 31 – Comparativo referente à questão 6 do Q1 e à questão 5 do Q2	109
Gráfico 32 – Dados referentes à questão 6 do questionário Q2	109

Gráfico 33 – Comparativo referente à questão 11 do Q1 e à questão 6 do Q2	110
Gráfico 34 – Dados referentes à questão 7 do questionário Q2	111
Gráfico 35 – Comparativo referente à questão 14 do Q1 e à questão 7 do Q2	111
Gráfico 36 – Dados referentes à questão 8 do questionário Q2	112
Gráfico 37 – Comparativo referente à questão 15 do Q1 e à questão 8 do Q2	113
Gráfico 38 – Dados referentes à questão 9 do questionário Q2	114
Gráfico 39 – Dados referentes à questão 10 do questionário Q2	115
Gráfico 40 – Comparativo referente à questão 17 do Q1 e à questão 10 do Q2	115

LISTA DE SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cemea	Centro Municipal de Educação Avançada
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CTPM	Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Ibope	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IELACHS	Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPL	Instituto Pró-Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Proeti	Projeto Escola de Tempo Integral
Profletras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	LER: UM DESAFIO	18
2.1	O ATO DE LER: ESPECIFICIDADES DO DESAFIO	21
3	CONSTRUINDO CAMINHOS PARA LEITURA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PLANEJAMENTO	24
3.1	ANÁLISE DE DADOS PARA PLANEJAMENTO.....	26
3.2	OFICINAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO	41
3.3	EXPLORANDO A RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA NA SALA DE AULA	43
3.4	CONTEXTO ESCOLAR.....	46
3.5	MAPA DAS TRILHAS	50
3.5.1	Primeira oficina: “Tour literário/destino: bibliotecas”	50
3.5.2	Segunda oficina: “Monstros mitológicos invadem a escola”	52
3.5.3	Terceira oficina: “Frankenstein: vítima ou vilão?”	55
4	PERCORRENDO AS TRILHAS DO CAMINHO	59
4.1	PRIMEIRA TRILHA: “TOUR LITERÁRIO/DESTINO: BIBLIOTECAS”	59
4.2	SEGUNDA TRILHA: “MONSTROS MITOLÓGICOS INVADEM A ESCOLA”	65
4.3	TERCEIRA TRILHA: “FRANKENSTEIN: VÍTIMA OU VILÃO?”	73
4.4	ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES: “TESTANDO TRILHAS”	97
4.5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO	102
5	PONTO DE CHEGADA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	126
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	132
	ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	134
	ANEXO C – Matriz de Referência de Língua Portuguesa Proeb 2015	135
	ANEXO D – Resultados da escola pesquisada, segundo o Proeb (2013)	136
	ANEXO E – Indícios para (re)conhecer as escolas	137
	ANEXO F – Conto indígena: <i>O roubo do fogo</i>	138
	APÊNDICE A – Plano de intervenção	140
	APÊNDICE B – Questionário para alunos (Q1)	142
	APÊNDICE C – Questionário para alunos (Q2)	144
	APÊNDICE D – Avaliação diagnóstica	146
	APÊNDICE E – 2ª avaliação	148

APÊNDICE F – 3ª avaliação	153
APÊNDICE G – Avaliação final	156
APÊNDICE H – Mapa de Uberaba com a localização da escola	158

1 INTRODUÇÃO

A leitura exerce função essencial na sociedade pós-moderna. Ainda hoje, apesar das inúmeras transformações e inovações tecnológicas registradas, ela mantém-se como instrumento transformador e não refém dessas modificações, tampouco, concorrente delas. Seus efeitos impulsionam o aprendizado, a criticidade, a liberdade, o desenvolvimento; abrem portas para o imaginário, para a ficção, conduzindo-nos a domínios desconhecidos e longínquos e paradoxalmente próximos, como o universo subjetivo.

No entanto, dados resultantes de inúmeras pesquisas, bem como, de avaliações direcionadas para mensurar o desempenho e a proficiência relacionados à leitura e à escrita, têm revelado preocupante realidade que abrange os níveis federais, estaduais e municipais. Tais resultados leva-nos a reflexões que não questionam a importância da leitura, muito menos seus benefícios e eficácia, entretanto, questionam o modo como sua prática tem sido conduzida e explorada, especialmente, no principal contexto de sua disseminação: a escola básica.

Vivenciamos essa realidade no exercício da docência em uma escola pública de Uberaba-MG. Nossos alunos também fazem parte dessa estatística, cujos índices apresentavam-se aquém da proficiência leitora necessária para a faixa etária correspondente. No ano de 2016, ingressamos no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Logo, vimo-nos diante da oportunidade e do desafio de realizar esta pesquisa, cuja origem provém das considerações e questionamentos acerca do tema “leitura” – objeto que nos fascina e intriga desde a nossa formação acadêmica básica –, que se intensificaram a partir das práticas vivenciadas em sala de aula.

Acompanhamos o desenvolvimento desses alunos quando frequentavam o 6º ano do ensino fundamental, seguido do 7º ano, cursado no período seguinte. Todo o desenvolvimento do processo e os resultados alcançados encontram-se descritos nesta dissertação, introduzida por estas linhas. Como requisito inicial, elaboramos um projeto de pesquisa em que elencamos uma questão-problema nascida de nossas ponderações como professora de língua portuguesa. Nossos estudos ancoraram-se na seguinte problematização: “É possível ressignificar a prática leitora na escola e melhorar o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, sobretudo, a partir de obras literárias?”.

No encaixo de respostas, definimos os principais objetivos do projeto:

- propor um projeto de intervenção para acompanhar o processo de letramento literário das turmas dos 6º e 7º anos (apêndice A), visando o desenvolvimento/aprimoramento das habilidades de ler, compreender e interpretar;
- desenvolver práticas de letramento literário para entendermos melhor a relação/processo com a leitura e propor novos métodos de mediação, no intuito de ampliar a educação literária e
- contribuir com a educação literária dos alunos, com vistas a consolidar competências básicas de leitura e de escrita.

Durante todo percurso da pesquisa, realizamos leituras de materiais bibliográficos ligados a diferentes conceitos sob um prisma de análise, investigação e diálogo com diversos pesquisadores, que serviram como aporte teórico em nossa fundamentação. Recorremos a estudos das áreas de leitura e literatura (e outras afins), estabelecendo um contato dialógico com as obras de Lev Vygotsky, Wolfgang Iser, Italo Calvino, Roger Chartier, Rildo Cosson, Wilson Leffa, Magda Soares, Mirian Zappone, Angela Kleiman, Alberto Manguel, dentre outros, não menos importantes, em conjunto aos documentos oficiais que se referem à educação. A pesquisa também se fundamenta em métodos de análise na perspectiva qualitativa.

O estudo em tela mostra-se como um caminho para a leitura literária, cujas trilhas são formadas a partir das “pontes” construídas entre teorias e práticas vivenciadas na sala de aula. Com estes parágrafos introdutórios, inicia-se o caminho, que segue subdividido em três capítulos.

No capítulo inicial, *Ler: um desafio*, discutimos os desafios relacionados à leitura e buscamos conceituá-la dialogando com diferentes concepções teóricas. Nele, ainda apresentamos os objetivos direcionadores e o encerramos com algumas especificidades históricas referentes à leitura.

Na sequência, o capítulo *Construindo caminhos para leitura: fundamentação teórica e planejamento* expõe a demonstração teórica que sustenta o planejamento metodológico. Na sua composição, apontamos o âmbito escolar onde foi realizada a pesquisa; em seguida, analisamos e discutimos os dados extraídos do primeiro questionário Q1 (apêndice B) feito junto aos alunos e exibimos a proposta interventiva, composta por oficinas de letramento literário.

O capítulo *Percorrendo as trilhas do caminho* descreve o cumprimento da proposta

interventiva intitulada “Nas trilhas da leitura”, além de explorar as formas avaliativas aplicadas e observadas durante a via proposta – para ressignificar as práticas leitoras em classe –, inclusive os resultados apurados. O capítulo encerra-se com a análise comparativa dos dados do segundo questionário destinado aos alunos.

Com o registro de reflexões acerca de todo o percurso, *Ponto de chegada: considerações finais* encerra a dissertação, apontando aspectos que facilitaram ou que se revelaram como obstáculos para o trajeto percorrido.

Em suma, nossa pesquisa propôs oficinas de letramento literário, às quais referimo-nos como “trilhas da leitura”, por representarem um “jeito” novo de ler, quebrando a enrijecida rotina escolar. Neste sentido, a proposta revela-se não como um manual de ideias prontas, mas como um caminho para inspirá-las, buscando formas diferentes para o fazer pedagógico nos anos finais do ensino fundamental, permitindo, assim, que a leitura literária se revele como protagonista na sala de aula, dando voz ao universo subjetivo do sujeito leitor e exercendo sobre ele o seu papel transformador.

2 LER: UM DESAFIO

A leitura sempre encabeçou pautas de discussões a respeito da educação, ocupando posição privilegiada no ranque dos temas mais pesquisados no meio acadêmico, além de protagonizar as mais diversas e conceituadas avaliações. Mesmo em meio aos noticiários, ela é considerada ferramenta fundamental para especialistas em língua portuguesa (e outras áreas correlatas) para solucionar boa parte dos problemas pelos quais passa a educação.

Considerando o interesse que desperta, é preciso refletir: O que torna a leitura um foco constante das reflexões acadêmicas? Por que tanto se discute sobre ela?

Inicialmente, devemos reconhecer o fato de que vivemos em um cenário preocupante, cujos índices referentes à leitura apresentam-se cada vez mais baixos e alarmantes. Ano após ano, eles são confirmados por resultados de exames – como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), instrumento do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação (Simave) – e por avaliações aplicadas em nossas salas de aula, conforme normalmente testemunhamos.

Inúmeras intervenções são realizadas a partir dessas decorrências, além de investimentos empregados com a finalidade de solucionar os problemas ligados à educação, notadamente, à leitura. Como diz Freire (1992), reconhecemos que a prática da leitura proficiente é hoje um dos objetivos essenciais da educação básica, por ser reconhecida como um valioso instrumento na aquisição do conhecimento, seja nas esferas escolar, profissional ou de mundo.

Contudo, por parte dos adolescentes, é cada vez mais notório o decrescente interesse pela leitura, em especial, pela leitura literária. Ademais, de acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)¹, apesar do percentual da população alfabetizada funcionalmente ter passado de 61% (em 2001) para 73% (em 2011), apenas 1, em cada 4 brasileiros, domina plenamente as habilidades de leitura, de escrita e de matemática.

Esta pesquisa encontra-se inserida nesse quadro apresentado. Seus objetivos dialogam com os referidos índices e propõem as funções de questionar e refletir, sobretudo, assumir a tarefa de intervir. Diante disso, reconhecendo a gravidade e a urgência de práticas eficientes

¹ O INAF é uma parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa. A pesquisa é realizada com o apoio do Ibope Inteligência, uma organização do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira (entre 15 e 64 anos), avaliando suas habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática, aplicadas ao cotidiano.

para a transformação da leitura, este conteúdo dispõe-se a pesquisar o tema em uma escola pública de Uberaba e a aplicar um projeto de intervenção, em que diferentes práticas de letramento literário serão trabalhadas.

Há muito, referenciado como a chave do saber, o ato de ler – um articulado e instigante processo – representa uma ação contínua e reflexiva, ora viciante, ora libertadora. Aliás, a leitura, para nós, revela-se como extraordinário e promissor caminho que escolhemos como vereda para nossa exploração. Caminho que já se apresenta como um desafio carregado de obstáculos, a começar por sua conceituação.

“Mas, então, o que é leitura?”, Fischer (2006, p.11) indaga e nos adverte: “A resposta não é simples, pois o ato de ler é variável, não absoluto. Em sua definição moderna mais ampla, a leitura é, como se sabe, ‘a capacidade de extrair sentido de símbolos escritos ou impressos’”. Para atestar a afirmação, o autor recorre a duas teorias divergentes: uma delas, defende a leitura como um “processo exclusivamente linguístico”, já, a outra, defende que a leitura é um “processo semântico-visual”. Assim ele explica:

A primeira [...] analisa-a como um processo linear fonológico (relacionado ao sistema sonoro de um idioma) que se dá letra a letra, conectando elementos da linguagem em unidades compreensíveis crescentes, até que a elocução e, em seguida, a compreensão sejam obtidas. A segunda teoria, [...] afirma que o grafema ou a forma gráfica [...] produzem significado sem necessariamente recorrerem à linguagem. Palavras e frases inteiras, até mesmo sentenças curtas, podem ser lidas “de uma só vez” [...] (FISCHER, 2006, p.12).

Leffa (1996) também oferece duas definições antagônicas: ler é extrair significado do texto (ênfase no texto) e ler é atribuir significado ao texto (ênfase no leitor). No entanto, ambas concepções apresentam limitações que as comprometem. O autor explica que a simples interação do leitor com o texto não garante todos os componentes necessários que encerram o ato de ler, fazendo-se necessário um terceiro elemento: a compreensão. Dentre outras condições, ele salienta que essa interação deve ser harmoniosa, pois a pessoa que lê tem de portar competências fundamentais para ler, além de uma intencionalidade referente ao texto, ou seja, o leitor deverá almejar ler o texto com um propósito.

Neste ponto, obrigamos a direcionar nossas argumentações para a sala de aula e a questionar: O aluno tem um propósito em suas leituras senão o da obrigatoriedade em cumprir a atividade proposta? Um propósito explícito capaz de incentivá-lo? Segundo Kleiman, (2009, p.9), ler é um processo cognitivo social, porque pressupõe um “[...] conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender” e a interação entre dois sujeitos – leitor e escritor –, que ocupam lugares sociais determinados, desejam realizar

determinadas ações e estão inseridos em um momento histórico.

Outrossim, em uma perspectiva interativa entre texto e leitor, Solé Gallart (1998) define a leitura como um processo em que se tenta satisfazer os objetivos do leitor, o que o denota como ativo, modificando, assim, completamente o seu papel. A autora amplia a atribuição do leitor ao redigir a seguinte acepção:

Ler é muito mais do que dizer o que está escrito em uma página; é, em alguma medida, a capacidade de atribuir significado a um texto que outra pessoa escreveu, é acionar esse texto mediante nossos interesses, nossas experiências e conhecimentos e desejar que ele nos interrogue. O leitor não é um passivo receptor de palavras, mas um ativo construtor de significado (SOLE GALLART, 2002, p.2-3, tradução nossa).

Pensando em nosso aluno como um leitor ativo, construtor de significados, pautaremos nossa proposta interventiva nesse viés defendido por Solé Gallart (2002), tal como preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujo excerto sintetiza as concepções apresentadas neste estudo acerca da leitura:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1998, p.69-70).

Mencionamos, em linhas anteriores, a dificuldade em definir “leitura”. Porém, ao observarmos as orientações preconizadas nos PCN, verificamos um desafio ainda maior, conforme mostram, a seguir, os objetivos traçados por nós:

- propor um projeto de intervenção para acompanhar o processo de letramento literário das turmas dos 6º e 7º anos (apêndice A), visando o desenvolvimento/aprimoramento das habilidades de ler, compreender e interpretar;

- desenvolver práticas de letramento literário para entendermos melhor a relação/processo com a leitura e propor novos métodos de mediação, no intuito de ampliar a educação literária e
- contribuir com a educação literária dos alunos, com vistas a consolidar competências básicas de leitura e de escrita.

Cabe elucidarmos a distinção entre os sentidos de competência e habilidade, uma vez que lançamos mão desses termos em nossos objetivos. De acordo com Perrenoud (1999, p.7), competência é “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Em habilidade, associaremos o sentido de “saber fazer algo”.

Atestada a complexidade do desafio, só resta-nos reavaliar os motivos que nos levaram a aceitá-lo. Em primeiro lugar, refere-se ao fato de acreditarmos que não há impedimento maior para o aprender do que a ausência de incentivo e de condições mínimas. Segue-se o fato de que a profissão que escolhemos exige os objetivos elencados acima como requisito mínimo para lograr êxito, além de acreditarmos na magia e no poder transformador que a leitura – em especial, a literária – pode exercer na vida de qualquer pessoa. Reavaliando as razões, estamos ainda mais convictas de que é possível e necessário buscar a ressignificação da prática leitora na escola para que nossos alunos desenvolvam condições para transformar suas trajetórias.

2.1 O ATO DE LER: ESPECIFICIDADES DO DESAFIO

A história da leitura prossegue sua construção na contemporaneidade, contendo em si marcas expressivas do tempo. Ela foi coadjuvante e protagonista na história da humanidade, assumindo diferentes papéis em notáveis cenários. De forma incontestável, suas contribuições foram essenciais para consolidação do mundo como o conhecemos hoje. O indivíduo lê mesmo antes do próprio surgimento da leitura, se considerarmos que os primitivos liam as pinturas rupestres, os sinais da natureza e dos animais. Supostamente, nossos ancestrais deram início à marcha da leitura, motivados pela necessidade de registrar sua existência, seus feitos, porventura, apenas para se expressarem.

Para Fischer (2006, p.15), “A leitura em sua forma verdadeira surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente [...]” em seu valor fonético. Ele referia-se à invenção da escrita, indissociável companheira da leitura. Nas

palavras de Manguel (1997, p.206), “Ali [...], têm afirmado os arqueólogos, começou a pré-história do livro”. Segundo o autor, surgiu na Mesopotâmia, “[...] por volta do final do quarto milênio, uma arte que mudaria para sempre a natureza da comunicação entre os seres humanos: a arte de escrever”.

Com caracteres mnemônicos, os sumérios iniciaram a escrita em tabuletas de argila, onde organizavam e registravam as negociações estabelecidas entre os comerciantes. Desde então, a leitura tem sido explorada e apreciada das mais diversas formas e em inúmeros instrumentos, como em pequenas placas de argila, no papiro, no códice de pergaminho e no livro como o conhecemos hoje, em papel ou em telas de celulares, *tablets*, computadores, entre outros dispositivos.

Em quase seis mil anos, a leitura foi testemunha, cúmplice e ré da nossa evolução. Manguel (1997, p.59) relata que “[...] ler em voz alta era a norma, desde os primórdios da palavra escrita”. Destarte, o uso do ato de ler era privilégio restrito da oralidade. Tempos depois, no século X, a leitura silenciosa de Ambrósio (descrita por Santo Agostinho) sinaliza o primeiro registro dessa forma de ler no mundo ocidental, tornando-se usual até os dias de hoje. Revestida pelo aspecto religioso, a leitura assumiu uma função formativa moral, exercendo papéis contraditórios: ao mesmo tempo que “iluminava”, ele denunciava aqueles que a ela não se curvavam, considerando-os hereges. Na idade média, a leitura apresentou sua versão proibida, escravos eram enforcados, caso tentassem ensinar os demais a soletrar.

Apresentando uma versão oposta e libertadora:

Aprender a ler, para os escravos, não era um passaporte imediato para a liberdade, mas uma maneira de ter acesso a um dos instrumentos poderosos de seus opressores: o livro. Os donos de escravos (tal como os ditadores, tiranos, monarcas absolutos e outros detentores ilícitos do poder) acreditavam firmemente no poder da palavra escrita. Sabiam muito mais do que alguns leitores, que a leitura é uma força que requer umas poucas palavras iniciais para se tornar irresistível. Quem é capaz de ler uma frase é capaz de ler todas. Mais importante: esse leitor tem agora possibilidade de refletir sobre a frase, de agir sobre ela, de lhe dar um significado (MANGUEL, 1997, p.313-314).

Nessas circunstâncias de opressão, a leitura era vista como uma ameaça ao poder daqueles que o detinham, conforme relata Manguel (1997). A aquisição dessa habilidade libertava os oprimidos e dava-lhes poder de compreensão e reflexão. O domínio da palavra escrita é também uma forma de deter o poder. Dessa forma, a leitura dava-lhes força para a resistência ao assujeitamento do qual eram vítimas, conforme afirma Queirós (2012, p.87): “Ao tomar da palavra, o leitor se faz mais sujeito, em vez de apenas sujeitar-se”.

No século XIV, assim como a nobreza e o clero, a burguesia passou a ter acesso à

leitura. Assim sendo, o livro era tido como um precioso bem. Possuí-lo denotava elevada posição social, inclusive, era deixado como valioso objeto de herança, comprovado por Manguel (1997) em *Uma história da leitura*. No século XV, outro fato que mudou a história da leitura foi a máquina de impressão tipográfica inventada por Gutenberg.

Um período que coroa negativamente essa história registra o tempo em que a leitura figurava como ré, cujos juízes eram os censores: “A censura, portanto, de qualquer tipo é o corolário de todo poder, e a história da leitura está iluminada por uma fileira interminável de fogueiras de censores, dos primeiros rolos de papiro aos livros de nossa época” (MANGUEL, 1997, p. 315). Positiva ou negativa, a leitura constitui um ato em que o indivíduo é convocado a realizar as suas próprias combinações, ficando explícita a sua condição participante na interação do meio social em que vive.

Neste intuito, mais uma vez recorremos a *Uma história da leitura*, em que o autor registra um relato colhido de um professor que lecionava, em sua infância, aulas particulares de alemão. Dizia ele:

Contou-me então que seu pai, morto em Sachsenhausenm fora um famoso intelectual que sabia muitos clássicos de cor e que, no período que passou no campo de concentração, oferecera-se como biblioteca para ser lido por seus companheiros de reclusão. Imaginei o velho homem naquele lugar tenebroso, inexorável, desalentador, sendo abordado com um pedido de Virgílio ou Eurípedes, abrindo-se numa determinada página e recitando as palavras antigas para seus leitores sem livros (MANGUEL, 1997, p.83).

Inevitavelmente, tal cena descortina-se em nossas análises pelo viés da emoção. Sentimos a leitura suavizar a dor daqueles que ali padeciam enclausurados pela força da injustiça. Cada página aberta na memória, cada palavra recitada, revelava-se como refúgio e acalanto. Nesse enredo de desespero e sofrimento, a leitura foi capaz de consolar. Seu encanto e seu poder transcendiam àquela tenebrosa realidade e conduziam os cativos ao universo da ficção, em que a imaginação reina soberana, alheia e distante do sombrio cenário. Ao ouvirem os clássicos, a eles era concedida uma trégua diante daquele nefasto infortúnio.

Novamente, a leitura assume-se como poder. Ainda que por instantes, a ação de ler pôde ser elemento da extrema força para libertação daquelas consciências de tamanha crueldade. A essa altura, reconhecemos a extensão e a riqueza da história da leitura. Somos sabedores de que ainda há muito para se contar, contudo, não faz parte de nossas intenções aprofundarmos nessa história. Se assim o fizéssemos, fugiríamos de nosso propósito, afinal, tínhamos apenas a finalidade de mencionar, de forma breve, aspectos importantes da leitura.

3 CONSTRUINDO CAMINHOS PARA LEITURA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PLANEJAMENTO

Entendemos que qualquer pesquisa exige uma delimitação mais apurada do que se deseja saber, ou seja, a fixação de um tema. Identificado o objeto de estudo, torna-se imprescindível a definição de métodos para que os resultados pretendidos sejam alcançados. Nesse intuito, o estudo em vigor será fundamentado em métodos de análise na perspectiva qualitativa (CHIZZOTTI, 2001), cuja acepção estabelece conformidade com nossos objetivos investigativos.

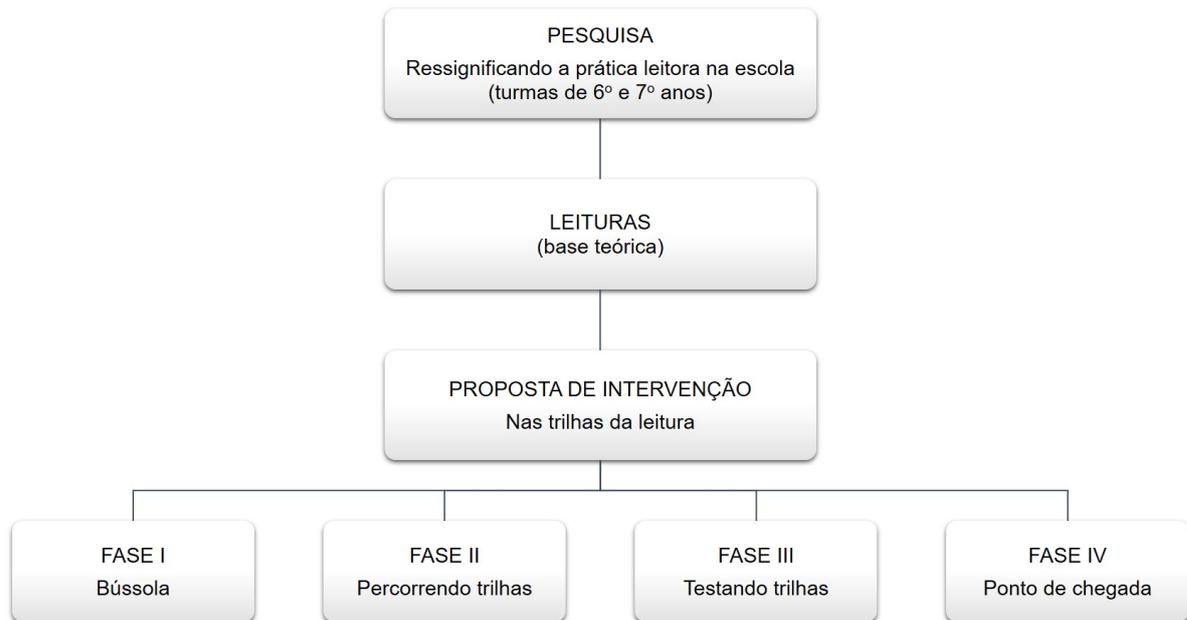
Conforme esclarece o autor, na pesquisa qualitativa, o pesquisador atua, participa, compreende e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. No encaço dessa atuação, subdividiremos nossas ações em fases. Algumas delas configuram-se como contínuas, outras, como pontuais. Além de complementares e dialógicas, são, de fato, interdependentes em certos pontos do percurso.

Na fase precursora de todo processo, cuja prática é contínua, realizamos leituras de materiais bibliográficos ligados a diferentes conceitos sob um prisma de análise, investigação e diálogo com diversos pesquisadores, que serviram como aporte teórico em nossa fundamentação. Recorremos aos variados estudos das áreas de leitura e literatura (e outras afins), estabelecendo um contato dialógico com as obras de Lev Vygotsky, Wolfgang Iser, Italo Calvino, Roger Chartier, Rildo Cosson, Vilson Leffa, Magda Soares, Mirian Zappone, Angela Kleiman, Alberto Manguel, dentre outros, não menos importantes, além dos documentos oficiais que se referem à educação.

A proposta de intervenção, tal qual propõe esta pesquisa, é composta por quatro fases, identificadas como: “Bússola”, “Percorrendo trilhas”; “Testando trilhas” e “Ponto de chegada”. Nos capítulos posteriores, trataremos de suas especificidades e objetivos. Na página seguinte, todas as fases da pesquisa podem ser observadas na imagem 1. A princípio, para logarmos êxito nos objetivos propostos, traçamos como primeira estratégia, a elaboração de um questionário composto por dezessete perguntas, com a intenção de identificar melhor o perfil dos alunos, os quais percorrerão conosco as trilhas da leitura, ou seja, os leitores pesquisados neste trabalho.

Após a criação do questionário, nosso primeiro passo, atendendo às razões éticas do ProfLetras, foi submeter nosso projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), o que se justificava pela presença de seres humanos em nosso estudo, acima de tudo, menores de idade.

Imagem 1 – Fases da pesquisa: o caminho



Fonte: Autoria própria (2016)

Após minuciosa análise nos documentos exigidos – dentre eles: projeto detalhado, conforme protocolo do CEP/UFTM; autorização do local de coleta de dados; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (anexo A) e instrumento de coleta de dados, ou seja, o próprio Q1 (transcrito no apêndice B) –, nosso projeto foi aprovado e recebeu parecer favorável para o início da pesquisa (anexo B).

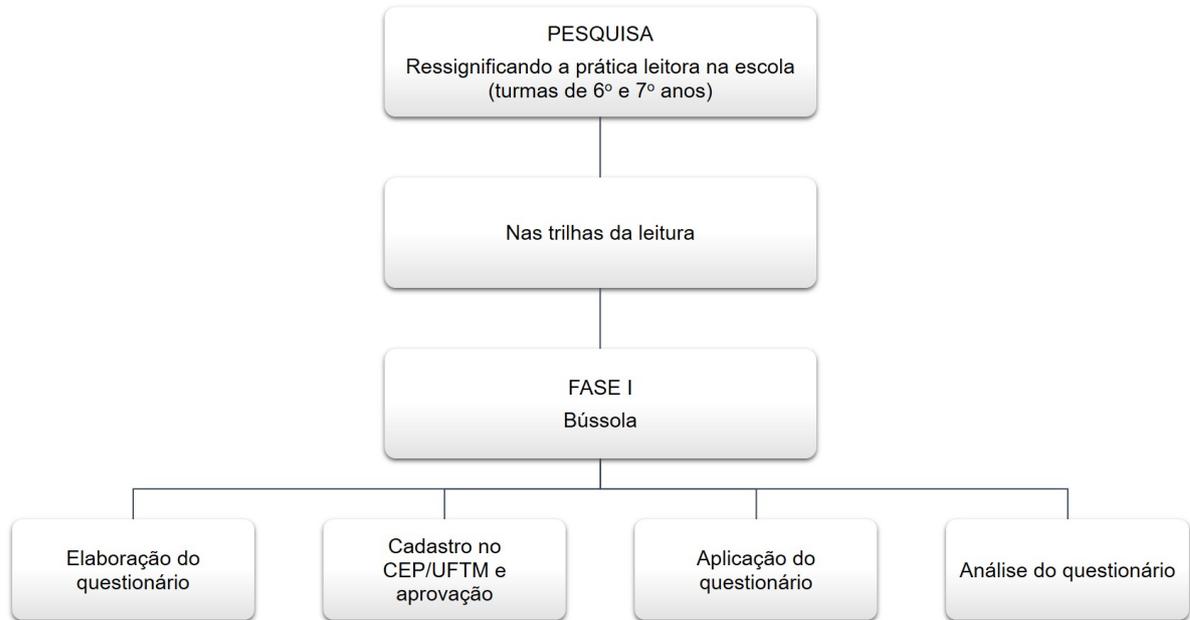
A primeira ação foi reunir todos os alunos interessados em participar da pesquisa para a apresentação das propostas do estudo. Em seguida, entregamos TCLE aos alunos e solicitamos o preenchimento e a assinatura dos responsáveis (bem como a deles), consentindo a sua participação, além de requisitarmos a devolução do documento no dia seguinte à reunião. Dentre os termos entregues, obtivemos vinte e cinco documentos assinados e preenchidos, de acordo com as exigências do CEP.

De posse das autorizações necessárias, demos o passo inicial e aplicamos o questionário, recurso essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Seus resultados serviram de bússola para nossa trilha, o que justifica a nomeação da Fase I, que será composta, pela elaboração, aplicação e análise do questionário (imagem 2). Uma análise minuciosa dos dados coletados no questionário subsidiou nosso estudo, direcionando todo planejamento metodológico e ações, a partir das necessidades diagnosticadas em cada uma das questões.

Nesse contexto, relacionamos nossos estudos teóricos à prática, potencializando, assim, as possibilidades de alcançarmos os objetivos traçados, com vistas ao emprego de estratégias mais perspicazes e eficientes. Por conseguinte, nossas ações foram e serão

construídas a partir da realidade concreta das turmas em estudo, de forma contínua, assumimos o compromisso de transformarmos nossas estratégias, à medida que se mostrarem ineficazes ao longo dessa trilha ou mediante teorias e recursos mais eficazes.

Imagem 2 – Procedimentos da Fase I: “Bússola”



Fonte: Autoria própria (2016)

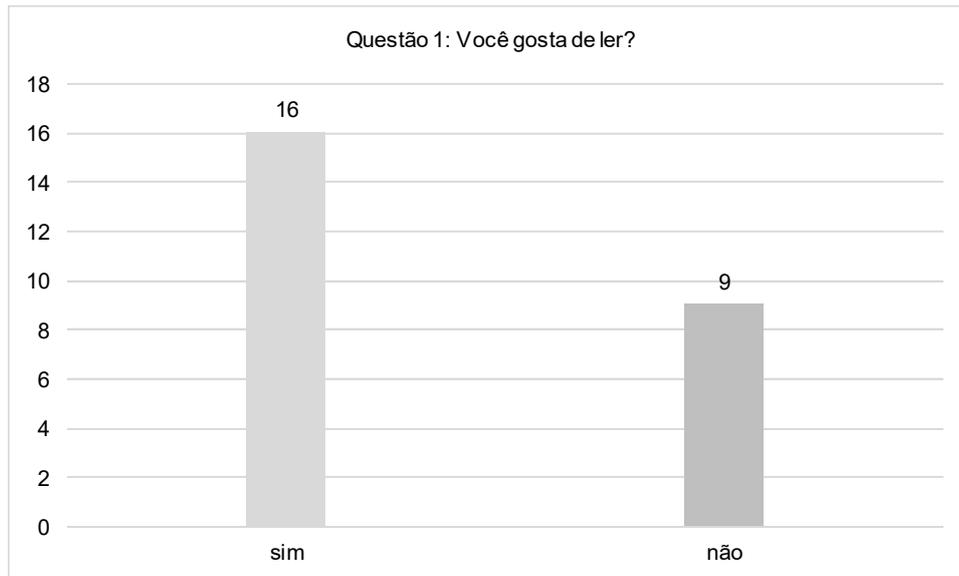
3.1 ANÁLISE DE DADOS PARA PLANEJAMENTO

Conforme já mencionado, foi aplicado um questionário (apêndice B) cujo objetivo primordial foi o de direcionar nossas ações seguintes. Dada sua importância, apresentaremos os dados colhidos nesta fase e discutiremos reflexivamente acerca das informações, bem como, usaremos nossas vivências com os alunos participantes da pesquisa, desde o início de 2016, quando ainda cursavam o 6º ano da escola pública em que as atividades foram aplicadas.

Utilizamos dezessete questões objetivas no *corpus*, porém, oito delas continham uma questão descritiva com a intenção de justificar a indagação em propósito. O método teve como objetivo extrair do aluno informações fidedignas a fim de traçar estratégias para contribuir na ampliação de sua competência leitora.

A primeira questão, de natureza óbvia diante do tema, questionou os alunos se eles gostavam de ler. Trata-se de uma questão objetiva de cunho essencial em nossa pesquisa e no cerne de sua simplicidade, identificamos dados animadores: dezesseis alunos declararam gostar de ler e nove responderam negativamente, conforme ilustra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Dados referentes à questão 1 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2016)

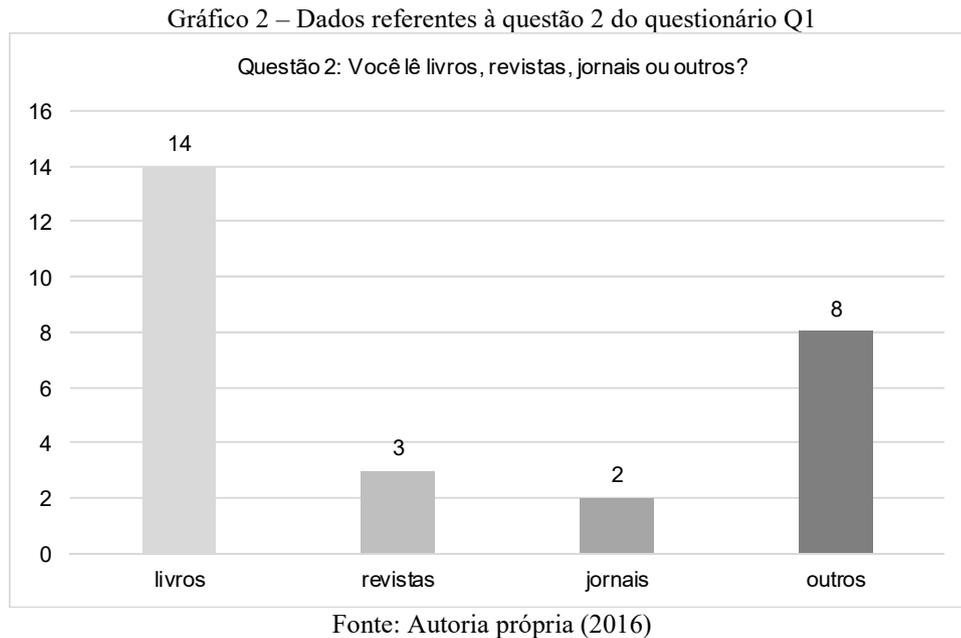
Este é um dado que nos incentiva muito e confirma a crença de que a precariedade dos resultados referentes à proficiência leitora deriva-se de outros fatores – como a falta de incentivo adequado –, pois não basta apenas dizer “leia”, é preciso que haja mediação que privilegie o encontro entre a leitura, o texto e o leitor. Isto serve de justificativa, tanto para os que declararam gostar de ler, quanto para os que responderam não gostar. Entre os apontamentos extraídos dos presentes dados, concluímos que temos um público que se interessa pela leitura, o que favoreceu a aplicação de nossa proposta de intervenção.

A questão seguinte estabeleceu uma conexão temática com a primeira. Nela, tivemos o intuito de investigar o que o aluno lê. Dentre as respostas, verificamos que dos vinte e cinco entrevistados, quatorze declararam ler livros; três alunos assinalaram as revistas; dois indicaram os jornais e oito alunos indicaram a opção “outros” (gráfico 2 da próxima página).

Ao analisarmos o item “outros”, percebemos uma falha na elaboração do questionário. Falhamos por não solicitar aos alunos que indicassem qual a leitura realizada, caso não optassem pelas três alternativas oferecidas. Consideramos, portanto, a possibilidade de repetirmos o questionário alguns meses depois do início da pesquisa, com o intuito de verificar alguma alteração dos dados e então contemplar o resultado da seleção “outros”².

Em relação aos dados, não nos surpreende o objeto livro ser o indicado por considerável número de alunos. É relevante considerarmos as visitas feitas à biblioteca da escola e as atividades dadas durante as aulas de português que utilizam livros.

² Um novo questionário foi aplicado para retificar a questão 2. As análises e discussões encontram-se no capítulo 4 desta dissertação.



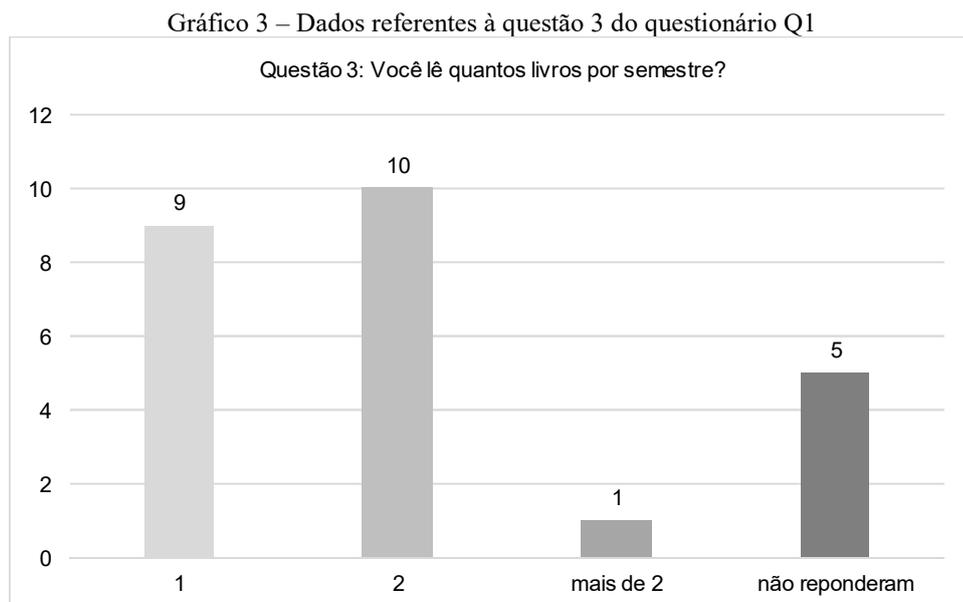
Entretanto, jornais e revistas carregam consigo alguns problemas que podem distanciar leitores dessa faixa-etária. É o caso do fator econômico, já que ambos são relativamente caros e não são prioridade de consumo dos alunos ou das suas famílias. Tal parecer comprova-se por experiências vivenciadas com as turmas, ao longo do ano de 2016. Quando solicitávamos atividade extraclasse, em que os suportes eram os referidos veículos, a maioria dos alunos não cumpria a tarefa, sob a alegação de não os ter em casa. Em diversas práticas na sala de aula, pedimos que trouxessem jornais e revistas e não obtivemos sucesso. Só foi possível realizar os exercícios com os referidos materiais, quando ganhávamos o produto de outra escola com mais recursos, ou trazíamos os periódicos de nossa residência.

O segundo provável motivo são as temáticas editadas por esses gêneros, salvo as revistas especializadas para esse público; os demais publicam assuntos pouco atrativos. Nessa faixa etária, raríssimos alunos têm o costume de ler jornais. No entanto, tal realidade poderia mudar e a leitura jornalística transformar-se-ia em hábito se a escola lançasse um periódico com matérias voltadas ao universo dos estudantes e se eles fossem os próprios redatores dessa produção. Mais ainda: se a instituição adquirisse revistas em quadrinhos (ou de jogos) sobre qualquer temática adequada à educação e que contemplassem o interesse dos alunos.

Temos consciência das dificuldades enfrentadas pela escola, as verbas muitas vezes são insuficientes para suprir necessidades básicas, como o lanche das crianças. Não obstante, é possível mobilizar a comunidade escolar e empenhar esforços que priorizem o incentivo à leitura, mediante doações, campanhas de arrecadação, gincanas ou compras pagas com recursos provindos de festas realizadas ao longo do ano.

Ainda em relação à questão em pauta, três alunos assinalaram mais de uma alternativa, declarando outras opções, além dos livros. Este dado revela-nos que o estudante que manifesta realizar leituras diferentes, em tese, é um aluno que tem o hábito da leitura e certamente detém maior proficiência leitora.

Na terceira questão, pretendíamos rastrear o número de livros lidos e se os acadêmicos os liam de fato. Para comprovar a quantidade marcada no quesito, solicitamos aos alunos que citassem as obras lidas. O gráfico 3 esclarece que nove alunos liam apenas um livro por semestre, sendo que dez disseram ler dois. Somente um deles declarou-se leitor de mais de dois livros e cinco não responderam. Tal assertiva permite-nos concluir que eles não leem ou não consideraram as leituras que fizeram, já que muitos pegam livros na biblioteca, mas abandonam a leitura antes do término, conforme relatos orais no dia destinado à devolução dos exemplares emprestados pela biblioteca da escola.



Fonte: Autoria própria (2016)

Considerando a média do número de livros lidos por nossos alunos, as informações do gráfico anterior apresentam-se abaixo da estatística nacional, se comparadas com os resultados da quarta edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) (ver imagem 3). Por outro lado, se levarmos em conta a definição utilizada pelo instituto – “Leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” (RETRATOS..., 2016, p.21) –, podemos afirmar que temos um público cujo percentual é de 80% composto por leitores, representando, dessa maneira, um campo fértil e promissor para a realização da nossa intervenção.

Imagem 3 – Número de livros lidos por ano, pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*

ESCOLARIDADE			
Livros habitante/ano	2007	2011	2015
Fundamental I (1º a 4º série ou 1º ao 5º ano)	3,7	2,5	3,44
Fundamental II (5º a 8º série ou 6º ao 9º ano)	5,0	3,7	5,26
Ens. Médio (1º ao 3º ano)	4,5	3,9	4,79
Superior	8,3	7,7	10,87

Fonte: Retratos da leitura no Brasil (2016, p.69)

Em relação aos livros citados na pergunta complementar, dezessete alunos elencaram os volumes lidos, embora apenas onze declararam ler mais de dois livros (conforme verifica-se no gráfico 3), demonstrando, assim, dados contraditórios. Outro aspecto que vale descrever, refere-se aos títulos mencionados, o que nos leva a refletir acerca da leitura realizada por eles. A maioria fez alusão a livros de aventura e de histórias infantis (como *Pinóquio* e *Saci Pererê*), outros citaram *Romeu e Julieta* e *A culpa é das estrelas*. Um aluno fez referência ao folder informativo, *Combate à dengue*, impresso em forma de livreto e levado à escola durante uma palestra realizada por agentes municipais de saúde.

Prosseguindo, nossa intenção na questão 4 foi mapear a forma de acesso à leitura (gráfico 4). Conforme suspeitávamos, constatamos que a principal é a biblioteca da escola, o que aumenta consideravelmente nossa responsabilidade com o incentivo.

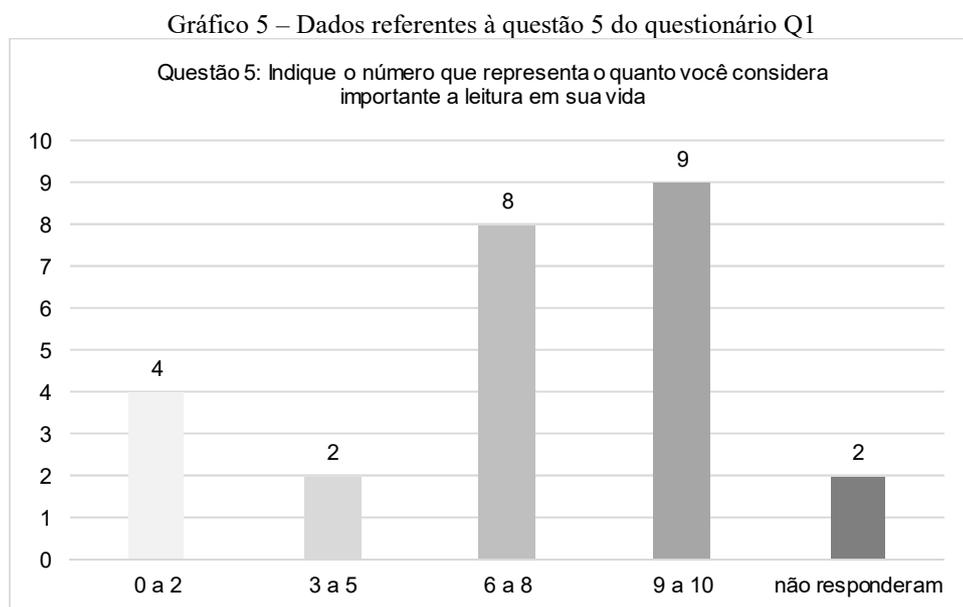
Gráfico 4 – Dados referentes à questão 4 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2016)

Dentre os pesquisados, dezoito disseram ler livros emprestados pela biblioteca da escola. A segunda forma mais noticiada foi a leitura eletrônica feita pela internet (seis alunos), o que revela uma tendência dos dias atuais. Tais elementos inspiraram-nos a utilizar esse recurso tecnológico para incentivá-los a ler. Certamente, boa parte das nossas oficinas realizou-se com o apoio dos recursos virtuais, explorando as conexões nas quais os alunos estão envolvidos.

A questão que se segue, apresentada pelo gráfico 5, foi elaborada visando à compreensão da importância da leitura para nossos alunos.

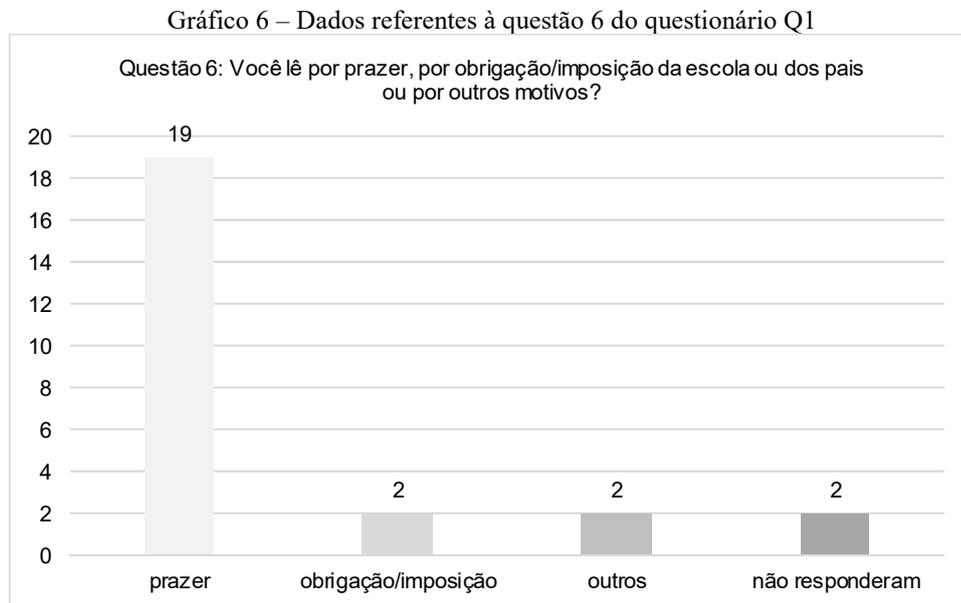


Fonte: Autoria própria (2016)

Mais um resultado motivador: nove alunos consideraram a leitura com alto grau de importância, pois assinalaram de 9 a 10. Tivemos oito que indicaram a opção de 6 a 8, além daqueles que, de fato, mais nos preocupam: são os seis que marcaram as demais opções, de 3 a 5 e de 0 a 2, demonstrando o quão pouco consideram-na significativa.

Quanto aos índices ora apresentados, cabe-nos uma reflexão: Quais motivos levaram indivíduos tão jovens (na faixa dos 12 anos) a esta avaliação acerca da leitura? Será a não familiaridade com a leitura, por, hipoteticamente, não fazer parte do seu contexto familiar, dos hábitos dos seus tutores, tornando-se algo de valor irrelevante? Ou foi ocasionada pelas inúmeras barreiras encontradas nessa prática? Infelizmente, ainda temos nessas turmas alguns educandos com acentuadas dificuldades na simples decodificação das letras. Procuraremos investigar melhor essa motivação para que possamos intervir nessa lamentável constatação, bem como, reavaliar nossas estratégias como docentes.

Pensando no estímulo que esses estudantes têm para a realização da leitura, perguntamos na sexta questão se eles liam por prazer, por obrigação ou por outros motivos, conforme mostra o gráfico 6, abaixo:

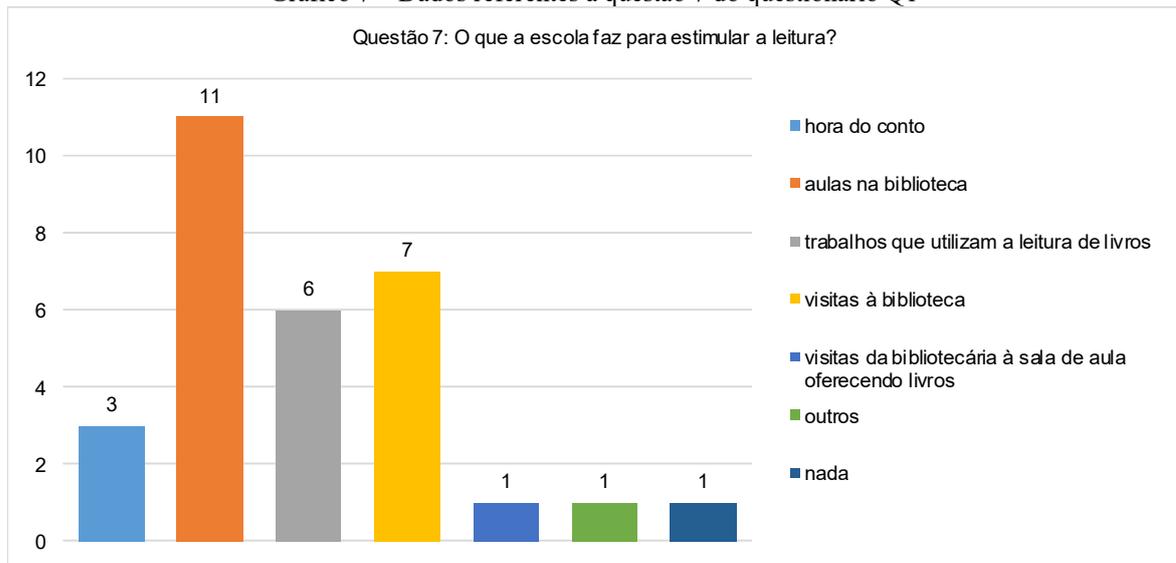


Fonte: Autoria própria (2016)

O prazer foi o principal fator de motivação. Contabilizamos dezenove alunos e contrariando argumentos comumente usados, apenas dois assumiram ler por imposição da escola ou de seus responsáveis. Respectivos números recomendam-nos conscientizá-los de que a prática da leitura, em dadas circunstâncias, virá adornada de outras benesses distintas do prazer. Em outras ocasiões, para alcançá-lo, será necessário demasiado esforço, como ocorre na apreciação de alguns clássicos, uma vez que esses textos demandam acentuado empenho por parte do leitor. No entanto, vale ressaltar o deleite como um importante aliado no incentivo à leitura, na faixa etária em que se encontram nossos alunos.

A próxima análise refere-se às ações voltadas ao estímulo da leitura no ambiente escolar (gráfico 7). Foram dispostas sete opções e o caso de não haver algum estímulo. É importante registrar que alguns alunos assinalaram mais de um item, o que é aceitável, já que tais alternativas acontecem concomitantemente no contexto escolar. Onze deles indicaram as aulas ministradas na biblioteca como principal fonte de inspiração. Outros sete realçaram as visitas à biblioteca da escola; seis mencionaram os trabalhos envolvendo o manuseio de livros e apenas um aluno indicou as visitas da bibliotecária à sala de aula oferecendo livros. Acreditamos que essa profissional possa contribuir mais para o incentivo à leitura, pois, antes de tudo, ela é a responsável por um dos espaços mais propícios a essa prática.

Gráfico 7 – Dados referentes à questão 7 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2016)

Reconhecemos os diversos encargos assumidos pela bibliotecária, mas nossa crítica recai justamente nesse desvio de função, ocasionado pelas excessivas faltas de professores, tarefas ligadas à reprografia, dentre outros afazeres que nada têm a ver com suas reais atribuições. É imperativo pensar em ações conciliatórias para minimizarmos o problema. Uma delas, envolveria os estudantes em atividades de leitura para suprir a ausência de professores, ocupações previamente planejadas para explorar a riqueza desse espaço. Quando fosse necessário substituir algum professor, outra opção seria chamar os escolares para conhecer o acervo da biblioteca, além, é claro, aproveitar a oportunidade e oferecê-lo a eles.

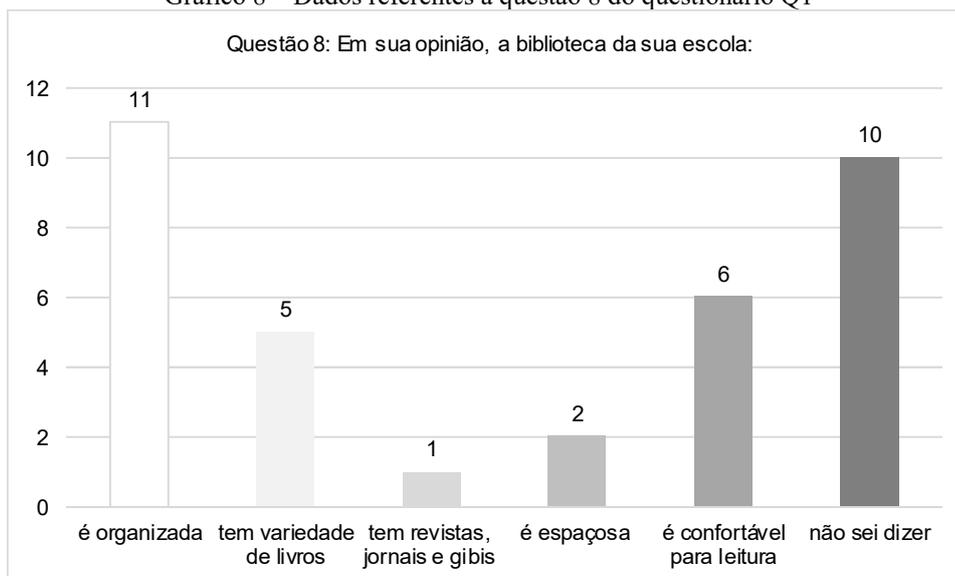
Registramos essas e outras sugestões junto ao convite destinado aos profissionais desse setor para uma participação ativa nessa intervenção. Destacamos os esforços realizados pela escola para mobilizar ações de incentivo à leitura, conforme reconheceram os alunos. No entanto, os baixos índices nas avaliações internas e externas exigem que redobremos esforços para a ampliação das ações já promovidas.

Na oitava questão, pedimos aos estudantes que opinassem a respeito da biblioteca da escola e o gráfico 8 conduziu-nos a alguns questionamentos. De modo geral, os alunos avaliaram positivamente a biblioteca: onze consideraram-na organizada, seis avaliaram-na como sendo confortável e cinco deles destacaram a variedade dos livros. Conforme já havíamos descrito, os alunos também registraram a falta de jornais, revistas e gibis, havendo somente um registro dessa opção.

Todavia, uma expressiva parte dos interrogados não preencheu essa avaliação, visto que dez alunos assinalaram a opção “não sei dizer”. A interpretação que fazemos dessa

ocorrência é a de que nossos alunos frequentam pouco a biblioteca, apesar de registrarem visitas em questões anteriores. Logo, surgem novos questionamentos: Como são essas visitas? Elas são significativas para os alunos? As referidas visitas são capazes de conduzi-los a experiências leitoras compatíveis com o espaço e em conformidade com suas funções básicas, ou a biblioteca é apenas um recinto comum da escola, como outro qualquer?

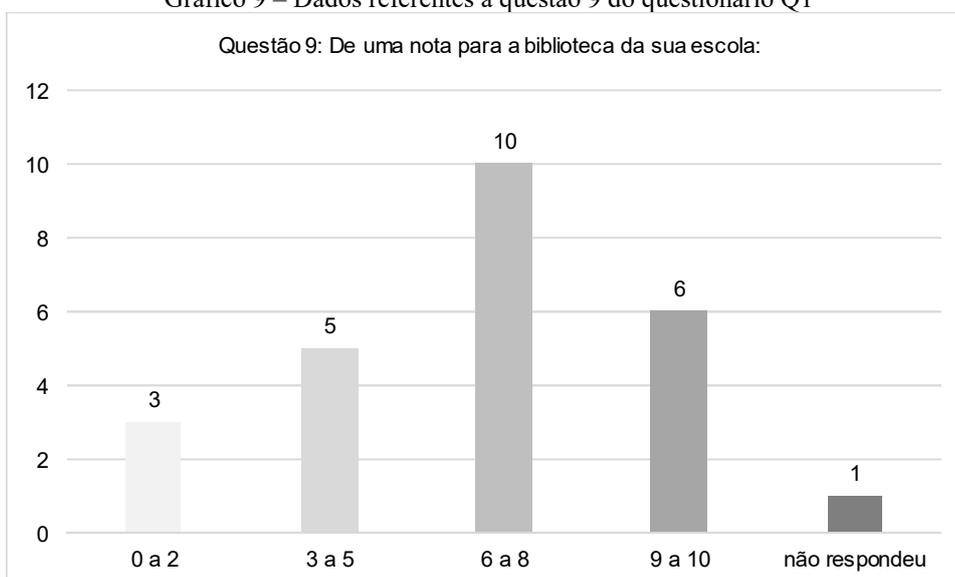
Gráfico 8 – Dados referentes à questão 8 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2016)

Trataremos agora da questão 9 (gráfico 9), cuja finalidade coincidia com a questão 8. Agora, os alunos também avaliaram a biblioteca, dando a ela uma nota de 0 a 10.

Gráfico 9 – Dados referentes à questão 9 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2016)

Diferentemente da oitava questão, um número maior de alunos atendeu à tarefa de avaliar a biblioteca, provavelmente em razão de ser uma questão de natureza quantitativa, onde, em tese, indicariam apenas um número. Em seguida, deveriam justificar a nota dada. Nestas circunstâncias, dez estudantes atribuíram a nota de 6 a 8 e justificaram de formas variadas: uns solicitaram o conserto de cadeiras e mesas quebradas; outros disseram não saber como justificar; alguns reivindicaram ampliação de exemplares de livros e do número de visitas, além do próprio espaço sob a alegação de ser pequeno.

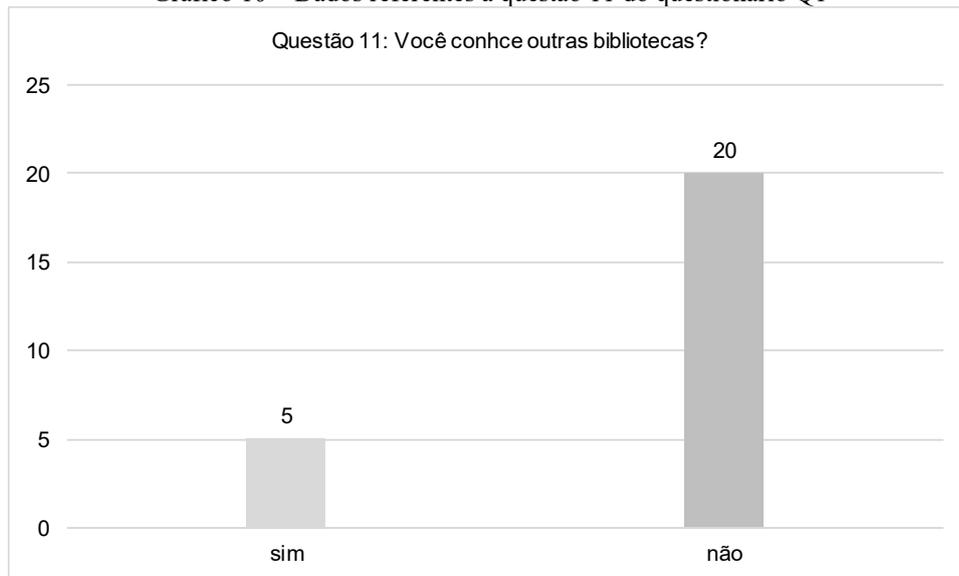
As notas de 9 e 10 foram atribuídas por seis alunos, cujas justificativas pautaram-se no conforto e em elogios ao espaço. Dentre os pesquisados, cinco avaliaram-na com a nota de 3 a 5. Nesse caso, houve quem argumentasse a favor do fim da classificação dos livros, a qual considerava “injusta”, pois gostaria de ler os livros destinados aos professores e adultos, além de solicitar a eliminação da categoria de obras “inapropriadas”. Ainda tivemos notas de 0 a 3, concedidas por três alunos. Suas justificativas foram a insuficiência do espaço e do conforto, além do uso da biblioteca como sala de aula, que é comum na falta de professores. Uma das argumentações estava em branco, coincidindo com o questionário de quem não respondeu.

Teceremos nossos comentários com a descrição das respostas da décima questão porque a sua natureza descritiva não permitiu a elaboração de um gráfico correspondente. Nela, indagamos o que precisaria melhorar na biblioteca. Recebemos respostas variadas e apenas duas enquetes ficaram sem resposta. Alguns alunos reiteraram as solicitações de reparos no espaço físico e nos móveis (prateleiras, mesas e cadeiras); outros mantiveram a opinião de que não há nada para melhorar. Em um dos formulários, havia uma resposta-denúncia, pois dizia que alunos usavam a biblioteca para “matar aula”. De forma distinta, uma parcela notável registrou a urgência em ampliar o acervo de livros de literatura. Destacamos a relevância do pedido e declaramo-nos defensoras dessa demanda, dado seu valor expoente.

Em continuação às análises, atentemo-nos à questão 11, que procurava encerrar as perguntas relacionadas à biblioteca. Sendo assim, perguntamos se os alunos conheciam outras bibliotecas. E as respostas foram surpreendentes, para não dizer, assustadoras (conferir o gráfico 10). Os dados dispensariam comentários, se não fossem tão alarmantes. Temos diante de nós a informação de que 80% dos alunos conheciam, exclusivamente (no sentido negativo do termo), apenas a biblioteca da própria escola.

Comprovando a discrepância entre os dados, 20% declararam conhecer outras bibliotecas. Cabe a nós refletirmos, já que a pergunta não se referia a frequentar outras bibliotecas: nossa questão mencionava apenas “conhecer”. Esses dados, ao contrário dos demais, não nos remeteram às perguntas, porém, às repostas.

Gráfico 10 – Dados referentes à questão 11 do questionário Q1



Fonte: Autoria própria (2016)

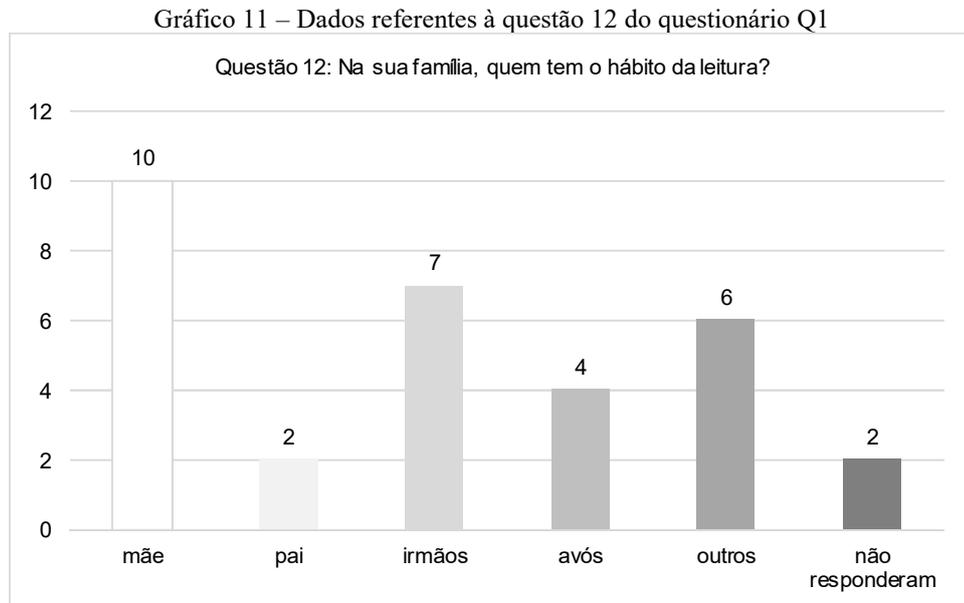
À medida que nossas análises avançam, compreendemos melhor alguns pontos, a exemplo do número reduzido de leituras realizadas por nossos alunos, das dificuldades apresentadas ao ler e escrever, dentre outras. Que fique claro: nossas reflexões não afirmam, tampouco defendem, a tese de que conhecer bibliotecas é garantia de formação de leitores, sobretudo, competentes. Contudo, há que se reconhecer o seu valor. Acreditamos que, nelas, amplia-se a cultura e expande-se os horizontes intelectuais. No mais, a convivência neste espaço, gera, no mínimo, curiosidade e aproximação com os livros, bem como, a oportunidade de vivenciar as irrefutáveis dádivas da leitura.

As crianças em estudo estão na escola há, pelo menos, sete anos. Elas convivem com outros adultos, no mínimo, há onze anos e ainda não conhecem outra biblioteca? Consideramos necessário buscarmos meios para reverter positivamente esses dados.

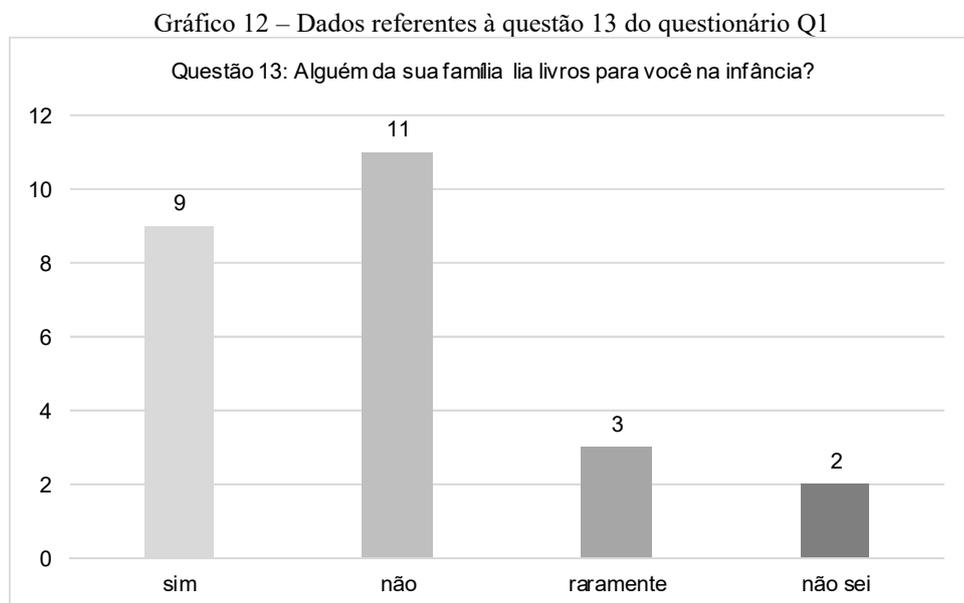
Das questões 12 a 15, nossas verificações voltaram-se para os principais mediadores de leituras: familiares e professores. As questões tiveram a função de investigar os sujeitos envolvidos na construção do hábito de ler. Invertendo a análise dos dados, primeiro apresentamos o número de alunos cujos questionários estavam com a questão em branco, ou seja, não responderam (o que pressupõe a ausência de familiares praticantes da leitura). Em contrapartida, dez deles afirmaram que suas mães são leitoras assíduas. Quanto à figura paterna, apenas dois citaram seus pais, quatro mencionaram seus avós e sete declararam ter irmãos leitores. No mais, seis alunos assinalaram a opção outros (conferir o gráfico 11).

De certa forma, os dados são favoráveis: 80% dos alunos, de acordo com os dados, conviviam com familiares leitores, conquanto, os resultados da questão 13 não são nada

promissores. Embora tenham declarado que seus familiares fossem leitores, onze alunos disseram que ninguém lia para eles na infância e três afirmaram que liam raramente. Outros nove confirmaram que seus familiares liam livros em sua infância e dois não responderam, o que se comprova pelo gráfico 12.



Fonte: Autoria própria (2016)

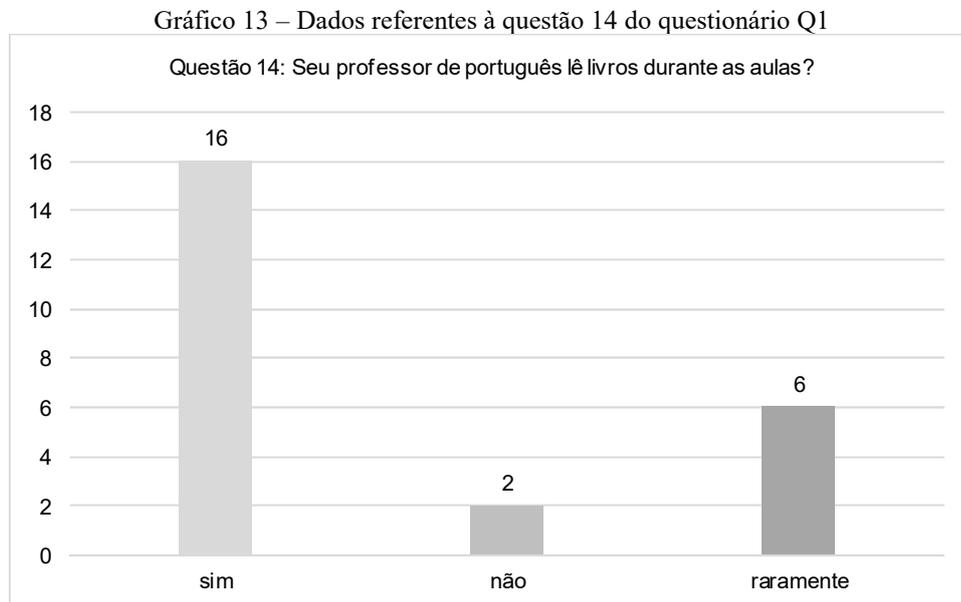


Fonte: Autoria própria (2016)

As crianças que não tiveram uma infância privilegiada com a magia da leitura apresentam mais dificuldades na construção das suas competências leitoras, conforme constatou a pesquisa citada:

[...] conduzida pela Universidade de Edimburgo e pela King's College de Londres, comparou o nível de leitura de 1.890 pares de irmãos por nove anos e constatou que os indivíduos que se davam bem com os livros a partir da fase de alfabetização desenvolveram habilidades cognitivas superiores na adolescência. (MACHADO, 2014).

Dos familiares, direcionamos o foco aos professores de português, área reconhecida como sendo responsável pela aquisição das habilidades e competências concernentes à leitura e à escrita, apesar de que seja elementar o apoio das demais disciplinas. Nesta questão, procuramos aferir as ações do professor da referida área, levando-se em conta que a leitura é, em nosso cotidiano, matéria-prima essencial (gráfico 13).



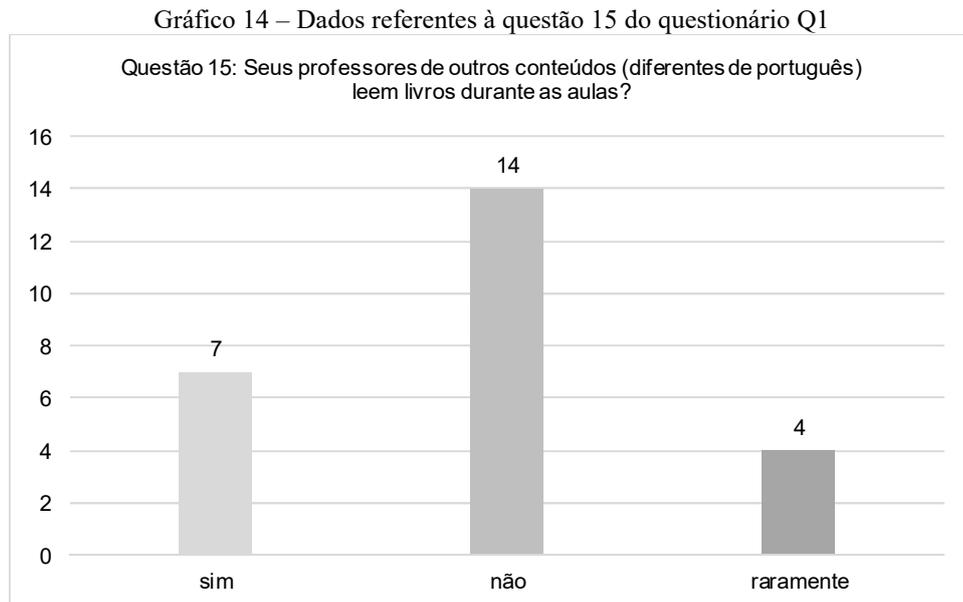
Fonte: A autoria própria (2016)

Em concordância com o presumido, a maioria dos alunos (dezesseis deles) registrou afirmativamente que o seu professor de português – no caso, um de nós – lemos livros durante as aulas. É preciso atentar-se acerca daquilo que esses alunos consideram como leitura, o que nos faz retomar Chartier (1999) quando se refere à interferência do suporte para a compreensão do leitor. Muitas das atividades levadas para a classe não denotam leitura para alguns alunos. Provavelmente, eles relacionam o ato de ler à materialidade do objeto ou à sua extensão.

Desse modo, seis alunos indicaram que raramente lemos. Estas opiniões levam-nos a pensar sobre o modelo das leituras levadas até eles. Parte dos alunos não considerou as leituras na extensão *Portable Document Format* (PDF). Outra hipótese estaria ligada aos espaços de leitura. De fato, exploramos outros ambientes para as aulas de leitura e

reconhecemos nossa falha em deixar “fora” da sala uma preciosa oportunidade de aproximar o livro dos seus leitores. Com isso, reavaliaremos nossas práticas, planejamentos e recursos para o próximo ano.

Como evidencia o retorno da questão 15 (gráfico 14), quatorze alunos afirmaram não haver leituras de livros durante as aulas; outros quatro alunos declararam que elas acontecem raramente, enquanto sete questionários confirmaram a presença das leituras realizadas por seus professores.

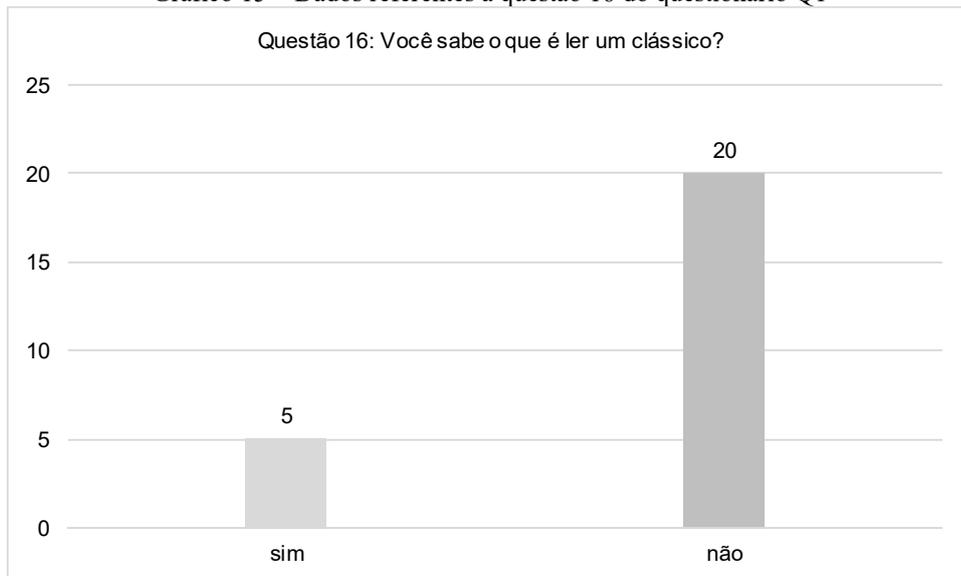


Fonte: Autoria própria (2016)

Assim como nós, os profissionais envolvidos com a educação necessitam contribuir para o incentivo à leitura, independentemente da área de atuação, afinal, todos os conteúdos dependem das habilidades de leitura e escrita, também responsáveis pelo seu desenvolvimento e construção. Inúmeras e singelas ações podem envolver a leitura durante as aulas. Não nos cabe julgar e avaliar nossos colegas, mesmo porque não é nossa função, além da incapacidade para exercer tal tarefa. No mais, solicitaremos a eles que intervenham junto a nós na busca do aprimoramento das referidas habilidades a partir do estímulo à leitura.

Mais uma vez redirecionando o tema, a penúltima questão versou sobre a leitura de textos considerados clássicos. Ela buscou identificar se nossos alunos sabiam o que é ler um clássico. Vejamos os resultados dispostos no gráfico 15. Temos como dados, vinte alunos que desconheciam o significado de ler um clássico e cinco asseguraram conhecer. Esse resultado torna-se aceitável considerando a faixa etária, os hábitos de leitura dos alunos e dos seus familiares.

Gráfico 15 – Dados referentes à questão 16 do questionário Q1

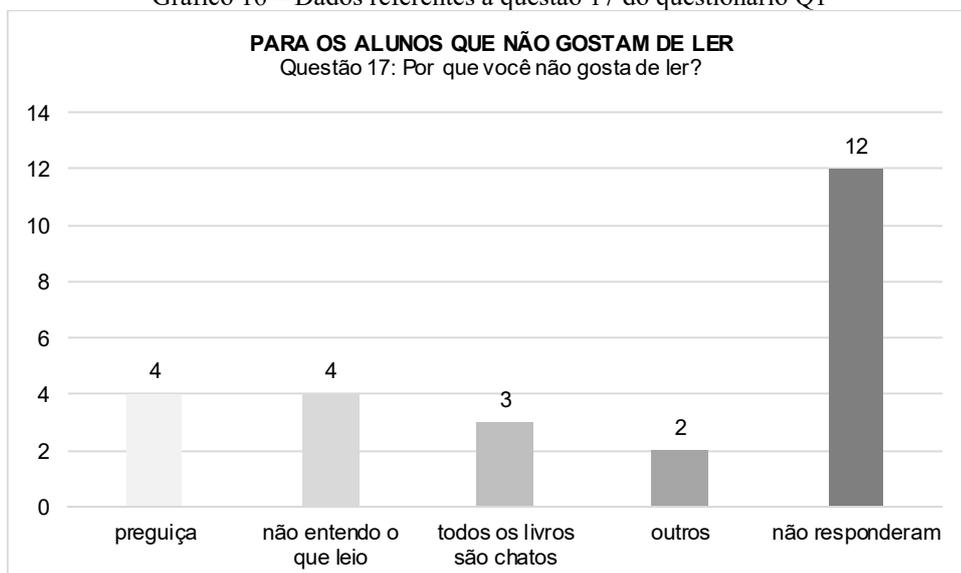


Fonte: Autorial própria (2016)

Na verdade, ao incluímos esta questão em nossa pesquisa, tínhamos um objetivo velado: instigar os alunos a pensar sobre o tema ou, de início, sobre o termo. Ambicionamos, ao final desta pesquisa, termos não somente construído – em conjunto com nossos alunos –, um conceito do que são clássicos, acima de tudo, contribuído para que eles sejam leitores competentes e possam, assim como sugere Calvino (2007), definir os seus próprios clássicos.

E a última análise, não menos importante, explicita uma das perguntas problema da nossa pesquisa e foi pensada, em especial, “**PARA OS ALUNOS QUE NÃO GOSTAM DE LER**” (em letras maiúsculas e grifadas). Vejamos a exibição das respostas no gráfico 16:

Gráfico 16 – Dados referentes à questão 17 do questionário Q1



Fonte: Autorial própria (2016)

A despeito de termos como resultado da primeira questão apenas nove alunos confessos que não gostavam de ler, nesta, diferentemente, doze não responderam, ou seja, quatro dos dezesseis que declararam gostar de ler, ou mudaram de ideia, ou não compreenderam a pergunta. No entanto, outros dados revelam que, para quatro alunos, a vilã é a preguiça; três, dentre os pesquisados, optaram pela conhecida e infundada premissa usada, por alguns adolescentes: “todos os livros são chatos”.

Obtivemos, também, dois alunos que sinalizaram “outros”, porém, três justificaram, como solicitado. Um dos alunos alegou que os livros eram grandes, outro, simplesmente, reafirmou não gostar. Já o terceiro aluno que se justificou (contabilizado em “não entendo o que leio”), deixou-nos comovidas e envergonhadas, pois ele literalmente esclareceu: “*Por que eu confudo as palavras quando to lendo eu confundo a leitura não intendo as palavra*”.

Declaramo-nos constrangidas pelo fato de estarmos o ano inteiro com esse aluno e ele ainda ser confesso de tamanha precariedade leitora. Essa revelação soa como um grito de socorro, pois estamos negando a ele o direito de ler e de saborear a leitura. Com isso, finalizamos nossas considerações cientes de que há muito o que fazer, extenso e árduo será o caminhar pelas trilhas da leitura. Ao analisarmos as dezessete questões, sob vários pontos de vista, “ouvimos” cada uma das respostas como sendo a voz dos estudantes de uma escola pública, entre inúmeras outras, ecoando mazelas e obstáculos análogos aos que a educação enfrenta Brasil adentro.

3.2 OFICINAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Ao iniciarmos o mestrado profissional em letras, tínhamos uma noção dos desafios que encontraríamos na pesquisa, contudo, ao analisarmos as informações obtidas pelo questionário (descritas no capítulo anterior), esses desafios tomaram proporções ainda maiores e reais. Diante de nossas metas, temos obstáculos gigantes; contextualizando-os à nossa realidade, esses obstáculos passam a ser etapas.

O desafio seguinte, ou melhor, a etapa seguinte, foi indubitavelmente a mais longa de todo processo. Nela, realizaram-se as oficinas de letramento literário com o propósito principal de criar práticas diferentes para leitura de obras literárias. Aqui, desdobraram-se vários outros pontos, por serem formadas por complexas ações que demandaram rigoroso e elaborado planejamento, além da necessária articulação de outros fatores, tais como: tempo e recursos de ordem financeira, física e humana.

“Percorrendo trilhas”, assim a denominamos, por representar caminhos cujo cerne é a

leitura. Como prática, ampliamos o sentido da leitura – retomando concepções discutidas no início desta pesquisa –, como meio, utilizamos o letramento literário. Conforme destaca Cosson (2014), inúmeras são as tentativas de definir letramento, já que o termo tem gerado controvérsias entre os estudiosos. Para ele, “trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever [...] mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (COSSON, 2014, p.11).

Seguem algumas das tentativas feitas no intuito de conceituar a palavra. Segundo Soares (1998, p.72), “[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam como as necessidades, valores e práticas sociais”. A pesquisadora apresenta também a ideia de que “é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2005, p.120). Ela arremata o assunto transcendendo a questão conceitual com pertinente reflexão, abarcando até mesmo questões ideológicas e políticas:

Se letramento não pode ter uma definição absoluta e universal, sem dúvida alguma, é pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido (SOARES, 2005, p.120).

Candido (1989, p.177) reconhece a literatura, também, como direito humano, afirmando que negar sua fruição é o mesmo que mutilar a nossa humanidade. Neste aspecto conceitual, em que ambos são legitimados como direito absoluto, descortina-se uma nova perspectiva para a inserção de práticas leitoras no ambiente escolar: o letramento literário. Como assegura Cosson (2014), a proposta de letramento literário concebida como direito garante aos alunos não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, sobretudo, uma forma de propiciar seu efetivo domínio.

Algumas proposições podem ser apresentadas para a compreensão de letramento literário. Dentre todas, destacamos a mais consoante com nossa pesquisa. Para Zappone (2008, p. 53), “O letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade”.

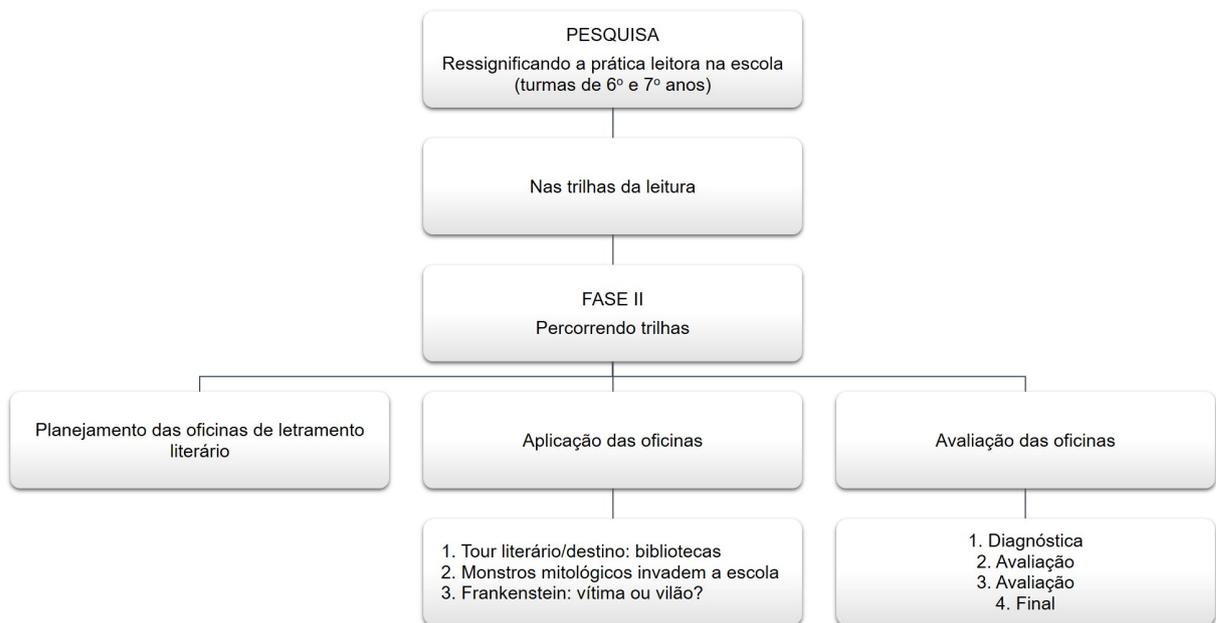
Em síntese, na perspectiva deste estudo e considerando todas as definições, concluímos que letramento literário se define como práticas de ler o mundo, de ler o outro, com outro e a partir do outro, máxime como exploração de novas e diferentes formas de apropriar-se da leitura e da escrita por meio da literatura.

3.3 EXPLORANDO A RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA NA SALA DE AULA

Nesta etapa, objetiva-se a proposição de uma forma nova de ler, além de proporcionar experiências literárias aos alunos, promovendo o acesso a leituras cujo traço de ficcionalidade os conduzirão para o seu desenvolvimento como leitores, resignificando, então, essa prática, a partir da quebra de uma rotina leitora escolar. O objeto, bem como a proposta feita neste capítulo, nasceu a partir de ideias da Estética da Recepção, em que Iser (1999) e Jauss (1994) defendem a ativa participação do leitor, explorando os aspectos estéticos e historiográficos da leitura.

Dentro desse pressuposto, as oficinas de letramento literário utilizaram obras literárias como “provocações”, fazendo com que os alunos encontrassem, nas leituras literárias propostas, um sentido nessas novas práticas e conforme propõem os referidos teóricos, novos sentidos para a partir delas, ou seja, a ampliação dos seus horizontes de expectativa em relação à obra em si, mormente, a si mesmos. A imagem 4 indica os passos metodológicos norteadores da Fase II: “Percorrendo trilhas”.

Imagem 4 – Passos metodológicos da Fase II: “Percorrendo trilhas”



Fonte: Autoria própria (2017)

Antes de avançarmos, é essencial destacar a importância das parcerias firmadas desde o início deste projeto, em especial, a equipe diretiva da instituição educacional que acolheu a proposta incentivando-nos e apoiando-nos em todos os aspectos. Diante de tantas dificuldades, sem dúvida, esse apoio foi imprescindível. Tal equipe, junto à supervisão,

compartilhou conosco das mesmas preocupações e ideias relacionadas à importância da leitura. Sendo assim, abraçando este estudo, a escola se propôs a uma reestruturação das bases metodológicas das aulas de português, igualmente, abriu portas para que a leitura fosse efetivada em seu espaço e na vida dos seus alunos.

Todo o planejamento anual do ano letivo das turmas envolvidas foi estruturado a partir da leitura literária. Sem haver algum prejuízo aos alunos, as aulas foram conciliadas com nossos propósitos, visando almejar o aprimoramento das habilidades e competências leitoras. Um esforço conjunto de ações convergiu para a aquisição de práticas que favorecessem o desenvolvimento dos alunos e dos profissionais envolvidos a curto, médio e longo prazos.

Nossos primeiros passos consistiram na preparação e no planejamento das oficinas, cuja variação exigiu-nos a mobilização de múltiplas estratégias para organizá-las, tendo em vista a sua elaboração em resposta às necessidades elucidadas a partir das informações colhidas pelo Q1. Elas aconteceram dentro e fora do espaço escolar e foram estratificadas em “momentos”, sob a tutela constante do professor, como mediador de todo o processo.

Mirando a renovação das práticas de leitura, os passos metodológicos aqui traçados receberam o aporte teórico de Vygotsky (2007), de quem a concepção para o desenvolvimento humano baseia-se na interação, a essa altura, representada pela mediação e pela própria interação com os colegas para a construção do conhecimento. Um conceito fundamental dessa teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Seu estudo subsidiou nosso planejamento no sentido de refletir sobre o papel do professor, o lugar do estudante no processo de construção do conhecimento e os critérios de seleção das ações propostas.

De acordo com o pensador russo, ZDP é uma expressão utilizada para esclarecer como se estrutura a aprendizagem e a interação do ponto de vista da construção do conhecimento.

É a distância entre o nível de desenvolvimento real – o saber que já foi adquirido pelo aprendiz – e um nível mais elevado (desenvolvimento potencial) que ele é capaz de alcançar com a ajuda de alguém (um adulto ou de colegas que já dominem o assunto). É um domínio em constante transformação: o que a criança consegue fazer com a ajuda de alguém hoje, poderá realizar sozinho amanhã (VYGOTSKY, 2007, p.107).

Outros autores, também associam a essa teoria o termo “andaime” (ou andaimagem”), uma vez que o conceito se apresenta de forma bastante similar:

Andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. O trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como uma estratégia instrucional no

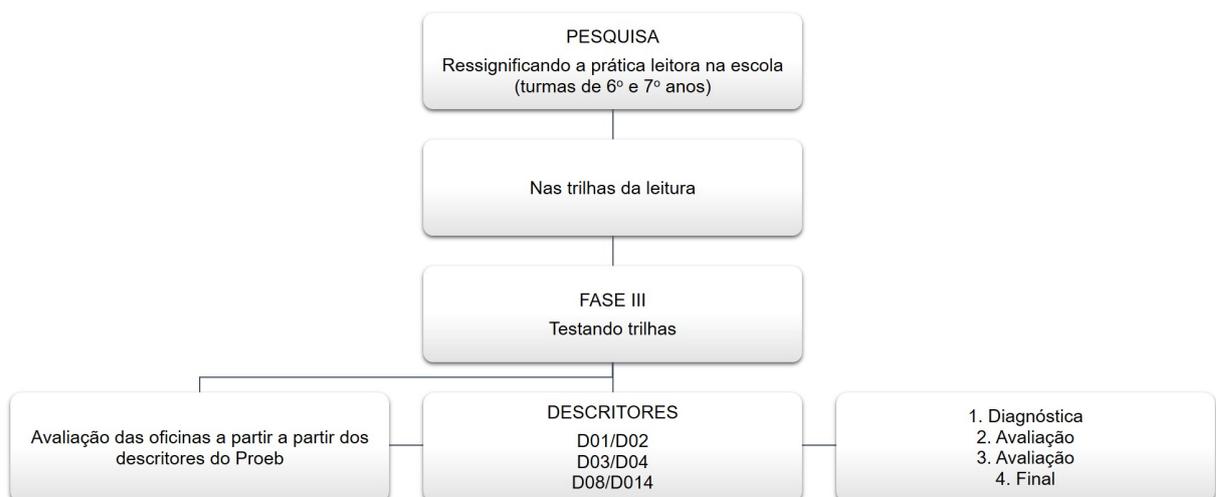
domínio da escola, mas, de fato pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar no processo de socialização (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p.26).

Cosson (2014, p.48) também utiliza a mesma concepção: “Trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos”. Em sua proposta, o autor esclarece que “[...] o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos”.

Seguindo o planejamento e a organização pedagógica da experiência literária em sala de aula, procuramos um ponto de partida na sequência básica proposta por Cosson (2014), em que a sistematização metodológica é composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, atendendo à ordem apresentada. A ela, adicionamos mais um passo: a socialização da experiência literária; em algumas oficinas alteramos a ordem dos métodos.

Para que a prática proposta na Fase III: “Testando trilhas” fosse atestada como eficiente, foi preciso comprovar os resultados obtidos a partir da sua aplicação. Nesse sentido, elegemos como método, as atividades avaliativas dimensionadoras do desenvolvimento de habilidades e competências leitoras dos alunos, oferecendo, assim, subsídios concretos para a reformulação dessas (imagem 5)

Imagem 5 – Passos metodológicos avaliativos da Fase III: “Testando trilhas”



Fonte: Autoria própria (2016)

Em 2017, conforme será exposto no item 3.4, os alunos participantes da pesquisa foram avaliados pelo Simave/Proeb. Esta avaliação externa, feita pelo governo de Minas

Gerais, foi construída com base na Matriz de Referência de Língua Portuguesa³, formada por um conjunto de descritores que apresentam as habilidades que se espera que os alunos atinjam em etapas importantes da educação básica. A fim de elucidarmos o que são tais descritores, segue a definição textual publicada pela *Revista do Sistema*:

Os descritores têm origem na associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelo aluno que se traduzem em certas habilidades. É a matéria-prima para elaboração dos itens. Como o próprio nome sugere, constituem uma sumária “descrição” das habilidades esperadas ao final de cada período escolar avaliado. Implicam, como fundamento, aspectos conceituais ou teóricos relacionados às diferentes áreas do conhecimento a serem avaliadas. A função dos descritores é, portanto, indicar as habilidades que serão objeto de avaliação, no conjunto de itens que compõem o teste (REVISTA..., 2011, p.19).

Ao longo do ano letivo, aplicamos quatro avaliações com questões tiradas de avaliações do Proeb feitas em anos anteriores. No início, executamos a avaliação diagnóstica (apêndice D); nos bimestres seguintes, efetuamos a segunda e a terceira avaliações (apêndices E e F) e para finalizar todo processo, ministramos a final (apêndice G). Todas serviram como meios para monitoramento das práticas e da evolução do processo que contou com levantamento de dados, análise de gráficos (a cada bimestre) e inserção deles na presente dissertação. Para a elaboração das nossas avaliações, elegemos seis descritores (quadro 1):

Quadro 1 – Descritores selecionados para as atividades avaliativas bimestrais

I. Procedimentos de leitura	
D01	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
D02	Localizar informações explícitas em um texto.
D03	Inferir informações em um texto.
D04	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	
D08	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	
D14	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.

Fonte: Autoria própria (2017)

3.4 CONTEXTO ESCOLAR

Para a realização do nosso estudo, selecionamos uma escola pública da rede estadual

³ A Matriz de Referência de Língua Portuguesa Proeb 2015 (anexo C) contém vinte e quatro descritores, dos quais dezessete foram selecionados para a avaliação das turmas do sétimo ano.

de ensino, localizada em Uberaba, onde atuamos na docência de língua portuguesa. Composta pelo quantitativo de setecentos alunos e oitenta e dois profissionais, a instituição oferece o ensino fundamental, em conformidade com a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, a conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). O ensino desdobra-se em quatro ciclos, a saber: o primeiro, ciclo da alfabetização (do 1º ao 3º ano); o segundo, ciclo complementar (4º e 5º anos); o terceiro, ciclo intermediário (6º e 7º anos) e o quarto, ciclo da consolidação (8º e 9º anos), em dois turnos (vespertino e matutino).

A escola foi fundada em 1965, sob a nomenclatura de Escolas Combinadas e possuía, à época, apenas seis salas, com um total de duzentos e sessenta alunos matriculados, atendidos em um prédio emprestado por outra instituição. Em 1977, ela passou a funcionar em sua sede própria, onde se localiza até os dias atuais. É notável o crescimento da instituição nesses 50 anos de existência, como se verifica pela expansão da sua estrutura física. Hoje, o prédio tem onze salas de aula, laboratório de ciências, sala de informática, biblioteca, cantina, quadra poliesportiva, sala de professores e demais dependências administrativas.

Desde a fundação, houve uma expressiva ampliação da oferta de ensino à comunidade e a partir de 2006 passou a ser Escola Viva Comunidade Ativa, atendendo a alunos com dificuldades de aprendizagem e risco social, por intermédio do Projeto Escola de Tempo Integral (Proeti)⁴, conforme descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP). Quanto à estrutura organizacional, o educandário é gerido por uma diretora e um vice-diretor que, juntos, recebem apoio de uma equipe pedagógica formada por: uma supervisora, responsável pelo turno matutino; uma supervisora e uma orientadora, atuantes no turno vespertino, além de uma coordenadora do Proeti, que responde pelos dois turnos.

Como objeto da pesquisa, elegemos as turmas do ciclo intermediário, sobre as quais realizamos nossos estudos com os discentes matriculados no 6º ano (em 2016). Seguimos a sua trajetória até a conclusão do ciclo (em 2017), quando finalizaram o 7º ano e foram avaliados pelos governos estadual e federal. Justificamos a escolha das referidas turmas no intuito de dar sentido ao conhecimento de letramento literário proposto, uma vez que, além das análises da investigação, comparamos os dados das avaliações ao longo de dois anos e verificamos a contribuição efetiva do projeto nos resultados quantitativos da escola no Proeb, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e nas avaliações internas.

⁴ Em 2005, a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais implantou o Proeti, voltado para o fortalecimento de escolas em áreas urbanas com população de vulneral socialmente e sujeita a índices expressivos de violência. O desafio do projeto consiste em repensar a escola, tornando-a mais inclusiva e aberta à participação da comunidade.

Nesse sentido, entendemos que as avaliações sejam apenas um norte quanto ao conhecimento adquirido, já que, como afirma Hoffmann (2001, p.27): “A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para melhorar aprendizagem”. De acordo com as políticas públicas em vigor, os estabelecimentos de ensino têm seu desempenho mensurado pelas avaliações externas, cujos resultados servem de referência para as intervenções educacionais. Nos últimos anos, algumas turmas da referida escola foram avaliadas e obtiveram os seguintes resultados nas avaliações de língua portuguesa, dispostos nas tabelas 1 e 2:

Tabela 1- Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB⁵	2005	2007	2009	2011	2013
5º ano	4,9	4,6	5,5	4,8	5,4
9º ano	3,4	3,9	3,7	4,3	4,1

Fonte: IDEB – Resultados e metas (2013)

Tabela 2 - Resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PROEB	2010	2011	2012	2013	2014	2015
5º ano	209,6	182,3	215,2	206,6	201,0	-
9º ano	258,3	221,3	257,7	239,6	248,3	-
7º ano	-	-	-	-	-	228,6

Fonte: Simave – Resultados por escola (2015)

Ao observarmos os índices do 5º ano (tabelas 1 e 2), destacamos que houve relativo aumento, porém, verificamos um declínio nas avaliações do IDEB, em 2011, assim como ocorreu no Proeb, em 2013 e 2014. No ano de 2013, ainda considerando as avaliações do Proeb, as turmas do 9º ano apresentaram queda considerável, retomando parcialmente o índice de crescimento, em 2014. No entanto, referente ao IDEB, notamos pequena queda no ano de 2013, se comparado a 2011. Por fim, os dados mostram-nos que as variações detectadas, em ambas as séries, requisitam medidas constantes, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras e a não estagnação, tampouco, o seu declínio.

Em busca de ações e medidas que propiciem tal desenvolvimento, é necessário considerarmos fatores diversos que envolvem os estudantes inseridos nesse processo. Em prévio estudo dos PCN de língua portuguesa, encontramos as seguintes recomendações acerca das turmas de terceiro ciclo:

⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é obtido pelas notas do SAEB.

Pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclo requer a compreensão da adolescência como o período da vida explicitamente marcado por transformações que ocorrem em várias dimensões: sociocultural, afetivo-emocional, cognitiva e corporal. Requer esforço de articulação dos aspectos envolvidos nesse processo, considerando as características do objeto de conhecimento em questão – as práticas sociais da linguagem –, em situações didáticas que possam contribuir para a formação do sujeito. Organizar o aprendizado de Língua Portuguesa nesses ciclos requer que se reconheçam e se considerem as características próprias do aluno adolescente, a especificidade do espaço escolar, no que se refere à possibilidade de constituição de sentidos e referências nele colocada, e a natureza e peculiaridades da linguagem e de suas práticas (BRASIL, 1998, p.45).

Por considerarmos essencial o reconhecimento dessas características e especificidades citadas nos PCN, faremos aqui uma breve descrição das turmas envolvidas na pesquisa, para melhor planejarmos nossos estudos e práticas. As turmas selecionadas eram divididas em 6º1A, 6º2B e 6º3C, em um total de setenta e dois alunos matriculados, a maioria de baixa renda. Para comprovar nossos apontamentos, requisitamos à escola o relatório de frequência dos alunos beneficiados pelo programa social Bolsa Família. Os dados mostravam que cento e sessenta e oito alunos recebiam o benefício; desse total, vinte e quatro estavam matriculados nas turmas de 6º ano, ou seja, 34% dos alunos matriculados dependiam do recurso provindo do governo.

Em sua maioria, os alunos residiam em bairros periféricos ao entorno escolar (vide o mapa do apêndice H), com visíveis índices de criminalidade (panorama comprovado pela análise feita pelo Proeb, em 2013, em sintonia com os anexos D e E), cuja faixa etária variava entre 10 e 14 anos. Como se verifica, tínhamos inúmeros estudantes fora da faixa etária recomendada para a série, o que gerava alguns problemas de desinteresse e indisciplina. Outro aspecto relevante eram as dificuldades trazidas das séries anteriores, habilidades e competências básicas não consolidadas, tais como a leitura e a escrita. A carência de base era agravada pela falta de acompanhamento da vida escolar do aluno.

Ao refletirmos acerca da realidade descrita, concluímos que o ato de ler, compreender e interpretar textos é hoje um dos maiores responsáveis pelas “dificuldades” detectadas no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos discentes, bem como uma das possíveis “soluções”, por considerarmos a leitura “um bem essencial”, conforme afirma o IPL⁶.

O domínio da leitura no mundo contemporâneo é essencial para o exercício da cidadania, para viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo atual.

⁶ O IPL é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro.

Determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação cultural, no acesso à informação e ao conhecimento, na expressão e no juízo crítico, entre outros domínios, é uma competência básica que todos os indivíduos devem adquirir para poderem realizar-se como pessoa, como cidadão e como profissional na sociedade contemporânea. Organizações internacionais, como a UNESCO, consideram-na um alicerce da sociedade do conhecimento, indispensável ao desenvolvimento sustentado, e têm formulado recomendações, dirigidas aos governos, para que a sua promoção seja assumida como prioridade política (SOBRE..., 2016, grifo do original).

3.5. MAPA DAS TRILHAS

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 1994, p.86). Sem desprezarmos as demais etapas, concordamos com o personagem Riobaldo quanto à sua predileção pela travessia. As oficinas de letramento literário apresentaram-se, nesta pesquisa, como a “travessia” pelas trilhas da leitura, singularmente, a literária. Sobre elas recaíram todas as expectativas desse estudo.

O tópico que ora se inicia, veiculará cada uma das oficinas de letramento literário, tendo como objetivo expor, passo a passo, as informações necessárias para o seu desenvolvimento. Como explicitado no organograma da Fase II: “Percorrendo trilhas” (imagem 4), foram planejadas três oficinas, sendo elas: “*Tour* literário/destino: bibliotecas”; “Monstros mitológicos invadem a escola” e “Frankenstein: vítima ou vilão?”, cujas especificidades apresentaremos a seguir.

3.5.1 Primeira oficina: “*Tour* literário/destino: bibliotecas”⁷

Público alvo: alunos do 7º ano

Objetivos:

- aproximar o aluno/leitor de ambientes cuja finalidade é o incentivo e a manutenção do hábito de leitura;
- explorar, de forma física e virtual, diversos espaços de uma biblioteca, além do seu acervo;
- proporcionar experiências de leitura literária dentro de uma biblioteca;
- ampliar o repertório cultural do aluno/leitor relacionado às bibliotecas nacionais e internacionais e

⁷ Esta oficina foi elaborada a partir da análise da questão 11 (gráfico 10), cujos dados apontaram que 80% dos alunos conheciam apenas a biblioteca da sua escola.

- incentivar a prática de leitura literária em bibliotecas.

1º momento: Roda de conversa

Duração: 2 aulas

Como forma de motivar os alunos, fizemos uma roda de conversa na biblioteca da escola, onde foram explorados assuntos que envolviam aquele ambiente: sua estrutura, a importância no cotidiano escolar, sua diversidade, dentre outros. Durante o debate, a professora questionou se os alunos conheciam outras bibliotecas e se tinham vontade de conhecê-las ou visitá-las. Finalizando o debate, os alunos foram convidados a escolher alguns livros para empréstimo, previamente selecionados pela professora ou pela bibliotecária. Em meio às suas páginas havia um ingresso/convite (acompanhado pela autorização dos responsáveis) para o “*Tour* literário/destino: bibliotecas”, que deveria ser encontrado pelos alunos durante a leitura do livro.

2º momento: Visita à Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães

Duração: 5 aulas

Os alunos foram levados para uma visita à Biblioteca Municipal de Uberaba, onde aconteceu uma oficina promovida pelos profissionais que lá atuavam.

3º momento: Visita virtual a bibliotecas nacionais e internacionais

Duração: 2 aulas

Nesta etapa, os alunos foram levados à sala de informática da escola e lá visitaram, virtualmente, bibliotecas nacionais e internacionais, a exemplo da Biblioteca Nacional (BIBLIOTECA..., 2018), do Real Gabinete Português de Leitura (REAL..., 2018) e de instituições estrangeiras listadas pelo *website Superinteressante* (30 BIBLIOTECAS..., 2012).

4º momento: Álbum do *tour* literário

Duração: 1 aula

Recursos materiais: livros, papel colorido, cordão, cola, lápis de cor, canetinhas, tesoura, computadores, celulares, câmeras digitais, *datashow*, impressora, internet e ônibus.

Recursos pessoais: alunos, professor pesquisador, professor apoio, bibliotecária e funcionários

da biblioteca municipal.

Para desfecho da primeira oficina, os alunos deveriam produzir um álbum com o registro de todo o percurso. Eles foram orientados a relatar as experiências utilizando-se de fotografias, desenhos, varais, textos, colagens ou qualquer outra forma. O material foi apresentado/exposto na biblioteca da escola por uma semana.

3.5.2 Segunda oficina: “Monstros mitológicos invadem a escola”

Público alvo: alunos do 7º ano

Objetivos:

- aproximar leitor e obra literária no espaço da sala de aula;
- proporcionar experiências de leitura literária a partir da mitologia;
- realizar a leitura integral do livro, *Monstros mitológicos*, de Luiz Antonio Aguiar (AGUIAR, 2007);
- incentivar o aluno a relacionar os contos mitológicos do livro a outras manifestações culturais;
- estimular a capacidade de abstração dos alunos utilizando a mitologia como temática;
- promover jogos para impulsionar a leitura da obra e
- encorajar a criação de histórias mitológicas a partir da leitura.

1º momento: Jogo da Mitologia⁸

Duração: 1 aula

Recursos materiais: livro *Monstros Mitológicos* (AGUIAR, 2007) e computadores.

Recursos pessoais: alunos, professor pesquisador e professor de apoio para informática.

Para instigar a curiosidade, os alunos foram conduzidos à sala de informática e a professora aplicou o Jogo da Mitologia, com o objetivo de identificar os monstros mitológicos trabalhados na oficina. Ganharia o jogo aquele que concentrasse o maior número de pontos, à medida que ele fosse identificando as entidades. Ao final, todos receberam um exemplar do

⁸ Elaborado por nós em *slides*, esse jogo apresentava as figuras dos doze monstros do livro *Monstros mitológicos* (AGUIAR, 2007). À medida que aparecia uma determinada estampa, surgiam perguntas relacionadas a ela e três alternativas de respostas; cada resposta correta equivalia a dez pontos. O aluno que acumulasse o maior número de pontos saía como vencedor do jogo. O modelo do jogo está disponível em um CD no final desta dissertação.

livro e ficou combinado que o jogo continuaria em uma data a ser marcada posteriormente. Para participar, precisariam ler o primeiro capítulo, *Medusa, diante do espelho* (AGUIAR, 2007, p.14-19) e a professora pediu que todos trouxessem o livro na aula seguinte.

2º momento: Contextualizando a obra

Duração: 1 aula

Recursos materiais: livro *Monstros mitológicos* (AGUIAR, 2007).

Recursos pessoais: alunos e professor pesquisador.

No dia seguinte ao Jogo da Mitologia, a professora fez um círculo com os alunos e pediu que eles pegassem os livros e se sentassem no chão, bem próximos a ela. Em seguida, fez a apresentação da obra, explorando os aspectos materiais (capa, ilustrações, sumário, capítulos etc.), o seu contexto de produção, além de veicular, de forma breve, a biografia do autor. Para a aula seguinte, pediu aos alunos que terminassem a leitura do primeiro capítulo.

3º momento: E o jogo continua...

Duração: 12 aulas (6 semanas)

Recursos materiais: livro *Monstros mitológicos* (AGUIAR, 2007), papel, caneta e caixa com tampa. Recursos pessoais: alunos e professor pesquisador.

Cronograma das leituras semanais: capítulos 1 e 2 (1ª semana), capítulos 3 e 4 (2ª semana), capítulos 5 e 6 (3ª semana), capítulos 7 e 8 (4ª semana), capítulos 9 e 10 (5ª semana) e capítulos 11 e 12 (6ª semana).

De acordo como o cronograma, nesta etapa, a leitura da obra foi totalizada. Cada aluno fez a leitura em casa e a cada semana, ao final da leitura dos dois capítulos correspondentes, houve mais uma etapa do Jogo da Mitologia⁹. Nesta fase inicial, recomendamos que fosse realizada uma leitura individual (em casa) e uma leitura compartilhada (na classe), sempre envolvendo debates sobre a história. No entanto, se o professor diagnosticasse que a leitura estava, de fato, sendo feita em casa, ele poderia alterar o processo e apenas colocar a leitura em discussão, dessa forma, ampliaria a competição.

⁹ Nesta etapa, a cada semana, os alunos foram incentivados a elaborar perguntas-desafio sobre os capítulos lidos. No dia combinado, seria realizado um sorteio em que um aluno desafiaria outro com uma pergunta; assim, todos teriam que ler. Quem elaborasse a questão ganharia quinze pontos, se o colega não acertasse sua pergunta. Caso o colega sorteado para responder acertasse, ele seria o ganhador dos pontos.

4º momento: 13º Mito: O Prometeu

Duração: 2 aulas

Recursos materiais: cópias do texto, episódio 27 do documentário *Mitologia grega: Prometeu – o roubo do fogo sagrado (A criação da humanidade)* (MITOLOGIA..., 2016), *datashow*, computador e internet.

Recursos pessoais: alunos, professor pesquisador e professor apoio da sala de informática

O mito Prometeu não está inserido na obra lida, por isso, selecionamos a produção, *Contos e lendas da mitologia grega*, de Claude Pouzadoux (POUZADOUX, 2001). Os alunos receberam uma fotocópia do texto e antes da leitura, o professor contextualizou o tema. Na aula seguinte, após a exibição de um vídeo sobre o mito, o professor estimulou os alunos a relacioná-lo com o texto e com a suas vivências, sejam em leituras ou filmes. Depois, foi proposto aos discentes que pesquisassem outras variantes do mito (diferentes do texto e do vídeo). Para o encerramento desta trilha, na aula marcada, cada aluno apresentou a versão pesquisada e apontou aos colegas as diferenças e semelhanças encontradas.

5º momento: Conto indígena: O roubo do fogo

Duração: 3 aulas

Os alunos foram convidados a participar de uma oficina de contação de história realizada em uma biblioteca. Lá ouviram a narração de um conto indígena – *O roubo do fogo*, escrito por Daniel Munduruku (MUNDURUKU, 2005; anexo F) – e fizeram uma releitura, registrando-o em uma pintura.

Recursos materiais: capas de livros antigos reformados, tinta preta, pincel, detergente neutro, giz e lápis de cor.

Recursos pessoais: alunos, professor pesquisadores e contadores de história.

6º momento: Novos monstros mitológicos invadem a escola

Duração: 3 aulas

A segunda oficina de letramento literário foi finalizada com a produção de uma história mitológica em que os alunos deveriam criar novos monstros mitológicos, inspirados pela leitura da obra. As histórias seriam ilustradas e postadas no *blog* da escola, além de ficarem expostas em painéis feitos pelos alunos nos espaços da escola.

Recursos materiais: computadores, internet, folhas, lápis, caneta, caderno, borracha, painéis, lápis coloridos e canetinhas.

Recursos pessoais: alunos, professor pesquisador e direção da escola (responsável pelo blog).

3.5.3 Terceira oficina: “Frankenstein: vítima ou vilão?”

Público alvo: alunos do 7º ano

Objetivos:

- aproximar leitor e obra (literária clássica universal);
- incentivar a leitura de obras ficcionais clássicas;
- acompanhar a leitura integral da obra, *Frankenstein*, de Mary Shelley (SHELLEY, 1998);
- aprimorar habilidades e competências de leitura;
- promover reflexões acerca da contemporaneidade do tema abordado na obra;
- ampliar o vocabulário dos alunos/leitores;
- observar e analisar o comportamento leitor dos alunos e a recepção dada à obra e
- avaliar se houve amadurecimento dos alunos como leitores de obras literárias.

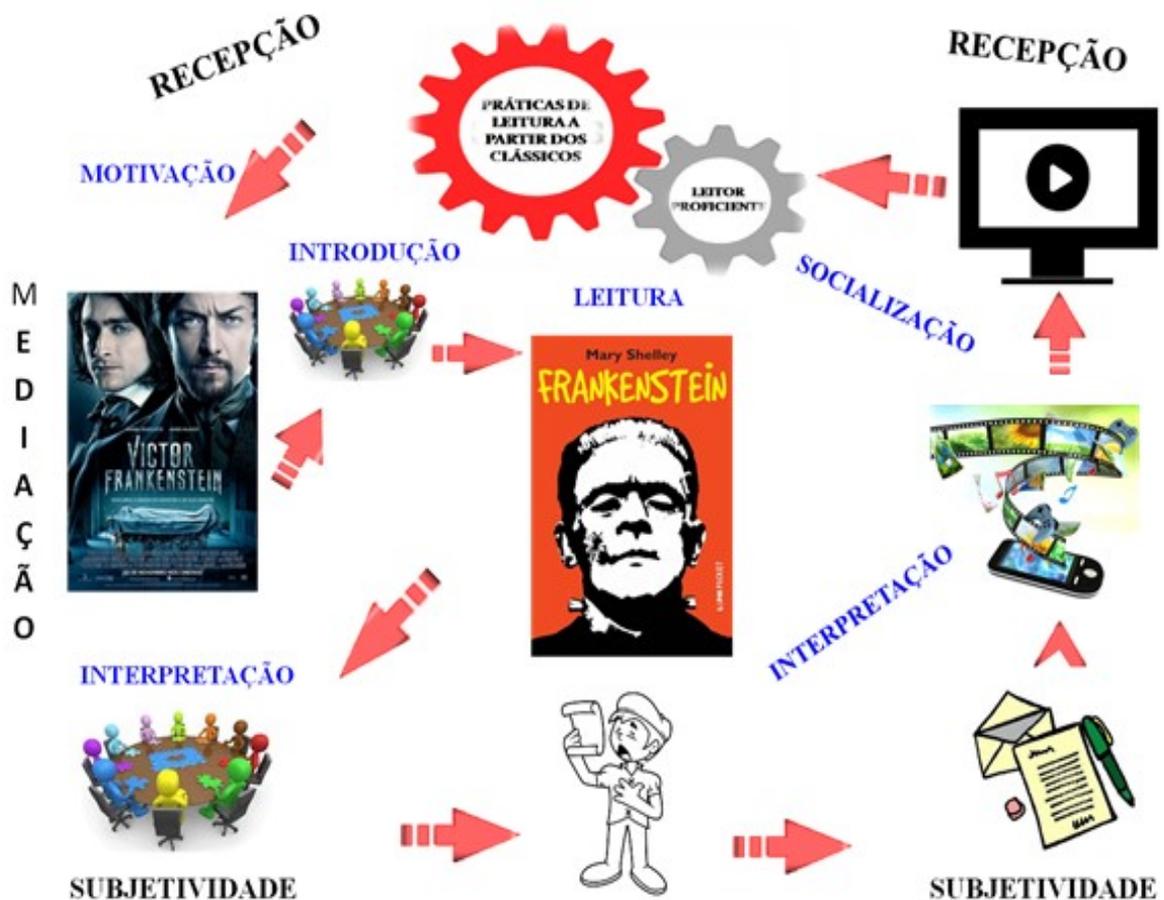
Por que *Frankenstein*? Simplesmente, porque *Frankenstein* é um dos maiores clássicos da literatura universal. Além disso, é uma obra instigante, comovente, causadora de profundo estranhamento durante toda a extensão de sua leitura e repleta de lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Sua temática dialoga com os adolescentes e permite reflexões sob diversas perspectivas críticas sobre abandono, solidão, ambição, importância da aparência, dentre outros temas presentes nas inquietações vividas pelos adolescentes.

Duzentos anos depois, a obra proposta (publicada pela primeira vez em 1818) ainda se revela como algo incrível. Sua ficcionalidade desperta a subjetividade, provoca a imaginação e conquista o leitor pela genialidade do feito descrito em suas páginas. Buscamos fundamentar nossos argumentos recorrendo aos estudiosos da literatura, pois nossa escolha dialoga com suas ideias. Segundo Barbosa (1996, p.35), “[...] obras que atravessam as épocas com a marca intensa da novidade mas ao mesmo tempo, intensamente marcadas pelas suas épocas de origem, chamamos de clássicas [...]”.

Tabak e Freire (2013, p.109), assim entendem: “Diferentemente da comunicação intencional, a obra literária tende a violentar ou transgredir os modos normativos de ver e com isso nos ensina novos códigos de entendimento”. Conforme asseverado por Calvino (2007,

p.13): “A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro, diz mais sobre o livro em questão”. Recorrente nos dias atuais, essa ideia revela uma severa crítica do autor em relação à substituição de livros clássicos por adaptações, sob o pretexto de facilitar a leitura das obras. Por todas essas justificativas ora apresentadas, assumimos o desafio de propor a referida leitura aos nossos alunos, subsidiada por diferentes recursos (imagem 6).

Imagem 6 – Passos metodológicos planejados da oficina: “Frankenstein: vítima ou vilão?”



Fonte: Autoria própria (2016)

1º momento: “Cine Terror”

Duração: 3 aulas

Recursos materiais: computador, *datashow*, caixa de som, DVD, vasilhas e pipoca.

Recursos pessoais: alunos, professor pesquisador, professor apoio da sala de informática e auxiliar de serviços de Educação Básica (cantina).

Para a motivação da turma, o professor promoveu um momento de cinema (com direito a pipoca) em uma sessão do filme, *Victor Frankenstein* (VICTOR..., 2015), película

dirigida por Paul McGuigan. Seleccionamos essa longa-metragem devido à releitura que ela apresenta da obra, sobretudo, pela modernidade dos efeitos especiais utilizados. Segundo Nagamini (2012, p.29), “[...] a didatização de adaptações cinematográficas pode preencher uma lacuna no planejamento de práticas de leitura, na medida em que articula as duas linguagens”. O recurso cinematográfico, integrado com o texto literário, instigou a turma à leitura da obra literária. Ato contínuo, foi promovido um bate-papo sobre o filme com o objetivo de aferir o entusiasmo e a curiosidade dos alunos.

2º momento: Encontro marcado com Frankenstein

Recursos materiais: livro *Frankenstein* (SHELLEY, 1998).

Recursos pessoais: alunos e professor pesquisador.

Duração:

- 1ª etapa: entrega dos livros aos alunos; apresentação do contexto da produção, da estrutura e de um breve histórico da autora (1 aula).
- 2ª etapa: abordagem (pela professora) acerca do gênero “romance epistolar”, apresentando suas características como subsídio para a leitura da obra (1 aula).
- 3ª etapa: leitura (pelo professor) da Carta I (SHELLEY, 1998, p.7-9) e proposta de reflexões sobre as hipóteses criadas a partir da leitura (½ aula).
- 4ª etapa: leitura (pelo professor) das Cartas II e III (SHELLEY, 1998, p.11-16) (½ aula).
- 5ª etapa: solicitação da leitura (em casa, pelos alunos) da Carta IV (SHELLEY, 1998, p.17-20) (½ aula).
- 6ª etapa: leitura compartilhada (pelos alunos) do restante da IV carta (SHELLEY, 1998, p.21-24) (½ aula).

Cronograma de leituras semanais: capítulos 1 e 2 (1ª semana), capítulos 3 e 4 (2ª semana), capítulos 5 e 6 (3ª semana), capítulo 7 (4ª semana), capítulos 8 e 9 (5ª semana), capítulos 10 e 11 (6ª semana), capítulos 12 e 13 (7ª semana), capítulos 14 e 15 (8ª semana), capítulos 16 e 17 (9ª semana), capítulos 18 e 19 (10ª semana), capítulos 20 e 21 (11ª semana), capítulos 22 e 23 (12ª semana), capítulo 24 (13ª semana) e leitura da sentença, “Vilão ou vítima?”, carta produzida pelos leitores endereçada ao monstro ou ao Frankenstein (14ª semana).

3º momento: Frankenstein por outras vozes poéticas

Duração: 2 aulas

Recursos materiais: celulares, computadores, internet, folhas, lápis, caneta, caderno, borracha,

painéis, lápis coloridos e canetinhas.

Recursos pessoais: alunos, professor pesquisador e professor de apoio da sala de informática.

Os alunos foram orientados a pesquisar poemas, canções, frases poéticas, esculturas, pinturas, enfim, diferentes expressões artísticas que tivessem alguma relação com o tema abordado na obra de Shelley. Para pesquisa, os alunos usaram os recursos tecnológicos que dispunham em suas casas. Os resultados das pesquisas foram socializados com a turma no laboratório de informática.

4º momento: Carta de sentença

Duração: 3 aulas

Nesta etapa, o professor pediu aos leitores que selecionassem um personagem de sua preferência para escrever uma carta endereçada a ele. Nas mensagens, os leitores indicaram os culpados e os inocentes, como se fossem os juízes dos fatos narrados na obra. Após a análise e a orientação da professora, cada aluno reescreveu a sua carta e fez a leitura para os colegas na sala de aula.

5º momento: Vídeo-obra

Duração: 1 aula (orientações)

Recursos materiais: celulares, computadores, internet, folhas, lápis, caneta, caderno, borracha, painéis, lápis coloridos, canetinhas, *datashow* e caixa de som.

Recursos pessoais: alunos, professor pesquisador, professor de apoio da sala de informática e direção (responsável pelo *blog*).

Neste último momento da oficina, os alunos receberam o desafio de criar um vídeo, apresentando uma parte da obra lida. O vídeo deveria ter, no máximo, cinco minutos e três minutos, no mínimo. Com convidados, a exibição dos vídeos foi realizada em uma sessão especial.

Em suma, esses foram os percursos percorridos ao longo das trilhas da leitura, de acordo com Riobaldo, nossa travessia. Acreditamos que as práticas de letramento literário tenham contribuído para nossos alunos/leitores alcançarem um ponto de chegada melhor em relação ao ponto de partida, o que para nós já foi uma vitória.

4 PERCORRENDO AS TRILHAS DO CAMINHO

4.1 PRIMEIRA TRILHA: “TOUR LITERÁRIO/DESTINO: BIBLIOTECAS”

1º Momento: Roda de conversa

A biblioteca da escola foi previamente organizada para receber os alunos das turmas do 7º ano. Para isso, selecionamos diversos livros de literatura, posicionamos as cadeiras em círculo e colocamos o citado passaporte para o *tour* literário dentro de cada livro (imagem 7).

Imagem 7 – Entrega dos passaportes para o *tour* literário



Fonte: Autoria própria (2017)

Ao chegar àquele espaço, cada aluno escolheu o livro que mais se identificava (pelo título ou capa), pois eles tinham sido orientados de que não poderiam abrir os livros. Logo, começaram a leitura individual. Passado um tempo, conforme prosseguiam com a leitura, alguns leitores encontraram o passaporte dentro do livro e ficaram bastante curiosos. Então, foi o momento em que demos início à roda de conversa sobre as bibliotecas – seu uso e sua estrutura –, o objetivo do convite encontrado, o passeio que fariam e os lugares que conheceriam nos próximos dias. Com isso, eles voltaram para a sala de aula, entusiasmados e ansiosos; outros, preocupados com o lanche que levariam para o piquenique.

No dia seguinte, de maneira muito responsável, a maioria trouxe a autorização assinada pelos pais. Nesta etapa, tivemos um problema relacionado à quantidade de vagas no ônibus, porque não havia condições de transportar todos os alunos. Por causa da limitação da verba, a atividade extracurricular atendeu a apenas cinquenta alunos.

2º momento: Visita à Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães

Na data marcada, 22 de fevereiro de 2017, todos portavam seus ingressos. À estrada da escola, clicamos uma fotografia daquele momento e em seguida, eles seguiram para o ônibus. Com os olhos sorrindo para tudo o que viam, eles iam registrando tudo e as ruas do bairro, por onde transitavam todos os dias, pareciam até mesmo uma novidade, tamanha era a euforia. Eles comportaram-se muito bem, atentos a tudo que orientávamos; assim, chegamos ao nosso destino.

O horário adiantado permitiu-nos ampliar o tour. Daí, levamos as turmas ao Mercado Municipal de Uberaba, à Universidade Federal do Triângulo Mineiro e à Igreja Santa Rita. Os estudantes puderam conhecer um pouco da história de cada um desses lugares, arquivando, na memória e nos seus celulares, todas as ocasiões, às quais contribuíam para enriquecer a bagagem cultural de cada um.

Respeitando a agenda definida, adentramos na Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães e fomos muito bem recepcionados pela funcionária da instituição, chamada Adriana. Para dar prosseguimento, ela solicitou os passaportes e o primeiro espaço visitado foi o *hall*. Nele, havia uma exposição, cuja temática era “Borboletas”. Os alunos ficaram maravilhados e como estavam acompanhados, também, pela professora de ciências, ali mesmo, naquelas imagens, puderam explorar os conteúdos aprendidos em sala de aula acerca da referida espécie.

Ainda no mesmo andar, eles foram convidados a conhecer o anfiteatro, onde foi exibido um vídeo contando a história da biblioteca. Após a apresentação, Adriana iniciou a sua oficina – explorando o tema mitologia – e conversou com os alunos sobre a criação dos deuses mitológicos; muitos ficaram bastante interessados, outros, desinquietos e preocupados com o horário do piquenique. Eles assistiram uma série de vídeos contando a história da guerra dos Titãs e depois puderam apreciar fotografias das esculturas de deuses que se encontram em museus internacionais.

Finalizado este estágio, os alunos foram deslocados para o andar superior e tiveram contato com o espaço direcionado à leitura e à pesquisa, bem como, às cabines de vidro e às

enormes estantes de livros. Visivelmente, os escolares ficaram bastante impressionados com o tamanho do ambiente e com a quantidade de livros. Em um dos momentos mais esperados, a hora do piquenique, eles foram chamados a conhecer o jardim. Foi um momento de muita diversão e exploração da belíssima e privilegiada vista da cidade e dos patrimônios históricos – como a Igreja de São Domingos e o Mercado –, além do exuberante céu azul que decorou nosso lanche, registrado por muitos em suas *selfies*.

Ao retornarmos para o interior da biblioteca, o espaço ora apresentado destinava-se a eles, uma vez que era a ala infanto-juvenil. O local era acolhedor e atrativo, o que muito despertou a atenção dos alunos. Eles foram acomodando-se nas mesas recheadas de livros literários, cuja temática dava continuidade aos vídeos projetados sobre mitologia, fora as estantes de gibis, que roubaram a cena. Evidentemente, foi uma hora de leitura e de interação com o espaço, os livros, os colegas e com a magia da leitura (imagem 8).

Imagem 8 – Leitura durante a visita à Biblioteca Municipal de Uberaba



Fonte: Autoria própria (2017)

Alguns dos visitantes leram de forma compenetrada; outros, rapidamente, distraíram-se e trocaram de livro; outros investigavam minuciosamente as ilustrações, enquanto alguns queriam mesmo era “bater papo”. Chegada a hora da despedida, agradecemos a atenção dispensada e convidamos a Adriana, responsável por apresentar-nos os recintos, para conhecer a biblioteca da nossa escola. E assim dirigimo-nos para o ônibus (imagem 9).

Imagem 9 – Retorno para a escola após a visita à Biblioteca Municipal de Uberaba



Fonte: A autoria própria (2017)

No caminho de volta, o entusiasmo não era menor. Todos queriam compartilhar as experiências vivenciadas, falavam ao mesmo tempo e noticiavam sobre os acontecimentos que consideraram mais especiais. Chegando à escola, combinamos de nos encontrar para a segunda parte do passeio, o *tour* literário nas bibliotecas nacionais e internacionais. Afinal, o “visto do passaporte” dava direito a mais uma “viagem virtual”.

3º momento: Visita virtual às bibliotecas nacionais e internacionais

Dando andamento ao *tour* literário, fomos para o laboratório de informática. Na dependência, havia um aparelho de televisão, onde reproduzimos um vídeo que projetava a história da Biblioteca Nacional, localizada no Rio de Janeiro (imagem 10). Sem demora, os alunos foram convidados a organizarem-se em duplas e trios para, junto aos seus colegas, visitar outras bibliotecas nacionais – como o Real Gabinete Português de Leitura (REAL, 2018) – e acessar uma página que continha *links* para trinta das mais famosas bibliotecas do mundo (30 BIBLIOTECAS..., 2012).

Os alunos navegaram por diferentes *websites* de bibliotecas (nacionais e internacionais) e tiveram acesso ao acervo da Biblioteca Nacional (BIBLIOTECA, 2018). Eles ficaram embevecidos com o tamanho e a beleza das bibliotecas e sugerimos, ainda, que entrassem também na página francesa do Museu do Louvre (LOUVRE, 2018). Em determinadas ocasiões, tivemos dificuldades em acessar alguns portais, em consequência das

oscilações no sinal da internet e do uso simultâneo de todos os computadores do laboratório, que comprometeu a velocidade de acesso à *web*. Se bem que fomos revezando com os *desktops* que estavam funcionando; com isso, todos os alunos puderam participar da atividade.

Imagem 10 – Visita virtual às bibliotecas nacionais e internacionais

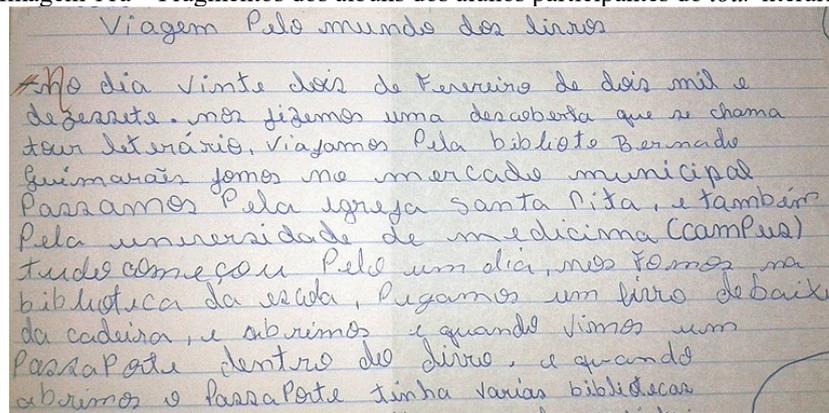


Fonte: Autoria própria (2017)

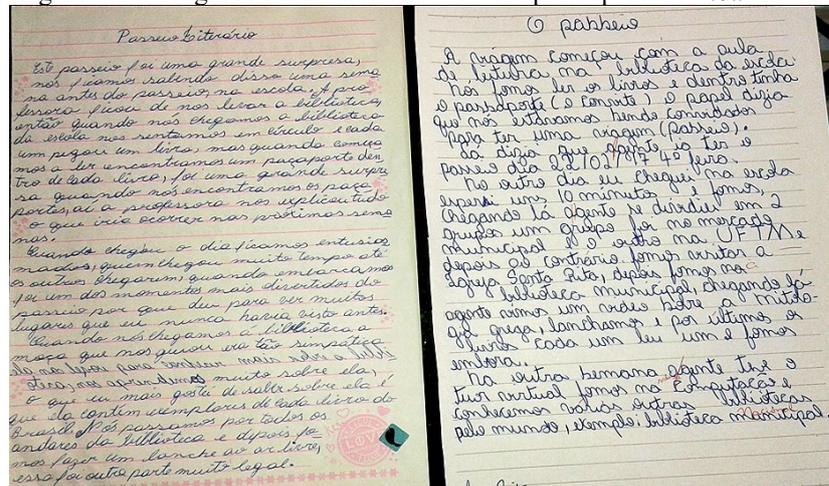
4º momento: Álbum do *tour* literário

Desde a entrega do convite (ou passaporte), os alunos foram instruídos a prestar bastante atenção em todas as atividades e momentos, pois, ao final, cada um criaria um álbum para retratar o *tour* literário. Para isso, eles foram lembrados a levar câmeras digitais e celulares, a fim de arquivar cliques de todo o passeio. Em sala de aula, trabalhamos o gênero “relato pessoal” e solicitamos a produção textual de um informe individual referente às experiências vivenciadas ao longo do processo, a partir do primeiro encontro na biblioteca da escola, até as visitas *online*.

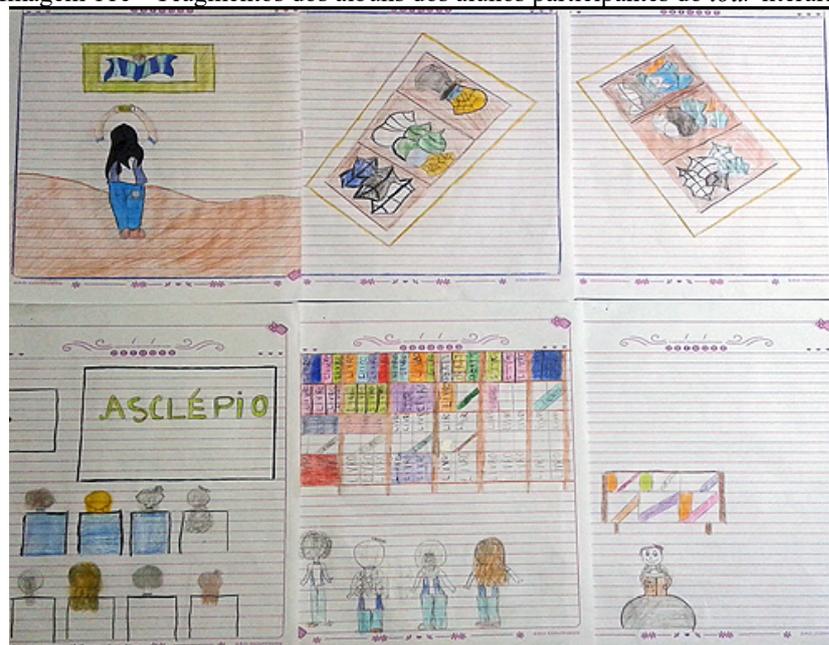
Os alunos redigiram os textos e foram orientados a confeccionar o álbum com retratos, ilustrações, frases, ou com o próprio relato. Houve um atraso na entrega dos produtos finais, o que comprometeu a exposição no dia previsto: o “Dia da Família na Escola”. Como agravante, a maior parte das escolas estaduais entrou em greve, desde meados de março. As aulas retornaram em abril e alguns álbuns ficaram incompletos. Pelo tempo decorrido, muitos apagaram os arquivos do celular e outros esqueceram algumas etapas, mas a maioria registrou, cada um à sua forma, o que fora mais significativo para si (imagens 11a, 11b e 11c).

Imagem 11a – Fragmentos dos álbuns dos alunos participantes do *tour* literário

Fonte: Autoria dos alunos participantes desta pesquisa (2017)

Imagem 11b – Fragmentos dos álbuns dos alunos participantes do *tour* literário

Fonte: Autoria dos alunos participantes desta pesquisa (2017)

Imagem 11c – Fragmentos dos álbuns dos alunos participantes do *tour* literário

Fonte: Autoria dos alunos participantes desta pesquisa (2017)

4.2 SEGUNDA TRILHA: “MONSTROS MITOLÓGICOS INVADEM A ESCOLA”

O primeiro escopo desta trilha era aproximar leitor e obra literária, no espaço da sala de aula. Para darmos os passos iniciais, deparamo-nos com um obstáculo comum presente na maioria das escolas públicas. Mesmo sendo privilegiados por termos, na escola, uma biblioteca à nossa disposição, esbarramos em um recorrente problema: a ausência de obras literárias. Não havia nenhum exemplar do livro *Monstros Mitológicos* para iniciarmos a leitura. Como aproximar leitor e obra literária, se não há a obra?

Diante de tamanha dificuldade, encontramos a solução em um projeto realizado com alunos do 7º ano de um colégio militar. O livro *Monstros mitológicos* (AGUIAR, 2007) havia sido adotado pela instituição no ano de 2016. Sendo assim, cada aluno tinha adquirido a obra. O projeto intitulado “Corrente da Leitura” consistia na apresentação semanal de um exemplar que o aluno estivesse lendo. Nela, eram tecidos comentários acerca da obra e era atribuída uma avaliação de zero a dez. O objetivo central era que os alunos ficassem sabendo o que o outro estava lendo e assim pudessem interessar-se pela obra. No fechamento do projeto, os alunos participantes doaram os livros aos alunos da escola onde realizávamos esta pesquisa.

Foram arrecadados trinta e cinco livros e cada doador registrou uma mensagem dedicada aos novos leitores. No fim do ano, doze representantes foram visitar a escola e entregaram os livros – finalizando a “Corrente do Livro 2016” –, possibilitando, dessa maneira, que novos leitores fizessem a leitura, ampliando a comunidade leitora. Foi uma experiência única e valorosa para ambas as instituições. Na ocasião, os alunos puderam trocar experiências sobre leitura, suas escolas e outros assuntos comuns aos seus interesses.

Após sermos presenteados com os livros para o acervo da biblioteca, estava superado o primeiro obstáculo, logo no princípio da nossa via. A fim de motivá-los e instigar-lhes a curiosidade, toda a turma foi convidada a ir ao laboratório de informática. Lá chegando, encontraram o título, *Jogo da Mitologia*, exibido na tela do *datashow*. Iniciamos a conversa perguntando se eles conheciam algum jogo de mitologia e certos alunos nomearam *God of War*, traduzido como “Deus da Guerra”.

Eles contaram suas experiências, mencionaram alguns personagens e ensinaram a forma de jogar. Prontamente, perguntei se aceitariam o desafio de jogar um novo jogo; muito entusiasmados e ansiosos disseram que sim.

Então, demos início à explicação das regras do jogo. No próprio caderno, pedimos aos alunos que anotassem as respostas referentes a cada pergunta feita, assinalando apenas a alternativa correta. Compreendidas as orientações, enfim, principiamos o jogo propriamente

dito. O ambiente transformou-se em uma arena do saber, onde todos armaram-se de atenção em busca da vitória desejada. A cada *slide*, a curiosidade de cada competidor ia sendo despertada e a rivalidade aumentava. Eles olhavam fixamente para os monstros exibidos, examinavam suas experiências anteriores e os detalhes das imagens, mirando algo que pudessem dar-lhes a resposta correta. Se já conheciam, se já tinham visto aquelas figuras em algum lugar – a exemplo do jogo Deus da Guerra –, mesmo sendo uma competição, trocavam ideias, comentavam uns com os outros sobre a efigie exposta e exprimiam reações diversas, ora de espanto e horror, ora de admiração. Até torciam uns para os outros.

Utilizamos o próprio livro para revelar o resultado, mostrando a ilustração e o nome do monstro. Comemorações e lamentações ecoavam pelo laboratório e as habilidades matemáticas iam sendo colocadas à prova, na soma dos pontos e na descoberta de quem estava em primeiro lugar. Encerrada a disputa, todos contabilizaram seus resultados e os três alunos com maior número de pontos foram os ganhadores, sendo condecorados e aplaudidos. Antes de retornarem à classe, cada um recebeu o exemplar do livro e todos foram comunicados de que o jogo continuaria. Assim como nos jogos eletrônicos (ou *videogames*), tínhamos uma segunda fase.

Combinamos que, para a participação na próxima fase, seria obrigatório ler o primeiro capítulo e trazer o livro todos os dias para a escola. Na aula seguinte, sentamo-nos todos em círculo, no chão da sala, com os livros em mãos. Fizemos a apresentação da obra, explorando os elementos paratextuais: capa, sumário, ilustrações, organização dos capítulos etc. Ao apresentarmos esses elementos tínhamos por objetivo aproximação do leitor com estes elementos. Conversamos sobre o autor, as historiadoras que auxiliaram a escrita da obra e também a respeito do ilustrador. Ao final, eles estavam ansiosos em saber como seria a outra etapa do jogo e não paravam de fazer perguntas. Expusemos o formato da segunda fase e dissemos que para a aula posterior, eles teriam de elaborar perguntas-desafio sobre o capítulo lido. Antes da leitura, tínhamos o momento de desafiar os colegas, com o acúmulo de pontos para os acertadores das perguntas.

Dar sequência ao jogo era uma estratégia para envolvê-los com a leitura, pois, no papel de mediadores, sabíamos que se eles fizessem a leitura, certamente ficariam encantados pelos contos, já que o livro trazia doze contos, tendo um monstro da mitologia como protagonista em cada narrativa. Na biblioteca da escola, realizamos a leitura do primeiro texto. Sentados em círculo, todos com seus livros e com suas perguntas-desafio, iniciamos a nova fase do jogo. Cada aluno que quisesse participar poderia incitar um colega a responder sua pergunta. Nós éramos responsáveis por intermediar o desafio e verificarmos se as

interrogações estavam de acordo com a leitura do capítulo indicado.

A cada leitura, acrescentávamos novos elementos ao jogo: às vezes, eram as perguntas-desafio; em certas ocasiões, recontavam o conto lido; em outras, reuniam-se em grupos para representar os trechos mais marcantes das histórias lidas. Conforme as atividades propostas, a quantidade de alunos que lia os contos em casa variava a cada semana. Percebemos que a leitura dependia das tarefas realizadas.

Por isso, a leitura dava-se de maneira diversificada. Os primeiros contos foram lidos inteiramente na sala. Em outros casos, propomos leitura individual e silenciosa em espaços diversos da escola: íamos para o jardim, para a quadra e para a biblioteca. Outras vezes, mudávamos a posição das carteiras na classe e cada um lia um trecho. E, assim, fomos buscando motivações diferentes para que a leitura se efetivasse. Vez ou outra, a leitura compartilhada perdia para o sono voraz de alguns alunos, o que muito nos inquietava. Desde então, começamos a pensar em outras maneiras para atrair a atenção deles.

Promovíamos debates acerca das histórias e a cada leitura percebíamos que muitos alunos estavam mais curiosos, porém, outros ainda demonstravam dificuldades em decifrar o código escrito e alguns reclamavam do tamanho dos textos. Algumas palavras eram entraves para a compreensão. Para amenizarmos essa situação, comentávamos as histórias antes, durante e depois das leituras, conversando sobre as dúvidas e impressões.

O conto, os personagens, o espaço da narrativa, os conflitos e os desfechos eram temas de animadas conversas. O tempo fez-se curto para tantas análises e provocávamos questionamentos que os fizessem refletir acerca das histórias. As questões motivavam-nos a criticar os comportamentos dos tipos, bem como, compará-los às próprias ações. O fato da quantidade de doze contos favoreceu diferentes abordagens sobre cada um deles. Tornou-se pauta cotidiana a liberdade de gostar das histórias, ou não. Desde o começo, deixamos bem claro que eles eram livres para amar ou odiar as histórias, porém, só poderiam saber disso se as lessem. E assim fizeram, sentindo-se importantes por opinar com inúmeras e inusitadas justificativas. Certa vez, um leitor comentou que gostaria de ressuscitar alguns monstros para salvar a humanidade. Outra aluna observou o quão egoísta era Zeus.

Certamente, esses momentos enriquecem a aula de leitura, quebram a rotina de apenas ler – como é praxe nas escolas – e acordam os alunos para a realidade do que é, efetivamente, ler. Dessa forma, o aluno liberta-se das algemas do ler para responder perguntas prontas, pois o leva a ir além, a pensar sobre o que leu, sem a obrigatoriedade de respostas clássicas ou pré-estabelecidas por alguém. Ali, na roda de conversa, conta a opinião dele, a experiência dele permutada com aquelas palavras, com aquele enredo que tem valor. Almejando um resultado

satisfatório, é imperioso que o aluno se sinta seguro de que seu ponto de vista não será ridicularizado, sequer desprezado. Desse jeito, a literatura contribui para a formação social e crítica desse aluno/leitor que se encontra em formação, permitindo que valores, como respeito e tolerância, possam ser trabalhados e vivenciados nesses debates.

Na sala, havia um aluno que portava laudo médico. Pensando envolvê-lo em todas as atividades, tínhamos o desenho como produto da leitura e como forma de expressão das sensações das suas experiências de ouvir as histórias. E para estimular os registros, fizemos uma exposição dos desenhos no pátio da escola, desafiando-os a representar o monstro do capítulo lido, buscando incentivar a criatividade, de acordo com a forma que imaginavam e utilizando materiais diferentes daqueles que estavam acostumados a trabalhar. Alguns serviam-se de aparatos tradicionais para se pronunciar; uma aluna fez um monstro gigante empregando forminhas usadas para embalar doces como escamas do dragão. Eles fizeram dragões incríveis e sentiram-se valorizados por toda a escola prestigiar suas caracterizações (imagem 12).

Imagem 12 – Exposição dos dragões produzidos a partir da leitura dos contos



Fonte: Autoria dos alunos participantes desta pesquisa (2017)

Pelos resultados observados nessa exposição, destacamos a importância da ampliação do olhar do professor para todos os alunos envolvidos na prática proposta. Nota-se que o mediador deve sempre procurar perceber o quanto e como a leitura está sendo acolhida pelo aluno. Ela pode ser recebida de maneiras diversas: para alguns, pode ser uma experiência

profunda; outros irão recepcioná-la de modo superficial; alguns podem até mesmo bloqueá-la, por motivos diversos que o professor deve desvendar. Em certas experiências, há maior participação e aceitação dos alunos; em outras, verdadeira aversão pelo que propomos. Cabe ao professor permear essa recepção, por mais subjetiva que seja. Em muitos casos, as barreiras podem ser transpostas com simples intervenções. Enfim, a leitura dos capítulos seguiu conforme o plano previsto e finalizamos o livro cumprindo o cronograma.

13º mito: O Prometeu

Selecionamos o mito Prometeu para que os alunos tivessem contato com a figura que inspirou Shelley na produção de *Frankenstein* (SHELLEY, 1998), obra-prima que leriam na próxima trilha. A estratégia motivacional foi criar suspense quanto ao nome do mito. À medida que *Monstros mitológicos* (AGUIAR, 2007) caminhava para a conclusão da sua leitura integral, dávamos pistas para que descobrissem o 13º mito. Adolescentes são competitivos e adoram desafios. A fim de motivá-los, incitamos demasiadamente a sua curiosidade, o que funcionou muito bem. Embora nenhum aluno tenha conseguido desvendar as pistas e acertar o nome, todos estavam tomados pela expectativa de satisfazer sua curiosidade, no dia marcado para a leitura.

Selecionamos a versão *Prometeu e os primeiros homens* (POUZADOUX, 2001, p.14-15) e cada um recebeu uma cópia impressa do texto, para finalmente conhecerem o tão esperado 13º mito: o Prometeu acorrentado. Como estavam muito curiosos, achamos propícia a leitura silenciosa. Em seguida, iniciamos nossa conversa literária sobre o texto. Alguns fizeram apontamentos sobre suas impressões, outros optaram por perguntar sobre as partes que tinham considerado confusas e certos alunos só observaram o debate.

Aproveitamos a oportunidade para perguntar se o mito lido tinha alguma semelhança com os outros mitos do livro. Eles logo associaram a um conto da obra *Monstros mitológicos: Garuda, aquele que abre os portais da imaginação* (AGUIAR, 2007, p.104-106). Nesse instante, utilizaram-se da leitura anterior.

Na preleção seguinte, reproduzimos uma mídia postada no *website* de compartilhamento de vídeos do YouTube: *Mitologia grega: Prometeu – o roubo do fogo sagrado (A criação da humanidade)* (MITOLOGIA..., 2016). Assim, pudemos ampliar os modos de ler na sala de aula, expandindo, também, a possibilidade de aprofundar a temática discutida na aula anterior. Ao final da exibição, eles compararam o mito lido com o vídeo executado e destacaram aspectos similares e diferentes entre ambos. Tais observações

inspiraram-nos a explorar, ainda mais, essa habilidade que a cada dia se aprimorava na turma: a capacidade de relacionar o que liam a outros elementos culturais, leituras, histórias, fatos e experiências já vivenciadas; em suma, algo que os levavam a imprimir sua subjetividade acerca do que liam ou viam.

Foi então que propusemos que eles fizessem pesquisas de diferentes versões do mito e selecionassem uma delas para ser veiculada oralmente à turma na aula futura. Destarte, lá estavam eles com suas versões. Alguns pesquisaram, mas não quiseram contar as histórias, apenas ouviram; certos alunos não buscaram sob a alegação de que não tinham internet em casa; outros pesquisaram e fizeram questão de apresentá-la aos demais colegas da turma. Surgiram versões bem diferentes que continham alterações das personagens, da ordem dos fatos ou dos próprios fatos. Foi uma atividade que estimulou a análise crítica do mito e proporcionou aos alunos reflexões quanto à diversidade de algumas histórias e às causas dessas mudanças.

Mediamos esses pensamentos perguntando por que tais alterações aconteceram na narrativa e de acordo com o tipo de leitor, essas mudanças poderiam alterar a interpretação e a compreensão do texto lido. Para finalização dessa trajetória da trilha, pedimos que eles elegessem, entre as versões ouvidas, aquela que cada um mais gostou e que a registrasse no caderno de português.

Dando continuidade ao nosso roteiro, agora, pelo viés da oralidade, convidamos contadores de histórias da Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães para uma oficina de “Contação e arte na história”. A experiência aconteceu na biblioteca do bairro, próxima à escola, instalada no Centro Municipal de Educação Avançada (Cemea) Abadia. Os contadores dividiram-na em dois momentos. No primeiro, os alunos puderam divertir-se com a mais primitiva forma de encantamento: a expressão mágica da contação de história. Já no segundo momento, os alunos expressariam suas emoções e percepções colhidas da história em antigas capas de livros que seriam, por eles, transformadas em telas de pintura.

A escolha do espaço para a oficina fora outra estratégia de incentivo à leitura. Queríamos que os estudantes conhecessem mais uma biblioteca à qual poderiam frequentar para leituras futuras. A biblioteca em questão ficava localizada próximo à escola e fomos caminhando, juntos, rumo a mais uma experiência diferente de leitura. Os alunos não sabiam o que estava sendo preparado para eles, o que aumentou a curiosidade, peculiaridade que muito favorece o bom desempenho das atividades propostas.

Durante o trajeto, eles foram elaborando hipóteses e previsões sobre que aconteceria. Achavam que seria um novo livro ou esperavam por uma palestra; alguns apostavam em outro

jogo de adivinhação. Uma preocupação recorrente era se haveria lanche. Quando chegamos, fomos recepcionados pela bibliotecária. Ela deu-nos boas-vindas, solicitou que todos registrassem seus nomes em um livro de visita e na sequência fomos convidados a adentrar na sala principal. Era um recinto pequeno, mas que comportou todos os visitantes. O espaço, previamente organizado para nos receber, continha cadeiras posicionadas, indicando que uma plateia ali se formaria, o que também denotava um espetáculo. No centro da parede diante dos alunos, havia um cartaz branco com alguns elementos. De início, parecia fazer parte da decoração do lugar.

Os olhares atentos e desconfiados exprimiam ansiedade e buscavam, no ambiente, qualquer pista que pudesse informar algo. Nada de concreto acontecia até que a bibliotecária lhes apresentou duas pessoas – a Alessandra e o Pedro –, dizendo que eram contadores de histórias. O mistério fora revelado quando Pedro perguntou se eles gostavam de ouvir histórias. Com isso, mergulhamos no universo mágico do ouvir histórias.

A história escolhida para aquela manhã especial foi escrita por Daniel Munduruku, cujo título era *O roubo do fogo* (MUNDURUKU, 2005; anexo F). A voz do jovem contador ecoava pela imaginação dos alunos. Eles liam o som das palavras suavemente proferidas, não só com os olhos atentos, mas, também, com os ouvidos a postos e embriagados pela narrativa. Tal embriaguez foi quebrada quando a segunda contadora, Alessandra, colocou uma figura no painel branco que, como citado, parecia apenas um elemento decorativo daquele espaço cultural.

De repente, o painel foi transformando-se no cenário da narração. À medida que novos fatos aconteciam, novos elementos eram acrescentados a ele. Tais elementos, fabricados com exímia criatividade, deixaram os leitores ainda mais encantados e atentos. A experiência ampliava-se, pois, a partir da novidade, era preciso associar a voz do contador à sequência dos fatos e decifrar os elementos do painel, para, enfim, absorver a história (imagem 13, exibida na página seguinte). Juntamente, foram utilizados instrumentos musicais, cujos sons deram mais vida à ficção. Uma mistura de sensações foi provocada nos alunos. Cada detalhe acrescentava-lhes novas possibilidades de compreensão.

Ao término da história, os dois contadores foram aplaudidos (de pé) pela plateia, o que denotou o sucesso do evento. Alessandra enriqueceu ainda mais o momento ao estimular os alunos a comentar a narrativa, introduzindo, assim, a segunda parte. Todos foram atraídos a outra sala que se avizinhava da biblioteca. Lá, o formato era idêntico ao de uma sala de aula habitual, com carteiras enfileiradas (uma atrás da outra) e uma lousa branca, contrariando timidamente o tradicional quadro-negro. Sobre as carteiras havia detergente, jornais, tintas de

todas as cores, pincéis e gizes de cera; tais itens imprimiram ao ambiente um tom de arte àquele instante.

Imagem 13 – Painel usado pelos contadores de história como cenário do *O roubo do fogo*



Fonte: Autoria de Alessandra e Pedro, os contadores de história (2017)

Os contadores, agora instrutores de arte, apresentaram uma técnica de pintura aos alunos que, mais uma vez, dispensaram toda atenção para ouvi-los. Cada um recebeu uma capa dura retirada de livros antigos e foram instruídos, passo a passo. O objetivo da atividade era registrar, nas telas, a história narrada. Muitos acharam que não seriam capazes, outros já se apressaram em dar o fundo preto necessário para que a mágica se realizasse, porque o nome da técnica aplicada era “pintura invertida”. O resultado foi algo inesperado: o que era um pedaço de papelão velho pintado de preto transformou-se em belas paisagens que reviviam a história, *Roubo do fogo*, contada anteriormente (imagens 14a e 14b, a seguir).

Após o término da pintura, organizamos o espaço e a direção da escola providenciou um lanche especial para fecharmos a oficina. Pedro e Alessandra permitiram que os alunos levassem os trabalhos para a escola, o que nos possibilitou a exibição de uma mostra no pátio da escola. Socializando, assim, o resultado da junção entre a arte da palavra literária com a arte de pintura.

Imagem 14a – Pinturas feitas pelos alunos na oficina aplicada pelos contadores de história



Fonte: Autoria dos alunos participantes desta pesquisa (2017)

Imagem 14b – Pinturas feitas pelos alunos na oficina aplicada pelos contadores de história



Fonte: Autoria dos alunos participantes desta pesquisa (2017)

Por fim, os “Monstros mitológicos invadem a escola”

Finalizada mais uma trilha, propusemos aos alunos que, a partir das diversas leituras e das experiências literárias vivenciadas, eles criassem os próprios monstros mitológicos. Relembramos as características dos mitos lidos e marcamos uma data para a remessa das produções. Os textos escritos e ilustrados foram entregues, analisados e devolvidos com nossas observações. Consequentemente, solicitamos a reescrita. Nem todos fizeram, mas aqueles que participaram, compartilharam a sua criação com os colegas.

4.3 TERCEIRA TRILHA: “FRANKENSTEIN: VÍTIMA OU VILÃO?”

Sem dúvida, os objetivos traçados para esta trilha revelavam-se como complexos e

audaciosos. Pretendíamos levar uma obra literária clássica universal para a sala de aula e acompanhar a leitura integral dos alunos que cursavam o 7º ano. Para motivar nossos leitores reais, escolhemos uma trilha confortável para nossos alunos, já que a maioria dos adolescentes são aficionados por filmes, principalmente, produzidos com efeitos especiais. Por isso, propusemos que transformássemos a classe em um cinema, o “Cine Terror”.

No dia agendado, organizamos o ambiente para que ele se aproximasse de uma sala de cinema. Afastamos as mesas, enfileiramos as cadeiras (como se fossem poltronas), deixamos o ambiente com iluminação adequada para o evento e tivemos o cuidado de posicionar o *datashow* para que a parede onde fosse exibido o filme tivesse similaridade com as telas cinematográficas. Até mesmo, trouxemos pipoca e refrigerante, típicas referências a uma das mais populares formas de entretenimento: a sétima arte.

Os alunos estavam entusiasmados e curiosos para saber o filme que assistiriam. Logo, apresentei o título da película e começamos a projeção. Ao longo dela, fomos observando as diferentes reações. Alguns espectadores relutavam por medo das cenas, ora assustadoras, ora fantásticas, dotadas de efeitos especiais fascinantes. Outros vibravam com o suspense e não continham sua curiosidade sobre o momento em que apareceria o personagem Frankenstein. Eles ainda não diferenciavam criatura e criador. Curiosamente, houve um presente que ficou a maior parte do tempo com os olhos protegidos pelos braços para não ver alguma cena que o assustasse.

Após o término do filme, fizemos um debate. Os estudantes estavam tão eufóricos que nem foram necessárias perguntas: todos tinham algo a comentar. Suas falas atropelavam-se e eles questionavam a veracidade dos fatos, contestando o desfecho e requisitando diferentes finais para o filme. Muitos zombavam sobre a forma da criatura e queriam explicações sobre o mau cheiro do ambiente onde eram realizados os procedimentos e sobre o estado mental dos personagens Victor e do seu assistente, Igor. Uma aluna destacou a inteligência dos protagonistas, já outras encantaram-se pela aparência dos atores. O figurino foi bastante comentado e a forma como os intérpretes se vestiam causou estranheza. A maneira como eles dançavam também foi comparada aos dias atuais, gerando polêmica.

Os apontamentos feitos pelos alunos foram essenciais para que contextualizássemos a produção do filme e a época retratada nele. Tais elementos contribuiriam para que eles compreendessem melhor a leitura do texto de Shelley que inspirou o filme. Já inseridos na trilha, nela seguiram com diversas inquietações, por meio dos comentários e dos questionamentos proferidos durante o debate. Verificamos que a exibição do filme fez com que eles refletissem sobre o que viram e consideramos que os alunos não assistiram

passivamente a uma sequência de cenas. Consideramos a inquietação como uma forma de entusiasmo. Sendo assim, alcançamos nosso primeiro objetivo: motivá-los para seguirmos por outras trilhas. Daí, dissemos aos alunos que na próxima aula teríamos um encontro marcado com Frankenstein.

Na referida aula, ainda agitados e curiosos para saber como seria o encontro, os alunos foram orientados a sentarem-se formando um círculo. Após a disposição das cadeiras, solicitamos que saíssem por alguns instantes e aguardassem do lado de fora da sala, o que gerou mais curiosidade. Eles perguntavam onde estava Frankenstein, se teríamos outro filme ou se alguém se fantasiaria de monstro. Ao saírem, fechamos a porta e enquanto colocávamos os livros sobre as cadeiras, podíamos ouvir suas especulações acerca do que os aguardaria no retorno à sala.

Ao entrarem, ouvimos: “Ah!!!”; “É o livro!!!”; “É nosso?”; “Vamos ler isso tudo?”; “É muito grosso!”; “Eu quero a capa preta, que nem o dele.”... Deixamos que examinassem o exemplar e apreciassem a capa e as ilustrações. Por alguns instantes, deixamos todos livres para que fizessem suas observações. Minutos depois, pedimos a palavra e iniciamos a apresentação do livro, do seu contexto de produção e da sua estrutura, além de expormos um breve histórico da autora. Ao final da aula, eles foram informados de que ficariam com o livro até o encerramento daquela trilha. Naquele dia, não combinamos nenhuma leitura e só pedimos que trouxessem o livro na aula subsequente.

Como solicitado, eles trouxeram o livro, mas alguns alunos esqueceram o volume em casa. Àquela altura, verificamos a falta do hábito de usar o livro literário em seus contextos diários. Um aluno contou que o tirou da mochila para mostrar para a mãe e acabou deixando em cima da cama. Diante a justificativa, percebemos que o aluno partilhou com a família a experiência de receber o objeto livro. Uns disseram que leram as primeiras páginas, outros nem se manifestaram; provavelmente, nem tiraram o livro da mochila.

Consideramos muito importante a aquisição do livro para avaliarmos a relação dos alunos com o objeto que, na maioria das vezes, não está presente em seu universo familiar, além da relação na própria sala de aula. Chartier (2003, p.44-45) afirma que “[...] cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações”. Associada a outros estímulos, acreditamos que a aproximação com a materialidade do livro contribui para a leitura.

Antes de iniciarmos a leitura dos textos, conversamos sobre o gênero “romance epistolar”. Apresentamos as suas especificidades e fizemos a leitura da primeira carta. Optamos por fazer a leitura, já que todos ficaram bastante atentos, ainda sob o efeito da

Revisamos as características e os elementos que compõem um diário e demos liberdade para quem quisesse compartilhar suas impressões sobre o texto lido. Esclarecemos que o registro poderia ser realizado de formas variadas, utilizando-se de desenhos, trechos que tivessem chamado mais a atenção, anotações, palavras ou expressões que referenciassem a temática do capítulo, enfim, da maneira mais livre possível. Combinamos que, em um caderno pequeno novo ou usado, depositariam tudo o que sentissem a respeito da obra, ou a partir dela. Seria um portal entre a ficção e o nosso mundo, com passagens secretas que davam acesso a um encontro consigo. A partir dessa união propiciada pela leitura literária, seria concedida, a cada um, voz para avaliar, criticar, elogiar, lamentar ou, simplesmente, enfatizar um trecho lido. Com essa estratégia, pretendíamos explorar a subjetividade dos alunos.

Ao longo dos anos, a experiência com atividades voltadas à leitura e aplicadas a adolescentes mostrou-nos que essa faixa etária exige elementos que recriem as práticas leitoras. Trata-se de uma geração que se cansa rapidamente, eles perdem o interesse e estão sempre em busca do novo. Por isso, a literatura, que agoniza na escola, precisa ser subsidiada por estratégias que envolvam esse leitor real. Fazendo uma analogia, Hércules tinha doze trabalhos, nós tínhamos vinte e quatro, levando-se em conta a leitura integral da obra. A cada leitura, éramos condicionados a desconstruir as práticas de leitura já feitas na sala de aula e a reconstruir, pelo viés da criatividade, novas práticas que, de fato, envolvessem nossos alunos, dando-lhes sentido ao que seria proposto no capítulo posterior.

Uma das barreiras mais recorrentes nesse processo de letramento era a linguagem do texto. Para alguns alunos, o ato de ler ainda se dava como um embate contínuo, palavra a palavra. Buscando amenizar este óbice, operamos a leitura com intervenções mediadas para esclarecer o sentido das palavras desconhecidas, ajuizadas, por eles, como estranhas e feias. Fazíamos uma leitura previa e selecionávamos os vocábulos que poderiam suscitar dúvidas.

Optamos por essa tática por duas razões, em detrimento da tradicional procura pelo sentido pelo manuseio do dicionário: a primeira, justifica-se pelo fato de ser uma proposta comum e rotineira durante as leituras escolares: já fazíamos isso no dia a dia. Kleiman (2009) afirma que o ensino tem um compromisso com o enriquecimento do vocabulário e não ao cumprimento de atividades de busca ao dicionário. Consideramos que tal enriquecimento será alcançado somente por práticas que construam o sentido das palavras a partir de elementos do texto e do contexto associados ao repertório do aluno, bem como, que sejam constituídas fundamentadas nas contribuições resultantes da interação mediada com os demais colegas.

A segunda razão considerada foi a possibilidade de uma quebra no fluxo da leitura, o que comprometeria drasticamente o cumprimento do nosso calendário. No entanto, sabíamos

da importância do léxico para o processo cognitivo na compreensão. Por isso, trabalhamos os termos de forma dialogada e reflexiva, ainda que, por meio de retomadas. Quando certas palavras se repetiam e já tinham sido abordadas, incentivávamos a turma a buscar na memória o significado ou algo relacionado ao termo, conferindo um tom de desafio à prática. Assim, ao longo da leitura, íamos construindo coletivamente um glossário do texto e enriquecendo o próprio vocabulário recorrendo à interação com os demais colegas; essa aprendizagem é estruturada na ZDP.

O cronograma dessa trilha propunha, *a priori*, leituras semanais de dois capítulos. Ao avaliarmos a leitura das primeiras cartas, percebemos a necessidade de adaptarmos o esquema. A partir de então, as leituras seriam diárias. Tivemos fatores que influenciaram diretamente essa modificação. O fator tempo foi um deles, pois tínhamos previsto um prazo para percorrermos toda a trilha, mas, em função da greve, precisamos ajustar nosso planejamento à nova grade. Quanto ao aspecto pedagógico, percebemos que a leitura diária estabeleceria maior vínculo e aproximação com o livro, contribuindo, de forma mais contundente, para a aquisição do hábito de ler. Portanto, consoante ao cronograma ajustado, a leitura da obra integral teve a duração de pouco mais de dois meses.

Durante todo o período dedicado à leitura da obra, tínhamos por desafio, ressignificar a experiência de ler na sala de aula. O que muitas vezes conotava a troca do espaço físico, outras, a troca do espaço imaginário. A cada parágrafo lido, nossa trilha revelava caminhos às vezes sinuosos, às vezes surpreendentes e desconhecidos. As leituras dos capítulos iniciais seguiam-se como se adentrássemos em uma mata fechada. À medida que avançávamos na leitura, novas paisagens revelavam-se. O processo de letramento literário da turma demandava intervenções diárias. Mais uma vez, a criatividade contribuiu favoravelmente para a motivação dos discentes.

O encontro com os personagens das cartas iniciais frustrou as expectativas de muitos alunos. Eles estavam ansiosos para que personagens “conhecidos” – como o monstro e o Víctor – regessem a narrativa já no início e não o anônimo Walton. Imediatamente, nas primeiras páginas, nossos leitores experienciaram um estranhamento com a obra, o que a tornou instigante. Desde o começo, nossos alunos foram tomados por um sentimento de ansiedade, cujo efeito propiciava o alargamento dos seus horizontes de expectativas (por serem rompidas) e novas foram criadas em relação ao enredo. A trilha, mesmo obscura, seguiu seu curso.

Ainda desconfortáveis com a linguagem, timidamente, eles exploravam os ambientes descritos nas falas e dirigiam seus olhares, durante os debates, para a construção imaginativa

de todo cenário onde se encontravam as personagens. Concomitante à leitura, questionávamos acerca dos elementos que descreviam o ambiente e dos indícios que indicavam os sentimentos vividos pelas personagens. Aos poucos, os alunos foram envolvendo-se com a história dos genitores de Frankenstein, em seguida, com a trajetória na infância do jovem cientista, assim como, com a sua paixão pelos estudos e com o seu grande amor.

A leitura compartilhada começou a fluir com maior entusiasmo e as rodas de conversa literária faziam-se mais acaloradas. Introduzimos um elemento que materializasse um diálogo no momento da leitura individual, entre o aluno e o texto: distribuímos blocos autoadesivos, conhecidos como Post-it®. Propositamente, selecionamos cores impactantes e passamos, de carteira em carteira, para que escolhessem o tom preferido. Naquele instante, os alunos viam no mórbido papel a possibilidade de dar voz ao texto, associando-o à sua subjetividade impressa na seleção dos trechos registrados.

A trilha foi tomada por uma maior dinamicidade a partir da criação do monstro. Atendendo às expectativas da maioria da turma, a leitura também ficou mais dinâmica. As estratégias voltaram-se para o próprio texto e para a forma de ler. Durante a leitura de alguns diálogos, inserimos uma leitura dramatizada e os alunos divertiram-se muito. A fala de cada personagem foi representada por uma leitura adaptada, onde foi primordial o ajuste do tom ao contexto e ao sentimento das personagens no instante da fala. Essa proposta inseriu recursos da oralidade à leitura, que despertou o leitor/interlocutor a procurar novas formas para melhor compreender a narrativa.

Com isso, eles inseriam mais ação e movimento à leitura, utilizando expressões verbais e não verbais como recursos; assim, davam vida às criações de Shelley. Essa prática atizou a participação dos alunos mais inibidos e menos participativos até então. À medida que a seguíamos no itinerário, o vínculo com os personagens ia sendo fortalecido; leitor e obra já desfrutavam de certa intimidade. A cada dia, percebíamos que os comentários acerca da leitura iam se adensando. Os estudantes sentiam-se mais seguros encorajados a fazer suas perguntas e os comentários refletiam o germe do amadurecimento como leitores reais.

Por outro lado, percebíamos que em confronto com a estrutura narrativa, eles mostravam-se confusos quanto à organização temporal dos fatos narrados. Ao observarmos os comentários durante as rodas de conversa literária, constatamos que era crucial reorganizar o aspecto temporal. No intuito de esclarecê-los, traçamos uma linha do tempo que indicava todos os fatos ocorridos até aquele momento. De maneira bem simples, utilizamos apenas quadro e giz e os alunos foram reconstruindo coletivamente toda trajetória narrada. O processo proporcionou um alinhamento relativo à compreensão dos alunos que estavam

deslocados, trazendo-os de volta à trilha, dando-lhes melhores condições para os próximos acontecimentos e ratificando a percepção dos demais.

A obra de Shelley é narrada em primeira pessoa, no entanto, ao longo do enredo, há três narradores diferentes, cujos relatos entrelaçam-se construindo o todo. Num primeiro estágio, o capitão Walton corresponde-se com sua irmã; em seguida, Victor assume o foco narrativo, tendo o autor das cartas iniciais como interlocutor. Nesse ponto, a criatura narra sua história ao seu criador e ao capitão que testemunha toda dor e terror disseminados na trama. Por fim, Walton retoma a narração recorrendo às cartas finais do romance.

Na primeira experiência de leitura de um clássico da literatura universal, é natural que nossos jovens leitores apresentassem dificuldades, previstas em nosso planejamento. As declarações transcritas – “Não *tô entendeno* nada” ou “Li, li e não e não consegui *entendê*” – reiteram a necessidade e a importância da mediação do professor no desenvolvimento do letramento dos alunos, em especial, o literário. Rouxel, Langlade e Rezende (2013) reconhecem esse leitor como sendo “real”, cuja subjetividade é fator essencial. Os pesquisadores consideram-na uma relação entre leitor e texto, podendo tornar-se ponto de partida para a interpretação. Não podemos esperar desse leitor o mesmo entendimento de um “leitor profissional”, mas devemos considerar que há um leitor em potencial que mantém uma relação viva com a obra.

Analisando as estratégias, observa-se a interação do aluno com o seu processo de letramento, intervindo com criatividade e eficácia. Realinhados a trilha, partimos em direção aos capítulos seguintes. Encontrávamos a pouco mais da metade do percurso, cujos trechos conduziam-nos a emoções diferentes das vivenciadas até então. A solidão do monstro era vivenciada por todos. Em meio à comoção, os alunos compadeceram-se e muitos passaram a considerá-lo vítima, como o trecho extraído de um dos diários (imagem 16).

A criatura conheceu a música enquanto observava a família de camponeses e essa temática foi pauta da roda de conversa. Raciocinamos sobre como seria a trilha sonora para o capítulo lido e na ocasião, propusemos a eles que selecionassem uma *soundtrack* para o capítulo. Nosso objetivo era trabalhar a sensibilidade dos alunos e a habilidade de relacionar o texto lido a outras manifestações culturais.

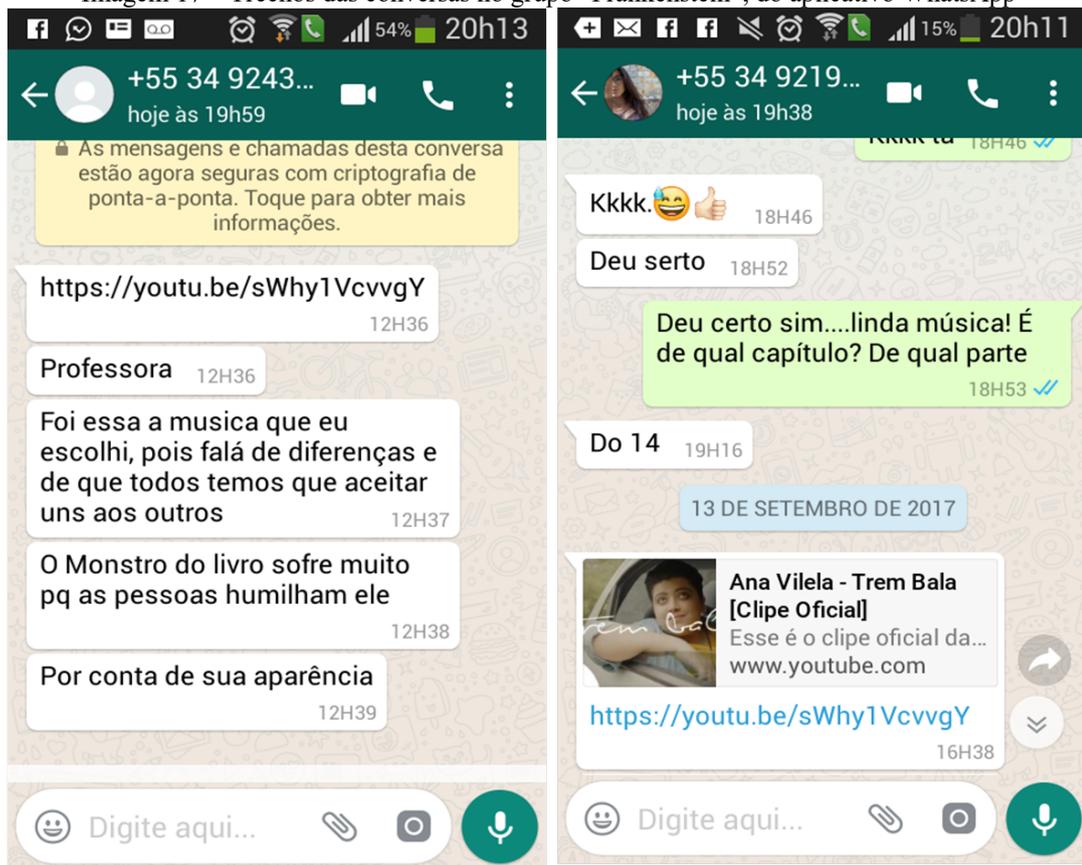
Durante a execução desta atividade, detectamos a necessidade de criarmos um grupo nas redes sociais para partilharmos as trilhas selecionadas. E assim foi criada uma comunidade na rede social do Facebook e um grupo no aplicativo WhatsApp (imagem 17), pois alguns alunos alegaram não ter celular.

Imagem 16 – Trecho de um dos diários de leitura com o registro da intersubjetividade entre aluno e personagem

Mas sinto pena da pobre criatura ela só quer ser reconhecida como um ser que sabe amar
 Mas Felix chegou e o tratou mal sem o conhecer perplexamente e isso pode ter afetado os sentimentos da criação de Victor.

Fonte: Autoria de um aluno participante desta pesquisa (2017)

Imagem 17 – Trechos das conversas no grupo “Frankenstein”, do aplicativo WhatsApp

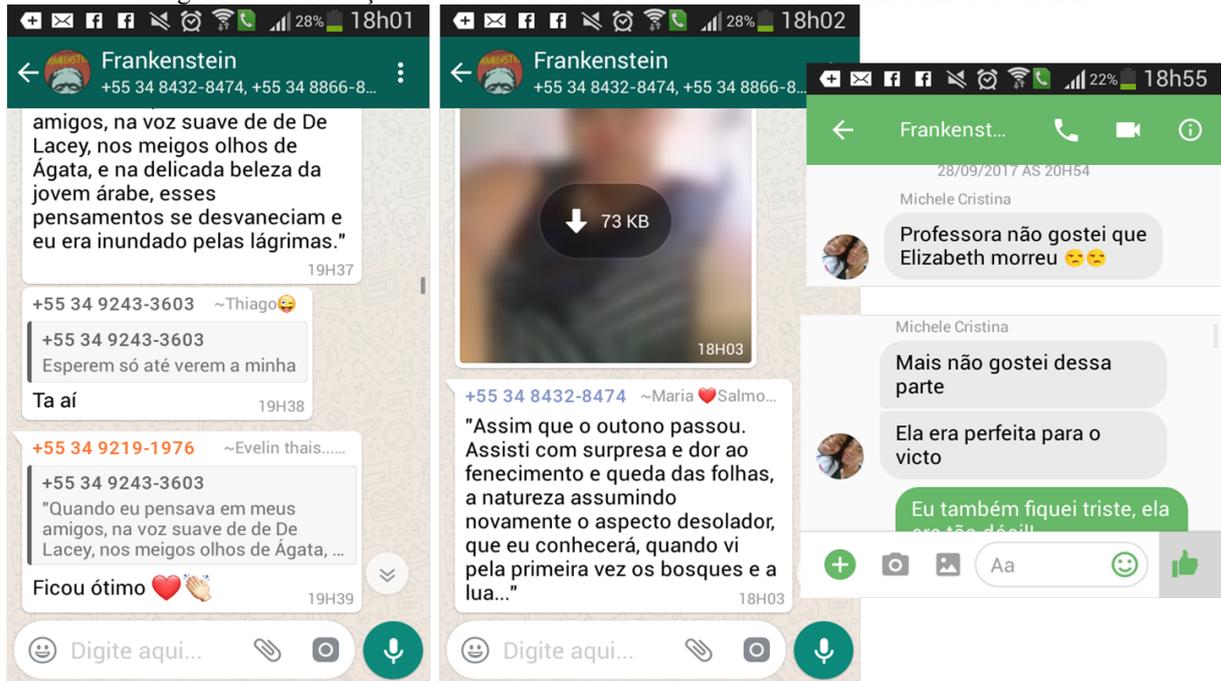


Fonte: Autoria própria (2017)

Os fóruns nas redes sociais ampliaram os debates (imagem 18). Isto posto, ganhamos mais um espaço para nosso bate-papo literário, também em versão eletrônica. Nem todos aderiram à ideia, alguns somente visualizavam e não comentavam nada. Outros exploravam o espaço para dividir suas pesquisas extraclasses a respeito da obra. Alguns aproveitavam o

grupo para propor ideias. Comente, indignações em relação aos desfechos de cada capítulo eram expostas. Utilizávamos o espaço como veículo para publicação dos trechos selecionados durante a leitura realizada em casa. Muitas vezes, a argumentação marcada para a aula seguinte adiantava-se na noite anterior.

Imagem 18 – Publicação de trechos do livro *Frankenstein* nas conversas em redes sociais

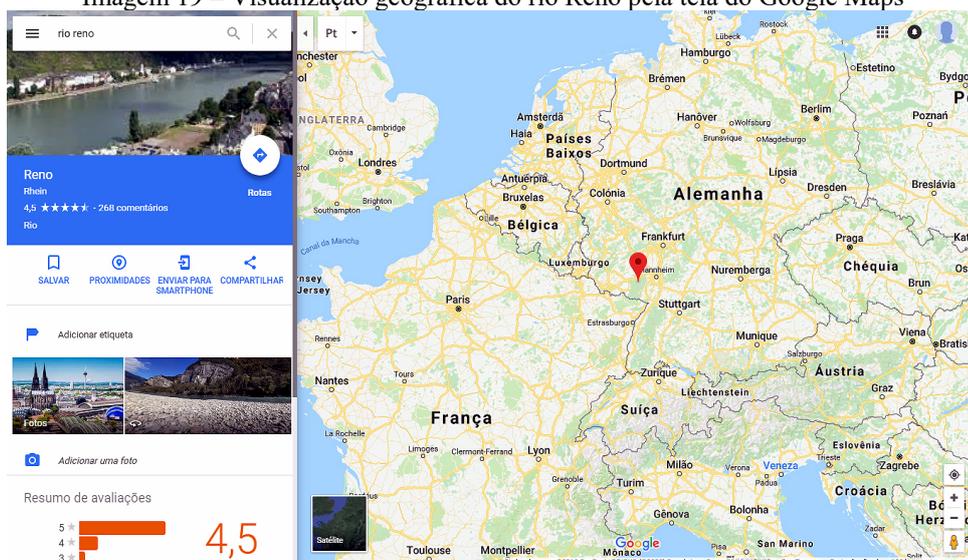


Fonte: Autoria própria (2017)

Além dos recursos digitais referidos, exploramos, em uma das atividades de leitura, uma ferramenta *online* que oferece um serviço de pesquisa e de visualização de mapas e imagens de satélite de qualquer coordenada do planeta. O acesso ao serviço de geoprocessamento do Google Maps é gratuito, bastando ter uma conexão à internet. E para incrementar a contextualização dos espaços físicos onde se passava a história, aconselhamos uma navegação virtual sobre tais lugares usando esse sistema *web*.

Atividades como essa favoreceram a inclusão dos alunos que não dominavam a escrita e a leitura, possibilitando, como resultado, o letramento literário subsidiado por elementos extratextuais e promovendo, assim, as possibilidades da prática leitora. Na data estipulada, fomos para o laboratório de informática. Lá, reunidos em duplas e trios, os alunos iniciaram uma aventura pelo continente europeu contemporâneo. Manipulando os recursos do Google Maps, eles deslumbraram-se com as paisagens componentes do cenário da obra. Visitaram, ainda, o rio Reno (imagem 19) e outras citadas por Frankenstein.

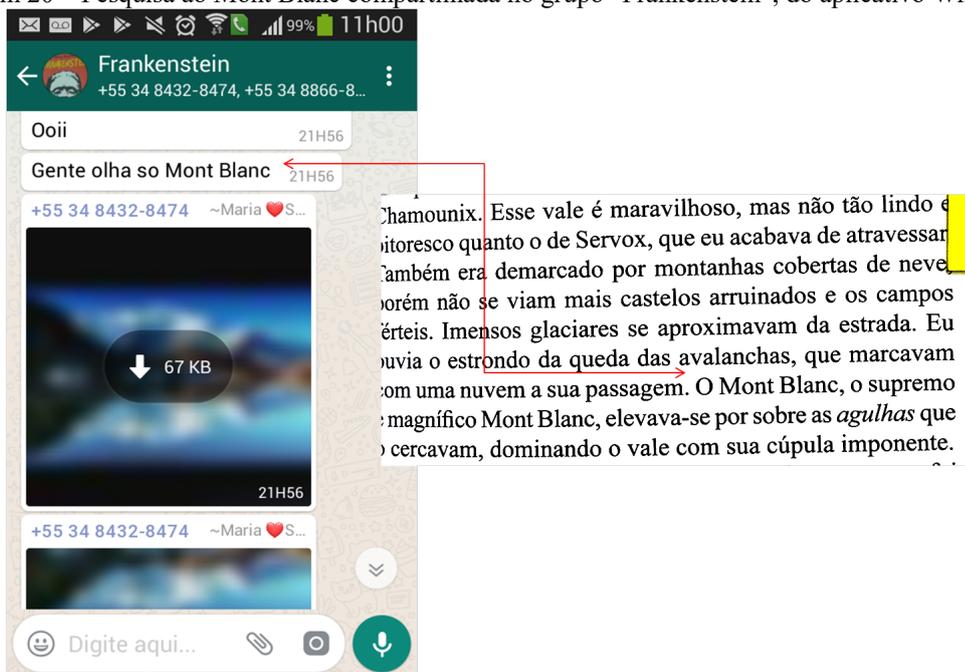
Imagem 19 – Visualização geográfica do rio Reno pela tela do Google Maps



Fonte Google Maps (2017)

O emprego dessa atividade permitiu que os alunos relacionassem a nossa realidade às rotas percorridas pelas personagens, em razão do programa oferecer recursos que nos dão a sensação de caminharmos literalmente pelos lugares. Outro aspecto positivo foi o contato com a ferramenta. A partir dessa experiência, alguns alunos passaram a utilizá-la em pesquisas de outras paisagens descritas no livro e compartilhar os resultados com o grupo nas redes sociais, conforme mensagem extraída do grupo “Frankenstein”, na imagem 20. Toda obra é ornada por cenários naturais, e estes enquadramentos aguçaram a curiosidade de alguns alunos.

Imagem 20 – Pesquisa ao Mont Blanc compartilhada no grupo “Frankenstein”, do aplicativo WhatsApp



Fonte: WhatsApp (2017) e Shelley (p.103, 1998), respectivamente

Nossas estratégias agora estavam direcionadas às expectativas dos alunos. Muitos ansiavam por uma história de amor e torceram para que Victor criasse uma companheira. Eles deram até um nome para ela (espontaneamente surgiu a questão do nome) e tinham a certeza de que Frankenstein daria vida a mais uma criatura. Após a leitura do capítulo em que criatura e criador firmam o célebre acordo, foi organizada uma votação em que inúmeros nomes foram sugeridos e de forma democrática apelidaram o novo experimento científico de “Mary” (imagem 21).

Imagem 21 – Registros diversificados das leituras literárias

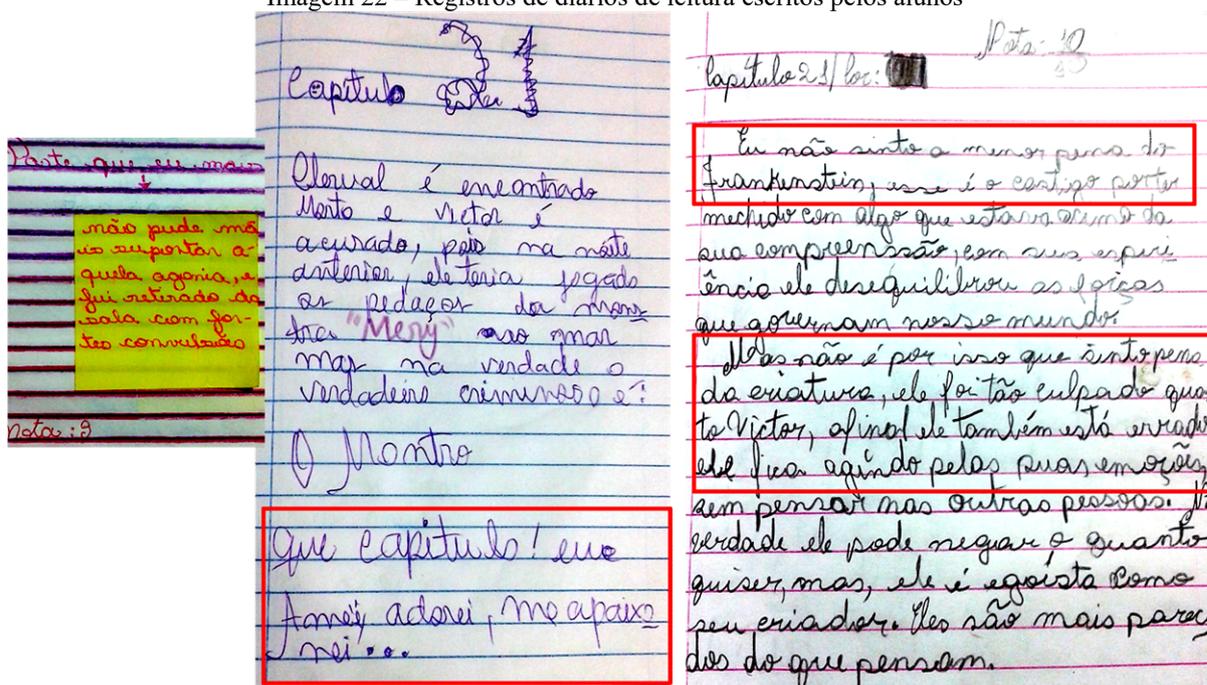


Fonte: WhatsApp (2017) e autoria de um aluno participante desta pesquisa (2017), respectivamente

Nos capítulos subsequentes, a narrativa propiciou aos alunos uma experiência das dualidades presentes no enredo, sentimentos e situações vivenciadas pelas personagens, a saber: amor e ódio; coragem e medo; morte e vida; o bem e o mal, tudo de forma muito intensa. Com a aproximação do clímax, os ânimos dos alunos mantiveram-se em constante metamorfose, conforme demonstra a imagem 22, por meio dos registros feitos nos diários.

É notória a oscilação das emoções e dos sentimentos expressos pelos leitores ao longo da obra. Suas percepções acerca dos fatos narrados convergiram para sentidos opostos às percepções registradas em capítulos anteriores, contudo, cumplicidade e admiração pela obra sinalizaram para o mesmo rumo. As rotas de leitura indicavam os capítulos finais e a cada leitura a tensão tomava proporções ainda maiores. Completamente envolvidos pela leitura, os alunos estavam ansiosos para a chegada do casamento de Elizabeth; acreditavam e torciam pela felicidade do casal. Contudo, mais uma vez, suas hipóteses não foram confirmadas. De fato, vibraram com o casamento, porém, a promessa feita pela criatura atrapalhou os planos do casal.

Imagem 22 – Registros de diários de leitura escritos pelos alunos



Fonte: Autoria de um aluno participante desta pesquisa (2017)

Tamanha curiosidade e indignação tomaram conta das leituras, visto pela imagem 23. Os alunos protestavam contra a morte de um dos personagens preferidos do livro. Diante os fatos ocorridos, tentavam prever o desfecho. A fluidez da leitura opunha-se ao fluxo inicial. Em sua maioria, os comentários externavam juízo de valor acerca das ações dos personagens e das injustiças sofridas por eles, bem como, propostas para modificar o rumo dos acontecimentos. Os leitores redesenhavam outras possibilidades, caso um dos protagonistas agisse diferente. E, assim, a leitura da obra foi despedindo-se dos alunos.

Imagem 23 – Outros registros de diários de leitura escritos e ilustrados pelos alunos



Fonte: Autoria de um aluno participante desta pesquisa (2017)

As leituras dos últimos capítulos foram as mais discutidas e era apreciável o crescimento dos alunos na qualidade de leitores. As aulas aconteceram no espaço externo. Sentados em círculo, debaixo de parca sombra, testemunhamos os estudantes devorarem o texto – atentamente, parágrafo a parágrafo –, buscando desvendar o final de tantas desgraças, termo duramente criticado por eles e constante no vocabulário de Shelley, tanto na obra, quanto na sua introdução.

Na data da leitura final, fomos tomados por sentimentos paradoxais: estávamos felizes por concluirmos a leitura do clássico, por outro lado, já se instalava um vázio. Depois dos comentários em que eles faziam alusão ao final da obra, a primeira coisa que ouvimos foi: “O que vamos ler agora?”. Escutamos essa frase como resposta a todas as inquietações e dúvidas que tínhamos ao propormos essas trilhas. Tal incerteza confirmava que fora possível, sim, proporcionar àqueles alunos a leitura de um clássico como a história de Frankenstein.

Frankenstein por outras vozes

Neste trecho da trilha, o fator tempo já coordenava nossas escolhas. A escola marcou a “Mostra de Conhecimento”, evento em que toda a instituição (alunos das séries iniciais e finais) expõe trabalhos resultantes de pesquisas realizadas sobre uma temática única. Naquele ano, o tema escolhido foi direitos humanos e como subtema os sétimos anos deveriam pesquisar: transtornos alimentares em crianças e adolescentes.

A avaliação da mostra substituiu a nota referente às avaliações do último bimestre, portanto, foi necessário sair do nosso mundo literário e voltar à realidade tradicional da escola. Pretendíamos propor aos alunos que pesquisassem outras vozes poéticas em poemas, canções de música, frases, esculturas, pinturas, enfim, diferentes expressões artísticas que tivessem algum vínculo com a matéria abordada na obra de Shelley. Considerando a demanda de tempo disponível para executarmos as atividades voltadas para mostra, optamos por um atalho nessa parte da trilha.

Num sábado, dia de reposição, anunciamos aos alunos que faríamos uma expedição por textos e obras que foram inspirados em Frankenstein ou que apresentasse alguma ligação com o tema. O desafio seria descobrir essa relação ao exibirmos os *slides*. Selecionamos três temas para a exposição: *O jovem Frank*, de Carlos Queiroz Telles (TELLES, 1992, p.38); *Sobrenome*, de José Paulo Paes (PAES, 2009) e *El monstruo de Frankenstein*, do blog “Poesía Gótica” (CURANDERO TANGO, 2014). Expusemos também duas pinturas: *Guernica*, do espanhol, Pablo Picasso (PICASSO, 1937) e *O grito*, do norueguês, Edvard

Munch (MUNCH, 1893).

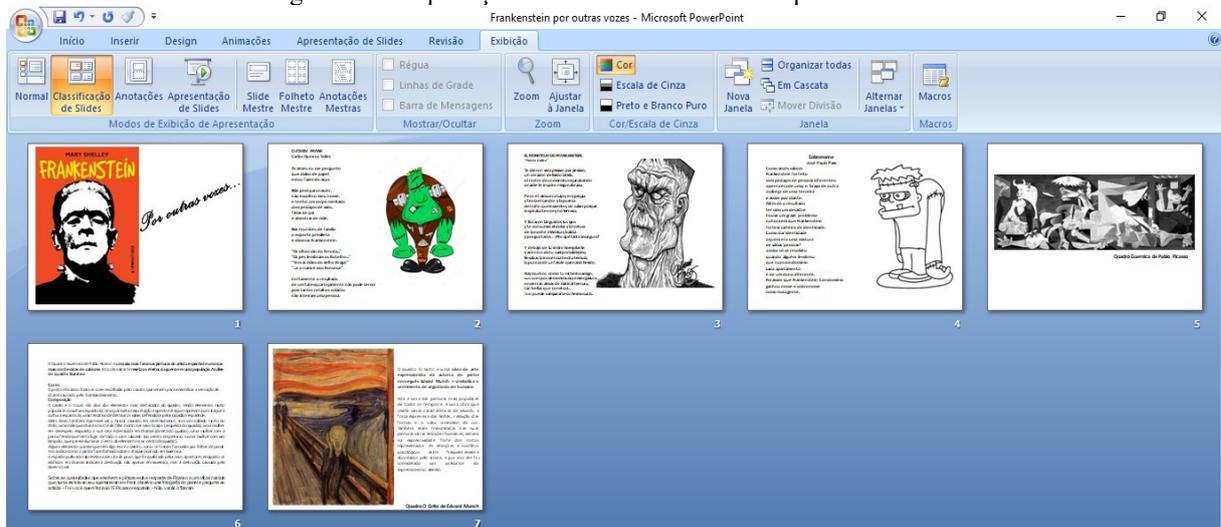
Para iniciarmos o desafio, apresentamos o primeiro poema e pedimos que os acadêmicos fizessem uma leitura silenciosa do texto e anotassem o trecho que encontrassem alguma referência com o livro. Logo depois, apresentamos os demais poemas e pinturas. Eles divertiram-se tentando decifrar o terceiro poema, pois estava escrito em língua espanhola. Nesse período, uma graduanda da área de letras (português e espanhol) estava estagiando na escola e a nosso pedido, em aula posterior, trabalhou com os alunos o texto estrangeiro.

As pinturas também causaram estranhamento. Alguns já tinham visto as obras, mas, outros não. Eles acharam intrigante o fato de pedirmos para ler as pinturas. Nosso objetivo era ampliar o repertório cultural dos nossos alunos e mostrar outras possibilidades de leitura, tal como a importância das obras de arte selecionadas. Embora tenham sido direcionados para a literatura, os conceitos da estética da recepção aplicam-se também na recepção de outras artes e consideramos importante proporcionar essa nova experiência.

Após as anotações feitas pelos discentes, lemos os poemas e apresentamos as obras, explicando o contexto de produção e contando um pouco sobre seus autores. Em seguida, um a um foi apontando as relações encontradas na leitura individual e de forma coletiva, validávamos se havia de fato intertextualidade com a obra *Frankenstein* e assim considerá-la como “Frankenstein por outra voz poética”.

Finalizada a primeira parte, entregamos cópias dos textos e dividimos grupos. O desafio dessa vez era declamar os poemas. Conduzimos os alunos à quadra da escola, onde havia um palco. E a reposição de aula transformou-se em um singelo sarau, sem adornos, somente com o essencial: a poesia (imagens 24a, 24b, 24c e 24d).

Imagem 24a – Aplicação da oficina “Frankenstein por outras vozes”



Fonte: Autoria própria (2017)

Imagem 24b – Aplicação da oficina “Frankenstein por outras vozes”



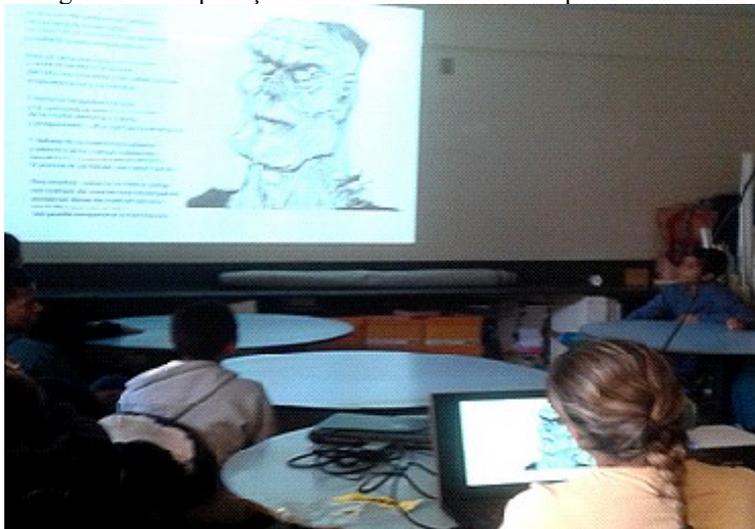
Fonte: Autoria própria (2017)

Imagem 24c – Aplicação da oficina “Frankenstein por outras vozes”



Fonte: Autoria própria (2017)

Imagem 24d – Aplicação da oficina “Frankenstein por outras vozes”



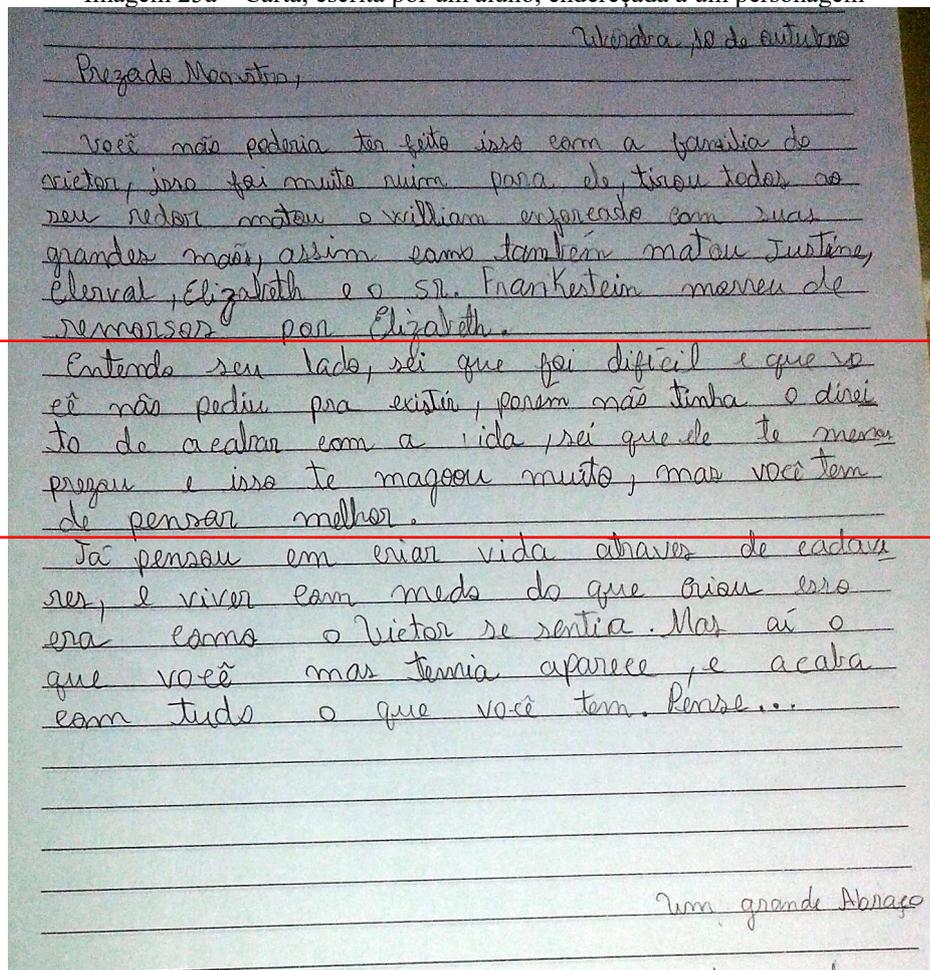
Fonte: Autoria própria (2017)

4º Momento: Carta de sentença

A trilha a qual seguiríamos concerne à trilha da escrita. Nela, solicitamos aos alunos que sequenciassem as correspondências escritas na narrativa de Shelley. Assim como Walton correspondia-se com a irmã, eles deveriam selecionar um dos personagens e corresponder-se com ele. Na carta, os leitores indicariam os culpados e os inocentes, como se fossem os juízes dos fatos narrados na obra.

E assim o fizeram. Em sala de aula, escreveram suas cartas. Revisamos cada uma delas e na aula seguinte, entregamos a eles para que fizessem a reescrita. Profundos diálogos foram registrados e muitos deram lições de moral ao criador e à criatura, do mesmo modo que lamentaram a constante discórdia entre eles. Algumas cartas foram socializadas com os colegas, mas não foi possível realizar a leitura de todas, devido à escassez de tempo. As imagens 25a, 25b, 25c, 25d, 25e, 25f e 25g apresentam cartas e fragmentos de cartas escritos pelos alunos.

Imagem 25a – Carta, escrita por um aluno, endereçada a um personagem



Fonte: A autoria de um aluno participante desta pesquisa (2017)

Imagem 25b – Carta, escrita por um aluno, endereçada a um personagem

Uberaba, 10 de outubro de 2017

Prezado Monstro,

Como você está? eu estou muito bem. Vim aqui escrever esta carta para falar um pouco de meu livro, Bom, eu gostei muito dele.

Mas pra mim você deveria ter uma namorada, eu acho isso um ABSURDO!! porque você merece. Só acho muito chato quando você mata as pessoas, pra mim isso é muito triste.

Eu acho que você não é um monstro mal, só precisa de um grande amor.

Só que pensando bem, a culpa não foi sua por ter matado essas pessoas, porque deveriam ter dado uma namorada pra você. Mas tirando essa parte, eu gostei de seu livro e de sua história.

Um grande e forte abraço

De sua grande amiga:

Fonte: Autoria de um aluno participante desta pesquisa (2017)

Imagem 25c – Carta, escrita por um aluno, endereçada a um personagem

Uberaba, 10 de outubro de 2017

Prezado Monstro

Como você está? Ainda continua mais deprimido? Bom, nem de mentira eu deveria te chamar, acho que você te dar um nome, já heii! você te chamar de fofinho. Esse nome combina com você!

Se quiser pensando na história, e em tudo que aconteceu, tem hora que acho você mal e tem hora que acho você bom.

Não gostei do que fez, você matou as pessoas e isso é ruim, uma das pessoas boas da sua vida foi matar Williams, Cláudia, Elizabeth, Justine, mas apesar de tudo, no fundo no fundo sei que você, fofinho, não queria fazer isso.

Estou mandando esta carta pra falar que você tem bom coração, e que você não é pra fazer mais isso, quem sabe algum, você não tenha uma pessoa que goste de você.

Um abraço,

P. i. O. Kim

Fonte: Autoria de um aluno participante desta pesquisa (2017)

Imagem 25d – Carta, escrita por um aluno, endereçada a um personagem

Uberaba, 10 de outubro de 2017

Prezado Victor,

Você gostaria de conversar com o Monstro?

Essa é a pergunta que não quer calar, acho errado o que sua criação fez, ~~mas teve uma ideia em cabeça~~ Ele sentia, sei lá, quando o criou, não deu a ele a mínima atenção. Me sentiria, assim também desamparado, sei lá, abandonado por quem me criou.

Ah, sei que vingança não é tudo, mas ele não queria fazer isso, ter matado seus amigos, seu irmão, sua esposa, se queria carinho, sim, to muito por todos que você perdeu.

Um grande abraço!
 Você sentir sua falta!

Fonte: Autoria de um aluno participante desta pesquisa (2017)

Imagem 25e – Carta, escrita por um aluno, endereçada a um personagem

Avaliação de Português (Produção de texto)

Escreva uma carta...

Uberaba, 10 de outubro de 2017

Querido Monstro,

Estou aqui escrevendo essa carta pra você, mas de você, né? Você matou todas aquelas pessoas. Você deveria sentar e conversar, e tá ruim quando nós perdemos uma pessoa, sei que você perdeu a Mary, mas você não deveria ter feito isso.

Agora estou confuso, não sei se você é vilão ou vítima, se o Frankenstein tivesse feito a Mary talvez você não cumprisse sua promessa de matar a Elizabeth, ou talvez você ele podia ter arrependido, mas ficou com medo, foi por isso que ele destruiu a Mary, ele também não teve culpa.

Eu não gostei dessa história foi muito injusta, você e Frankenstein, deviam ter morrido assim o Jim, seria justo, entendeu?

Pensando bem, gostei da história, depois que o Frankenstein morreu você se arrependeu isso deu azar, poderia ter sido bons amigos, seria bem melhor se ninguém tivesse morrido.

Um grande abraço e beijos.

Fonte: Autoria de um aluno participante desta pesquisa (2017)

Imagem 25f – Carta, escrita por um aluno, endereçada a um personagem

Uberlândia 10 de outubro
de 2017

Prezado Professor Frankstein,

Eu não acredito, que você tenha total irresponsabilidade de criar um monstro de 10 metros, não! mais que tem morte! Nessa eu não sei como que você consegue olhar para aquilo sem de marcas.

Eu ainda um monstro que se motiva a sua própria família, primeiro o William depois a Justine logo em seguida ^{seu amigo} Bergal e ainda depois a Elizabeth.

Para mim você é muito irresponsável além do que você apresenta, ninguém mandou você criar um ~~monstro~~ com aquelas ~~coisas~~ mesmo!

Até

Cari e próximo livro! um abraço!

Fonte: Autoria de um aluno participante desta pesquisa (2017)

Imagem 25g – Trechos, escritos por alunos, endereçados a um personagem

Eu sempre queria que você fosse com minha querida Elizabeth mais a Quarta com muita raiva e a morte, mais não gostei sabe do que. O livro acabou e a raiva acabou como tudo.

Uberlândia, 10 de outubro de 2017

Minha cara amiga, Elizabeth,

Fonte: Autoria dos alunos participantes desta pesquisa (2017)

Segundo Jouve (2013), toda leitura é constituída de subjetividade, o que, para muitos, representa o germe das interpretações equivocadas. No entanto, o autor destaca que na interação subjetiva com o texto, o leitor projeta parte de si, o que torna o efeito do ato não somente externar algo de si, mas a relação com a obra também faz com que o leitor retorne a si. Ao ressaltar a importância da subjetividade, ele afirma que “a leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo” (JOUVE, 2013, p.53).

Nos trechos destacados pelas imagens anteriores, percebemos externada a subjetividade dos alunos. Ao defender ou acusar os personagens, eles manifestaram juízos de valores e muito de si. Em certos fragmentos, notamos que determinados alunos se colocaram no lugar dos personagens e avaliaram suas reações diante das situações vivenciadas por eles.

Outros expuseram justificativas para os atos cometidos, prevalecendo certo compadecimento que denotou compreensão por parte dos leitores. A escolha do personagem não era prevista, tampouco, autorizada pelo texto. Ao optar por corresponder com Victor, com Elizabeth ou com a criatura, eles deixaram claro que a identificação não era aleatória. Tal escolha era exclusiva da sua subjetividade e dizia que havia algo de si vivido pela personagem.

Jouve (2013) analisa este olhar lançado sobre as personagens como uma tentativa do leitor em definir sua própria identidade. Em uma das cartas, uma remetente confessa à criatura: “Agora estou confusa, se você é vilão ou vítima [...]”. Esta assertiva evidencia claramente que anteriormente havia uma certeza, agora, questionável.

Para Jauss (1994), o leitor liberta-se a partir da prática com a leitura e não será o mesmo depois dessa experiência. Antes da leitura, provavelmente, ao analisar os feitos da criatura, a remetente a considerava culpada, no entanto, a leitura pode ter-lhe aberto os olhos para os motivos que suscitaram os atos daquela personagem, o que aflorou precedentes para uma reflexão sobre eles.

A chance de julgar as personagens condicionou nossos alunos a uma reflexão que os fizeram, a partir da leitura realizada, ler o mundo de ontem, onde se passou a narrativa. Ler, ainda, o mundo contemporâneo, principalmente, o seu mundo interior – onde residem conceitos de justo e injusto, certo e errado, bonito e feio etc. –, reavaliando suas certezas e incertezas, dentre tantos outros paradigmas que circundam seus valores e percepções, consequentemente, que definem suas concepções.

5º Momento: Vídeo-obra

Como último trajeto desta trilha, planejamos uma culminância que contemplasse todo o caminho percorrido. Sendo assim, o desafio final foi a produção de um vídeo que representasse a leitura de *Frankenstein*. Havia como opção apresentar uma releitura da obra, ou parte dela. A duração mínima seria de três e máxima, de cinco minutos. Após orientações gerais, informamos aos alunos que a criação seria realizada em equipes. Organizados, os grupos de trabalho reuniram-se para o início do processo de definição temática.

Esclarecemos o que configuraria uma releitura da obra. O vídeo poderia resultar da gravação de uma peça teatral, de uma animação a partir da linguagem não verbal, bem como, eles poderiam explorar outras formas, como o uso de fantoches e demais expressões artísticas, desde que o resultado estivesse em formato de vídeo. Conforme já elucidamos, foi necessária a interrupção das atividades referentes ao projeto para a execução das funções relacionadas à

“Mostra de Conhecimento”, que aconteceria no mês seguinte. Por isso, organizamos uma última reunião para que cada grupo apresentasse um esboço do que pretendia realizar.

Na ocasião, percebemos que eles estavam muito indecisos em relação à atividade. Então, concomitante às tarefas preparatórias para a mostra, exibimos alguns trabalhos, disponíveis na internet, desenvolvidos por alunos da mesma faixa etária. Era a primeira vez que aqueles discentes produziram um vídeo como atividade escolar. Após a feira de conhecimento, retomamos os encargos para a produção dos vídeos, cujas exibições marcariam o arremate da intervenção, a qual chamamos “Nas trilhas da leitura”.

Definida a temática de cada grupo, iniciamos as orientações para a montagem do roteiro e fizemos uma abordagem sobre o gênero roteiro, destacando características e especificidades. Reunidos em grupos, os alunos iniciaram a escrita propriamente dita e definimos uma data para a entrega. No dia marcado, as equipes apresentaram os roteiros e dividiram os papéis de cada componente. Alguns demonstraram resistência para participar das gravações como atores, sob a alegação de sentirem-se envergonhados. Outros, já disputavam os papéis principais.

Desse jeito, prosseguimos com os ensaios, fazendo os ajustes necessários. Alguns grupos decidiram realizar a gravação em casa, mas a maioria optou por gravar na escola e nas imediações, pois havia cenas cujas perspectivas exigiam espaços abertos, como a praça próxima à instituição. A experiência de produzir um vídeo-obra possibilitou aos alunos identificar, em si e nos colegas, habilidades até então desconhecidas. Durante a semana dos registros, toda a escola teve a rotina quebrada. Com a colaboração dos colegas docentes, os alunos puderam dedicar-se às gravações e às regravações.

Na semana seguinte, ansiosos pelos resultados, eles ocuparam-se da edição, etapa que exigiu conhecimentos mais técnicos que poucos possuíam. Foi indispensável a cooperação entre os grupos. A edição ficou sob a responsabilidade de uma minoria que encontrou dificuldades na realização da tarefa. Sem dúvida, esse estágio mostrou-se como sendo o mais desafiador de todo percurso e reclamou pesquisas e tutoriais para o uso dos programas com licença gratuita (*freeware*).

Naquele período letivo, com os resultados alcançados na “Mostra de Conhecimento”, alguns alunos começaram a faltar e isso prejudicou a produção de alguns vídeos. Houve uma equipe que passou pela etapa de produção do roteiro, iniciou a gravação de algumas cenas, mas não concluiu o trabalho. Como aproximava-se o encerramento do ano escolar, marcamos a data para a culminância. Mais uma vez, a direção da escola abraçou o projeto, dando-nos apoio singular para a efetivação do evento.

O evento aconteceu numa manhã de aula, em que todas as turmas envolvidas e convidados reuniram-se num espaço organizado para a exibição. O ambiente foi preparado como uma sala de cinema, contendo telão, cadeiras enfileiradas, além da decoração que referenciava a obra *Frankenstein*. A ornamentação compôs-se, também, dos livros lidos ao longo do projeto e das pinturas mágicas feitas na oficina de contação de história. Para todos nós, aquele momento seria festivo, por isso, a direção preparou guloseimas que seriam servidas após a sessão dos vídeos. Estávamos todos muito ansiosos enquanto decorávamos o espaço com o auxílio de alguns estudantes. Curiosas, outras pessoas passavam pelo corredor tentando ver algo antecipadamente.

Finalmente, chegou o momento esperado. Com todas as turmas dos sétimos anos reunidas em um só espaço, demos início ao evento. Primeiramente, fizemos os agradecimentos à direção e aos alunos, razão maior da existência do programa. Queríamos materializar em palavras toda nossa gratidão. Em seguida, apresentamos *slides* que contavam toda a história da intervenção. Seleccionamos fotografias que registraram a trajetória percorrida, desde o início das atividades.

Os alunos ficaram encantados e emocionaram-se, assim como todos os presentes na sala. Foi prazeroso ver em imagens a concretização de todo percurso e lembrar os momentos de diversão e aprendizado. Os alunos reconheciam-se nas imagens e teciam comentários que externavam sua memória. Diziam eles: “Nossa, foi no dia que fomos naquela biblioteca!”; “Olha a final do Jogo Mitológico!”, “Vixe, eu era nanico!”. Destarte, a história do projeto foi sendo revivida naqueles cliques fotográficos. Seleccionamos, também, registros das atividades feitas, trechos dos diários de leitura, cartas enviadas e desenhos dos monstros mitológicos criados. Enfim, expusemos parte de tudo que experimentaram nessa nova proposta de quebra da rotina escolar.

Encerrada a apresentação em *slides*, exibimos os vídeos inspirados pela obra lida. Anunciamos a comissão julgadora que indicaria as equipes vencedoras do “Oscar Bis”, nome dado à caixa de chocolates que representaria, simbolicamente, a estatueta da famosa premiação internacional de filmes. Os pesquisados ficaram eufóricos com a possibilidade da premiação e mantiveram-se compenetrados durante a projeção de cada trabalho. Em alguns momentos, a descontração reinava diante de algumas cenas. Com os olhos vidrados na tela, eles torciam para serem os escolhidos e reconheciam, em forma de aplausos, o esforço das mídias produzidas pelos colegas.

À medida que seguia a ordem da exposição, pedimos que os componentes se levantassem e citávamos, brevemente, o processo de criação. Algumas equipes expuseram

justificativas acerca de suas escolhas, como o grupo que optou por modificar o desfecho da obra, permitindo que Frankenstein concluísse a criação de uma companheira para o monstro. No término, a comissão julgadora, composta pela equipe diretiva e por uma professora, se reuniu para estabelecer o resultado do “Oscar Bis”. Nesse ínterim, as turmas deliciaram-se com as iguarias oferecidas.

Seis categorias foram selecionadas para a premiação. A primeira referia-se ao melhor enredo; a segunda ao melhor cenário; a terceira avaliava o melhor figurino; a quarta a melhor produção técnica; a quinta premiaria a equipe mais criativa e por último, a melhor atuação. Com o resultado em mãos, a professora representante da comissão julgadora anunciou as equipes premiadas. Foi um momento de muita euforia e comemoração. Alguns julgaram injusto o resultado e protestaram dizendo que mereciam o prêmio, mas, depois, se conformaram e reconheceram o mérito dos demais.

Depois da entrega, fizemos uma sessão de fotografias e todos queriam registrar o momento e exibir seus prêmios e suas equipes. De maneira positiva, momentos de confraternização como esses marcam a passagem pela escola, momentos que alguns guardarão ao longo da vida. Para nos despedirmos desta etapa, entregamos um marca-página a cada aluno, ornado com a figura de um livro aberto e a inscrição do nome do projeto. Em júbilo pela travessia realizada, chegamos ao fim da terceira trilha (como está ilustrado nas imagens 26a, 26b e 26c).

Imagem 26a – Festa de culminância do projeto “Nas trilhas da leitura”



Fonte: Autoria própria (2017)

Imagem 26b – Festa de culminância do projeto “Nas trilhas da leitura”



Fonte: Autoria própria (2017)

Imagem 26c – Festa de culminância do projeto “Nas trilhas da leitura”



Fonte: Autoria própria (2017)

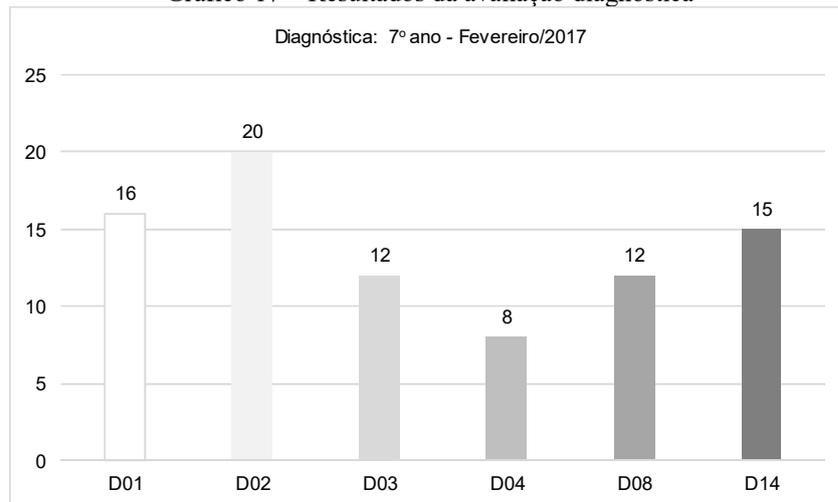
4.4 ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES: “TESTANDO TRILHAS”

Os dados que analisaremos são resultados das avaliações que integram a Fase III desta pesquisa. Avaliar não foi o foco, tampouco, o objetivo principal. Contudo, conforme mencionado, para que a prática proposta fosse testada, foi necessário aferirmos os resultados obtidos a partir de sua aplicação. A princípio, elegemos como método a aplicação de atividades elaboradas para avaliar o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras dos alunos. Elas foram organizadas a partir das avaliações feitas pelo governo de Minas Gerais e construídas com base na Matriz de Referência de Língua Portuguesa (anexo C). Dentre os vinte e quatro descritores, selecionamos seis deles para pautarmos nossas análises, priorizando procedimentos basilares de leitura, como mostrado no quadro 1 (item 3.3).

Os descritores relacionados no quadro foram testados em quatro avaliações adotadas ao longo do ano letivo, concomitantemente à aplicação das trilhas de leitura. A primeira, ocorreu em fevereiro; a segunda, em julho (com certo atraso, devido à greve); a terceira, em setembro e a última, no mês de novembro. Todas continham questões presentes nas avaliações externas organizadas em anos anteriores e tivemos a oportunidade de utilizar, em setembro, uma avaliação externa oficial do governo: tratava-se de uma preparação para a avaliação que ocorreria em novembro, cujo resultado teríamos acesso somente em 2018.

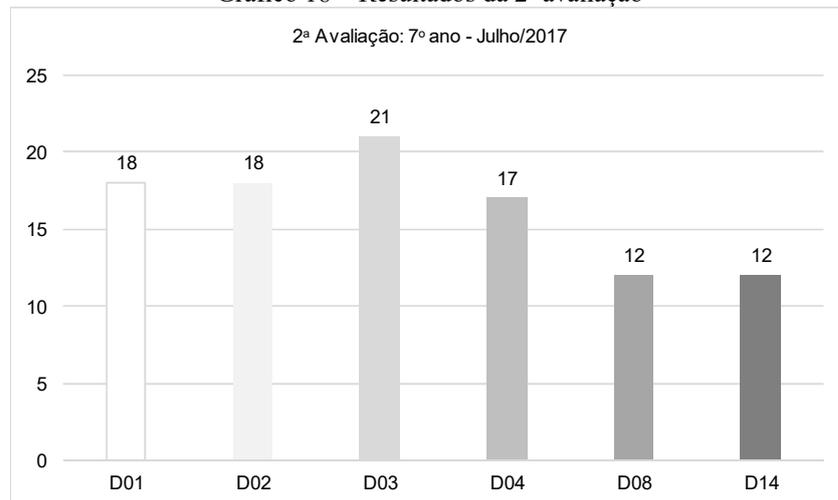
À medida que eram ministradas as avaliações, fazíamos um monitoramento dos dados e a cada gráfico acompanhávamos a evolução dos alunos, conforme os gráficos 17 a 21.

Gráfico 17 – Resultados da avaliação diagnóstica



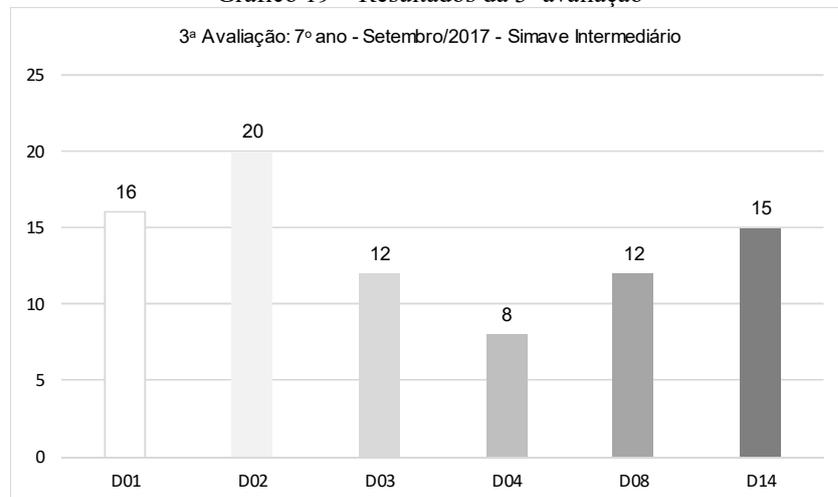
Fonte: Autoria própria (2017)

Gráfico 18 – Resultados da 2ª avaliação



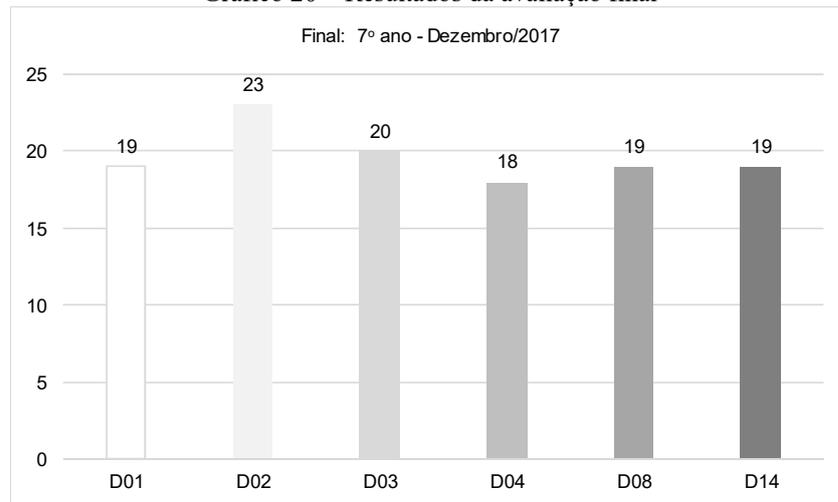
Fonte: Autoria própria (2017)

Gráfico 19 – Resultados da 3ª avaliação



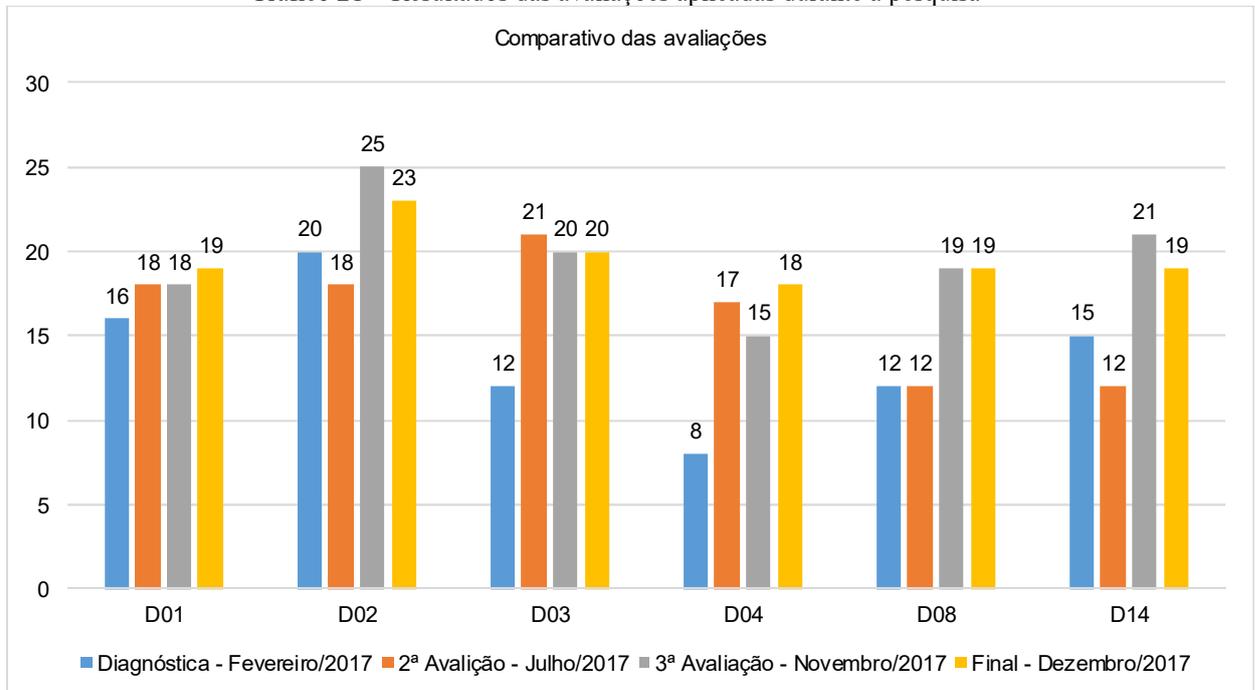
Fonte: Autoria própria (2017)

Gráfico 20 – Resultados da avaliação final



Fonte: Autoria própria (2017)

Gráfico 21 – Resultados das avaliações aplicadas durante a pesquisa



Fonte: Autoria própria (2017)

Os números apresentados informam que o desenvolvimento das habilidades indicadas pelos descritores foi gradativo. À medida que avançávamos na prática das trilhas, os índices reagiam positivamente. O quantitativo apontado nas colunas corresponde ao número de alunos que acertaram o item que contemplava o descritor plotado no gráfico. Os registros demonstram que os melhores índices foram alcançados na terceira e na quarta avaliações, concomitantes à aplicação da terceira trilha “Frankenstein: vítima ou vilão?”. Os sinais apresentados comprovam a eficiência das práticas propostas e ministradas durante todo o período da pesquisa.

De modo geral, notamos que em todos os descritores houve um aumento no número de acertos se consideramos as quatro aplicações, cada cor de coluna indicada no gráfico 21 refere-se a uma avaliação. As colunas em azul exibem os resultados apurados durante a primeira aplicação, aquelas em vermelho expressam os valores da segunda avaliação, as colunas em cinza apontam os resultados da terceira avaliação e as em laranja demarcam a evolução dos resultados referentes aos descritores na avaliação final.

Em análise individual, percebemos que no tocante ao D01 – que avalia a habilidade de reconhecer o assunto principal do texto –, obtivemos resultados satisfatórios ao longo de todo o processo. De acordo com os índices, 76% dos participantes da pesquisa identificaram o tema dos textos propostos, alcançando uma leitura mais abstrata para a construção do sentido global do texto. Contudo, 24% dos pesquisados não obtiveram o mesmo êxito. Consideramos essa habilidade essencial para o desenvolvimento de um leitor, pois o tema é a base sobre a qual a composição se estrutura. Para que o aluno o identifique, é preciso relacionar diversas informações para formular o sentido global do texto e assim adquirir melhores condições para que ocorra a compreensão (de fato) e não somente a decodificação do que se leu.

O descritor D02 avalia a habilidade do aluno em localizar informações expressas literalmente no texto ou expressas por mecanismos, como a paráfrase, indicada por pistas fornecidas pela redação. Nesse item, o percentual de acertos evoluiu consideravelmente da primeira avaliação até a quarta. Os números da final registraram que 92% dos alunos dominaram a habilidade de localizar informações explícitas nas questões propostas. Nesse descritor, o índice daqueles que não acertaram corresponde a 8%, considerando a avaliação final. No entanto, na terceira avaliação, 100% acertou o item referente ao D02, único descritor cujo resultado atingiu índice total de acerto dos alunos avaliados.

Prosseguindo, a habilidade do aluno em identificar informações implícitas, ou seja, aquelas não estão explícitas no texto, é avaliada pelo descritor D03. Essa capacidade exige a articulação de diferentes competências. À medida que se atribui sentido ao que está enunciado no texto, é necessário deduções e inferências e para realizá-las o leitor estabelece relações entre o que é lido e o seu próprio contexto social. O gráfico 21 demonstra uma evolução satisfatória da primeira para as demais avaliações: 84% dos alunos conseguiram ler as entrelinhas do texto. Outro aspecto ressaltado é que essa evolução ocorreu na transição da primeira para a segunda, mantendo-se o índice nas demais avaliações. Ainda, registramos cerca de 16% daqueles leitores que ainda não desenvolveram essa habilidade.

Como último descritor que compõe o tópico I da Matriz de Referência, temos os resultados referentes ao D04, descritor cuja avaliação afere a habilidade do aluno em

relacionar informações por meio de inferência para explorar os múltiplos sentidos que uma palavra ou expressão adquire em contextos diversos. Esse descritor verifica se o aluno é capaz de inferir um significado para uma palavra ou expressão que ele não conheça, se ele é capaz de ligar as ideias do que foi dito explicitamente com o seu conhecimento de mundo.

Na primeira avaliação, apenas 32% dos alunos acertaram o item e nas demais houve um aumento para cerca de 70%. Pelo grau de dificuldade comumente encontrado por alunos para a realização de inferências, consideramos muito satisfatório o resultado. Se compararmos aos demais, o D4 apresentou o menor índice de acertos na avaliação diagnóstica: oito alunos. Por conseguinte, a cada avaliação, o número de acertos ia crescendo e na final registramos dezoito: um acréscimo de dez alunos. Conforme dissemos, trata-se de um dos descritores que exige procedimentos cognitivos mais complexos para que o leitor realize as inferências requeridas e as associe ao contexto, atingindo, enfim, a compreensão.

Quanto ao índice de aluno que ainda não desenvolveu a habilidade, o gráfico 21 registra cerca de 26%, considerando a última avaliação. Embora tenhamos ainda esse padrão, é preciso destacar que foi o descritor com maior evolução, pois, no início, tínhamos cerca de 33% de alunos e as práticas ao longo do ano contribuíram para o decréscimo de 7% desses alunos.

Por meio do D08, avaliamos a habilidade de interpretar textos que conjugam a linguagens verbal e não-verbal. Tanto o texto escrito quanto as imagens que o acompanham são importantes, uma vez que o aluno deverá relacioná-las a informações utilizando-as para a construção de significados do texto. Quanto ao tópico II da Matriz de Referência, os valores indicam que no descritor selecionado, obtivemos uma evolução nos índices comparando as aplicações realizadas desde a primeira avaliação. Nela, registramos o correspondente à 48% de acertos, mantendo-se da mesma forma na segunda e elevando-se para cerca de 77% na terceira e na quarta avaliações, o que revela uma evolução.

Finalizando nossas análises, divulgaremos os dados referentes ao D14, único descritor selecionado que compõe o tópico IV da matriz que fundamentou esta fase avaliativa da pesquisa. O descritor em estudo refere-se à habilidade do aluno em identificar um dos elementos constitutivos da estrutura da narrativa. O gráfico 21 mostra-nos que, nesse item, cerca de 77% dos alunos desenvolveram essa habilidade – considerando o acerto dos itens na última avaliação – e 84% na terceira avaliação, o que conceitua, de forma razoável, o desempenho dos alunos referente à avaliação desse descritor.

De modo geral, consideramos muito satisfatória a avaliação dos descritores elencados para avaliar o desempenho dos nossos alunos, pois se analisarmos os descritores básicos de

leitura, verificamos que houve progressos em suas habilidades e competências. Salientando a terceira avaliação feita pelos órgãos responsáveis pelas avaliações externas de Minas Gerais, os alunos apresentaram elevado desempenho, alcançando 100% de acertos no item que avaliava o D02, o que, para nós, é motivo de contentamento.

Sabemos que há variantes que interferem nos resultados, tanto de forma positiva quanto negativa, porém, os registros conferem-nos análises distintas, em diversos períodos cuja intervenção foi aplicada. A primeira delas, indica-nos o cumprimento dos nossos objetivos relacionados à avaliação parcial do projeto, concretizada de forma satisfatória. A segunda, convida-nos à reflexão desses resultados, direcionando nosso olhar àqueles alunos cujas habilidades ainda estão por desenvolver, buscando outros meios de incluí-los nos índices satisfatórios e exigidos pelas avaliações externas, nomeadamente, pelas necessidades sociais que a leitura tem na vida desses alunos.

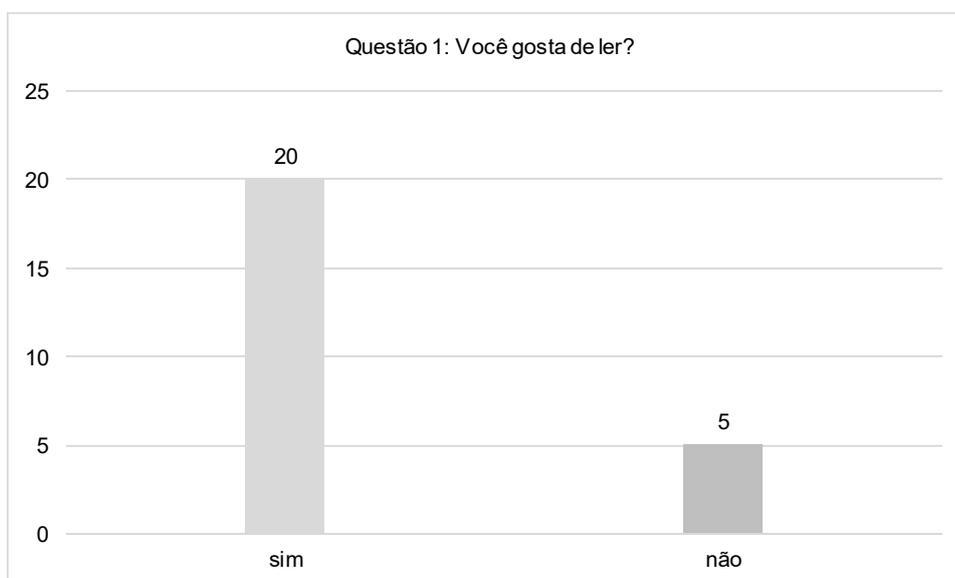
4.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO

Na primeira fase deste estudo, intitulada “Bússola”, utilizamos os resultados referentes ao questionário Q1 (apêndice B), a fim de direcionarmos todo planejamento metodológico que seria aplicado. No entanto, durante a análise dos dados, encontramos uma falha na elaboração de uma das questões propostas. Sendo assim, optamos pela reaplicação do Q1, reutilizando algumas interrogações, ajustando o necessário e acrescentando uma questão, ausente até então. Dessa vez, tínhamos por objetivo a ampliação da análise dos dados referentes aos resultados já discutidos neste *corpus*, de maneira comparativa ao novo questionário, o qual nos referiremos como Q2 (apêndice C). A nova coletânea foi composta por dez questões objetivas, sendo nove delas retiradas da versão Q1, feita em 2016.

A primeira indagação questionou se o aluno gostava de ler. Optamos por mantê-la, conforme a primeira versão, para compararmos se houve alguma alteração nesse quesito (gráfico 22). Os resultados apresentados indicam que do total dos vinte e cinco participantes, vinte declararam que gostavam e cinco disseram que não gostavam de ler.

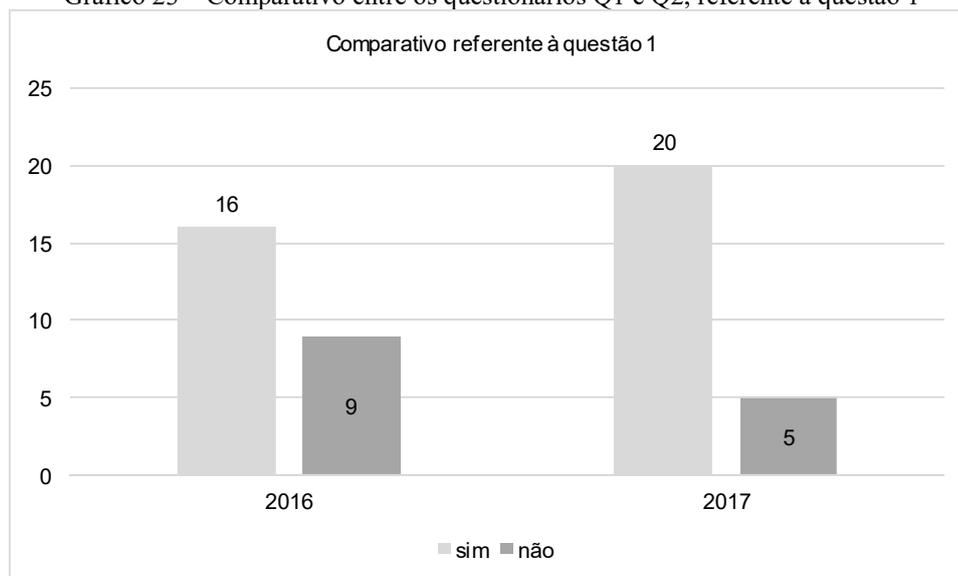
Diante dos resultados apresentados, verificamos que a leitura tem conquistado nossos alunos e os valores do gráfico 23 confirmam essa afirmação. Ao compararmos os dados referentes aos anos de 2016 e 2017, tivemos um acréscimo de alunos declarando o gosto pela leitura. Após colocarmos em prática a intervenção, percebemos maior interesse dos alunos por atividades envolvendo a leitura. Por diversas vezes, ao adentrarmos na sala, eles perguntavam se a aula seria de leitura, fato que não acontecia antes do projeto interventivo.

Gráfico 22 – Dados referentes à questão 1 do questionário Q2



Fonte: Autoria própria (2017)

Gráfico 23 – Comparativo entre os questionários Q1 e Q2, referente à questão 1

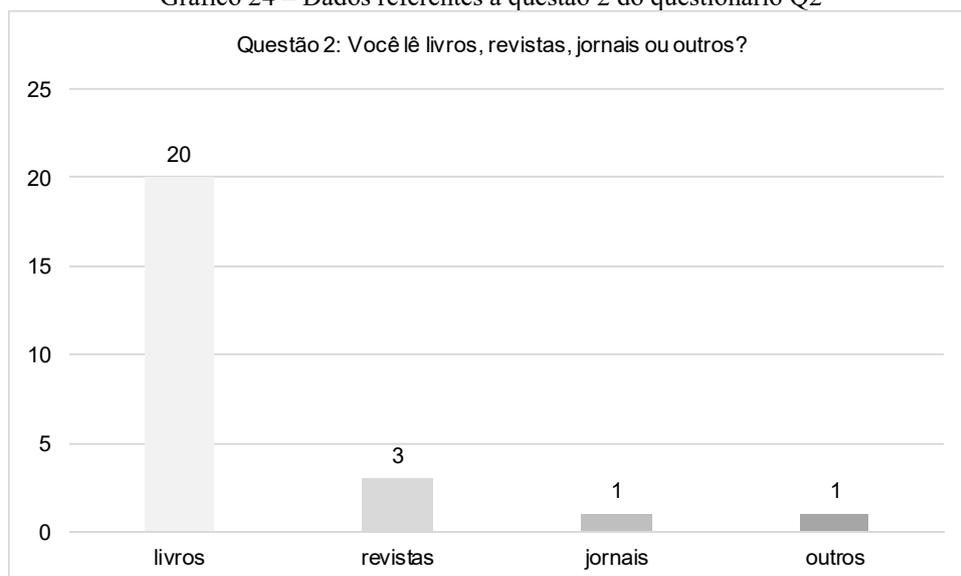


Fonte: Autoria própria (2017)

Por outro lado, os dados apontam cinco alunos que declararam não gostar de ler e são esses alunos, principalmente, que nos levam a alguns questionamentos. Qual a motivação dessa repulsa em relação à leitura, mesmo depois de tantas tentativas? Quais medidas podem ser tomadas para que esses dados sejam alterados? Esperamos, ao término de nossas reflexões e análises, levantarmos hipóteses que respondam nossas inquietações.

A próxima questão refere-se ao tipo de leitura realizada pelo aluno. Em relação ao Q1, fizemos alguns ajustes solicitando que fosse transcrito qual o tipo de leitura correspondente ao item “outros” (gráfico 24).

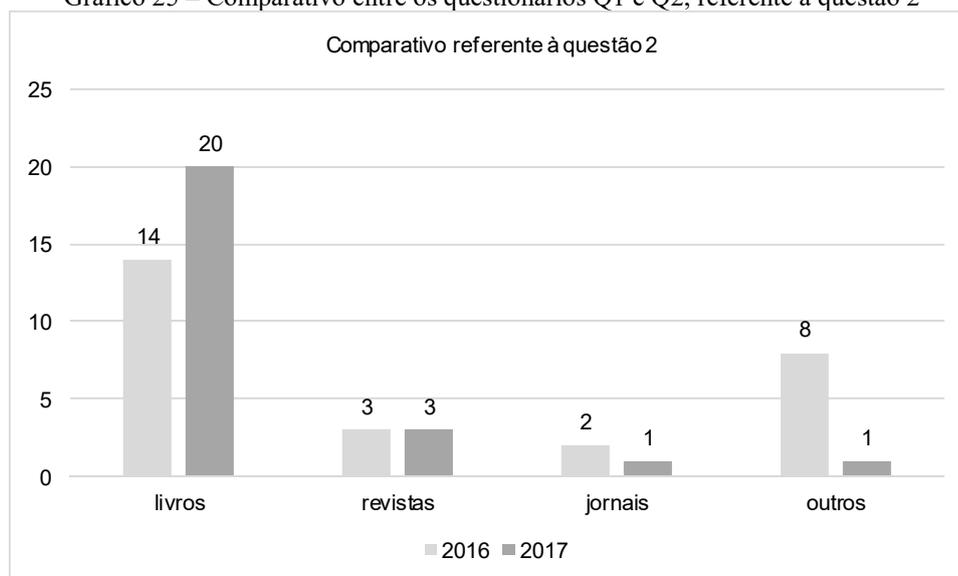
Gráfico 24 – Dados referentes à questão 2 do questionário Q2



Fonte: Autoria própria (2017)

O gráfico 24 nos anuncia que vinte alunos indicaram a leitura por meio de “livros”, três marcaram o item “revistas”, um assinalou “jornais” e um optou por “outros”, mas não exteriorizou que outra leitura realizava. No entanto, investigamos seu questionário e ele era justamente um dos cinco alunos que disseram não gostar de ler. Pode ser essa a justificativa para não indicar o tipo de leitura. Vejamos o comparativo plotado no gráfico 25.

Gráfico 25 – Comparativo entre os questionários Q1 e Q2, referente à questão 2

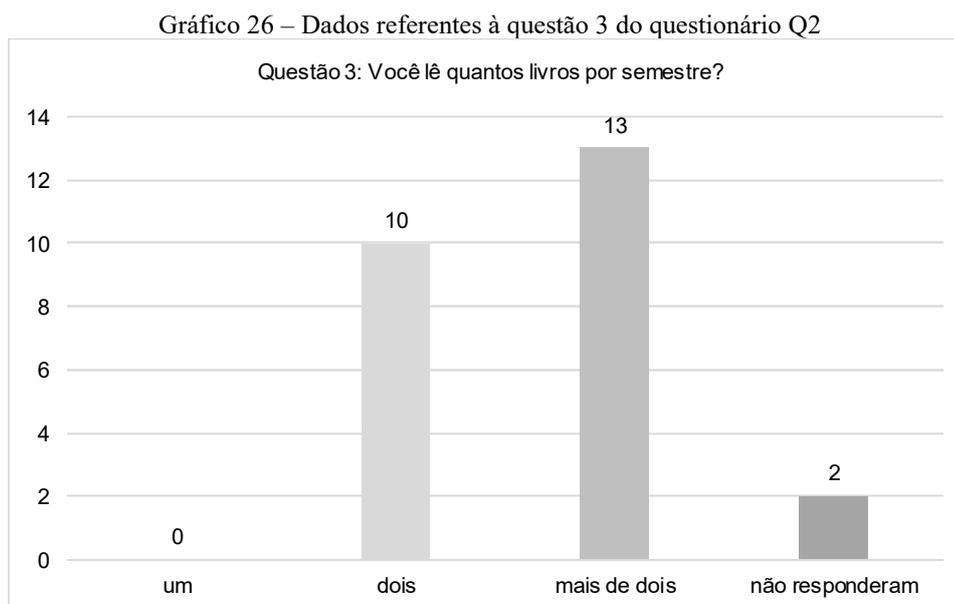


Fonte: Autoria própria (2017)

Relativo à comparação dos dados, notamos que houve um acréscimo. Seis alunos a mais marcaram a opção “livros”; no item “revistas”, observamos a manutenção dos valores;

nos “jornais” tivemos um decréscimo, já que apenas um aluno marcou essa alternativa. A maior alteração ocorreu no item “outros”: em 2016, oito alunos indicaram essa opção, no entanto, em 2017, apenas um assinalou essa resposta. Consideramos favoráveis os dados ora apresentados, se considerarmos as leituras propostas em 2017. Tivemos mais alunos declarando que leem livros e a apreciação que fazemos sobre esses elementos estimula-nos a, cada vez mais, incentivá-los, pois, esses índices fundamentam resultados já alcançados, a partir de práticas de letramento literário mediadas na sala de aula.

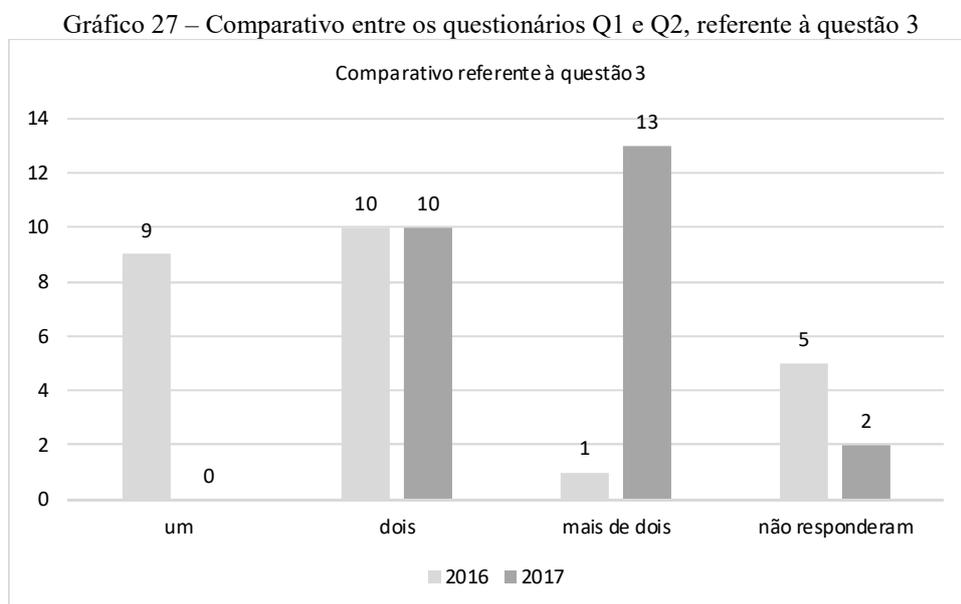
Sobre a terceira questão (gráfico 26), ao confrontarmos os números concernentes a 2016 e 2017 (gráfico 27), verificamos alterações em todos os itens. Na opção em que indicava terem lido um livro, houve considerável queda, pois, conforme nos mostra o gráfico abaixo, nenhum aluno registrou a referida opção no Q2. Esta ocorrência refletiu o efeito da aplicação das práticas de leitura experienciadas durante o ano letivo de 2017.



Fonte: Autoria própria (2017)

Assim como houve aumento de alunos que declararam a leitura de mais de dois livros, neste item, tivemos o total de trezes alunos, contrastando substancialmente com os dados de 2016, em que registramos apenas um aluno, ou seja, tivemos um acréscimo de doze leitores. Tal qual o Q1, esta questão solicitava ao estudante que transcrevesse os títulos dos dois últimos livros lidos. Como era recente a conclusão da leitura de *Frankenstein* (SHELLEY, 1998), a maioria dos alunos citaram-na, bem como *Monstros mitológicos* (AGUIAR, 2007), também lida em uma das trilhas. Além deles, tivemos: *O menino do pijama listrado* (BOYNE, 2007), *O gato preto* (POE, 2004), *A terra dos meninos pelados* (RAMOS, 2014) e

O navio negreiro (adaptação em forma de rap, lida em uma das oficinas de leitura) (ALVES, 2011).



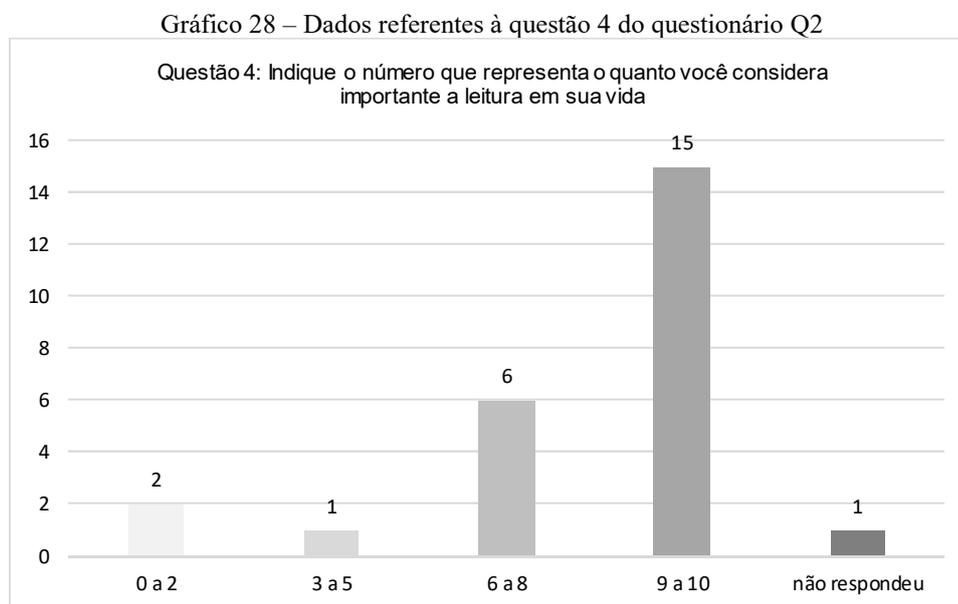
Fonte: Autoria própria (2017)

No que se refere à leitura de dois livros, tivemos o equivalente ao Q1: o quantitativo de dez alunos. Os números atestam que é possível e necessário levarmos novas práticas que ressignifiquem a leitura na sala de aula, que propiciem experiências literárias e que, de fato, despertem o interesse para a leitura, transformando-a um hábito. Finalizando, registramos dois questionários sem respostas. É presumível que esses alunos não tenham feito leituras integrais dos livros, não quiseram registrar o título dos mesmos ou, simplesmente, não tiveram interesse em responder, pela aversão declarada à leitura na questão 1. Aqui, registramos queda em relação ao Q1, já que em 2016 tivemos cinco questionários sem resposta para a pergunta.

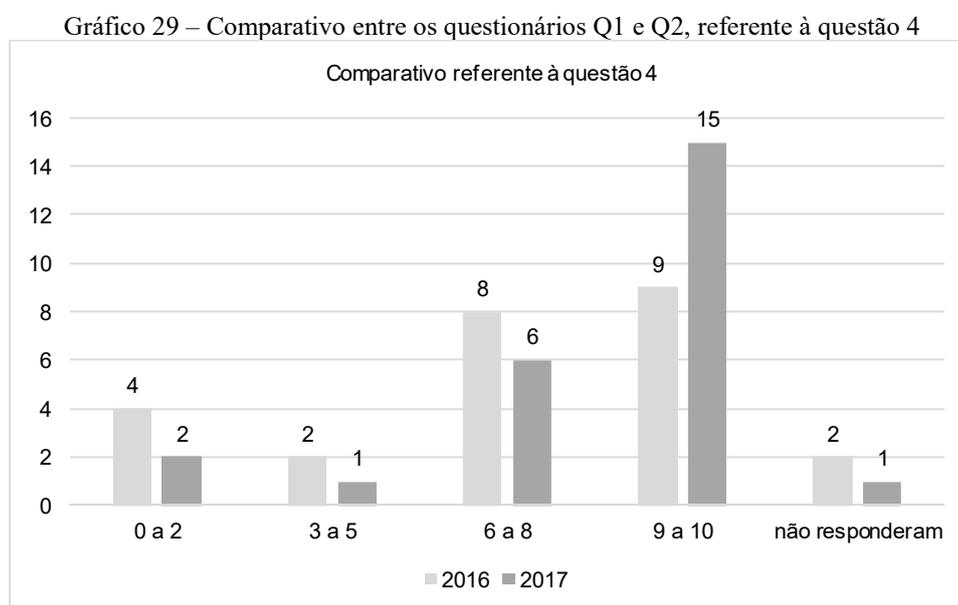
A questão seguinte foi, também, uma reaplicação da questão inserida no Q1, mantendo o objetivo de mensurar a importância que a leitura tinha para nossos alunos. Vejamos os dados atuais, listados no gráfico 28. Ao revisitarmos os dados apresentados e nossas análises nos sentimos ainda mais confiantes na intervenção proposta e aplicada. Ao compararmos ambos, constatamos alterações positivas que demonstram quantitativamente maior conscientização de nossos alunos no que tange a importância da leitura na vida deles.

O diagrama comparativo (gráfico 29) indica-nos que quinze leitores a avaliaram como muito importante, porque assinalaram a opção de 9 a 10, registrando um aumento de seis alunos em relação ao Q1. Outros seis marcaram a opção de 6 a 8, denotando uma queda comparada ao questionário de 2016. Além desses dados, tivemos, como no ano anterior, um

questionário cuja resposta da questão em análise encontrava-se em branco, sem nenhuma sinalização. Infelizmente, dois alunos consideraram minimamente a importância da leitura em suas vidas. Eles quantificaram de 0 a 2, primeira opção disponível na questão.



Fonte: Autoria própria (2017)



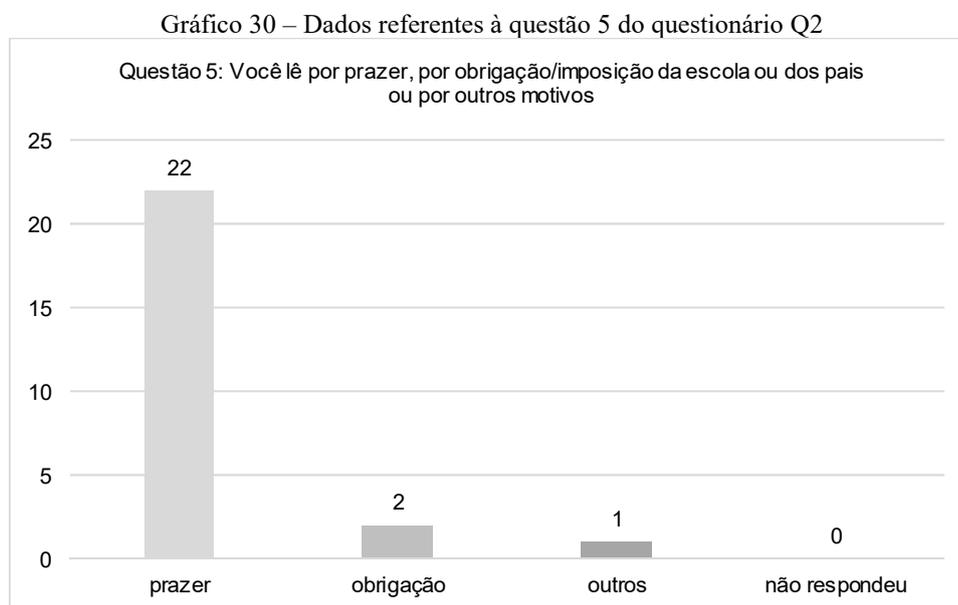
Fonte: Autoria própria (2017)

A questão solicitava aos pesquisados uma justificativa para a classificação e obtivemos justificativas que afirmavam que a leitura era importante para a aprendizagem e para melhorar a leitura cada vez mais. Um dos questionários defendia que “a leitura é essencial para a vida toda”; outro fundamento que nos chamou atenção dizia: “é muito

importante para meus sentimentos, estudo etc.” (novamente a subjetividade é externada). Um aluno declarou que ele melhorou muito na interpretação e nas provas e cita nosso incentivo, utilizando o advérbio “sempre”; noutro questionário encontramos o argumento de que podemos aprender outras coisas com a leitura.

Além disso, tivemos formulários com as linhas em branco, sem justificativas. Tais lacunas, propositalmente não preenchidas, deixam-nos frustrados: o vazio pode ser uma insatisfação ou expressão de ausência de opinião, de criticidade. Esperamos ser apenas “desânimo” de adolescente em final de ano letivo. Esperamos, também, que esses alunos encontrem outros incentivadores para explorar tais considerações quanto à importância da leitura e assim fortalecer, ainda mais, esse princípio que, por ora, forma-se em cada um.

Dando continuidade, a quinta questão referia-se ao prazer da leitura (gráfico 30). Verifiquemos, ainda, os dados comparados pelo gráfico 31 (inserido na próxima página). Assim como no Q1, o prazer o principal fator de motivação, pelo que nos mostram os índices: vinte e dois alunos optaram “por prazer”, dois mantiveram a alternativa “obrigação” e um indicou “outros”. A questão solicitava que citassem os motivos aqueles que marcassem “outros”. E, mais uma vez, a questão estava em branco.

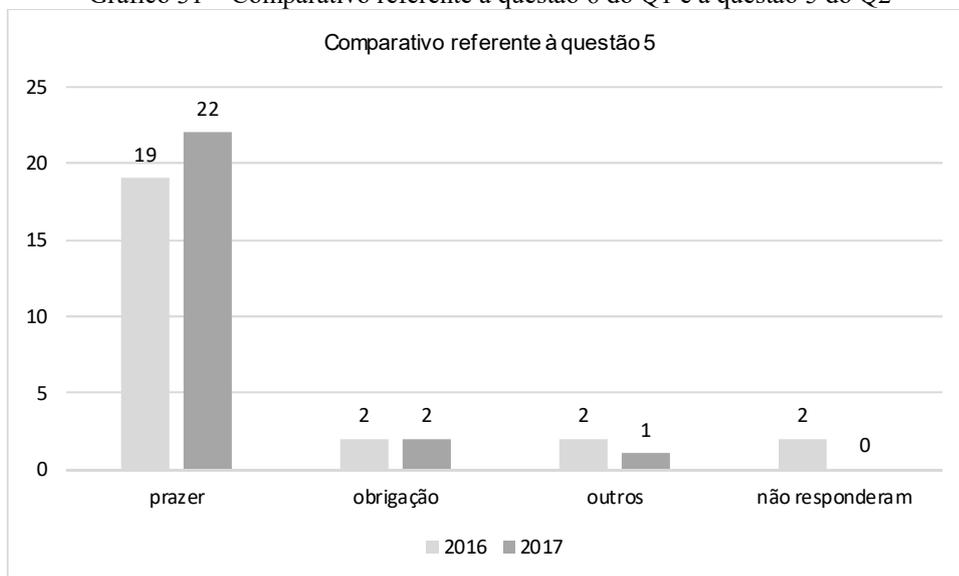


Fonte: Autoria própria (2017)

Os dados comparados trazem-nos uma maior responsabilidade como professores mediadores perante a declaração da maioria que indicou o prazer como motivação. É da nossa competência ampliar as práticas leitoras desses discentes. Há também que observarmos o tipo de leitura proposta, fazendo analogia a um jardim. Percebemos que o solo está pronto para

receber sementes, a semeadura cabe a nós para que a leitura literária germine nesse terreno.

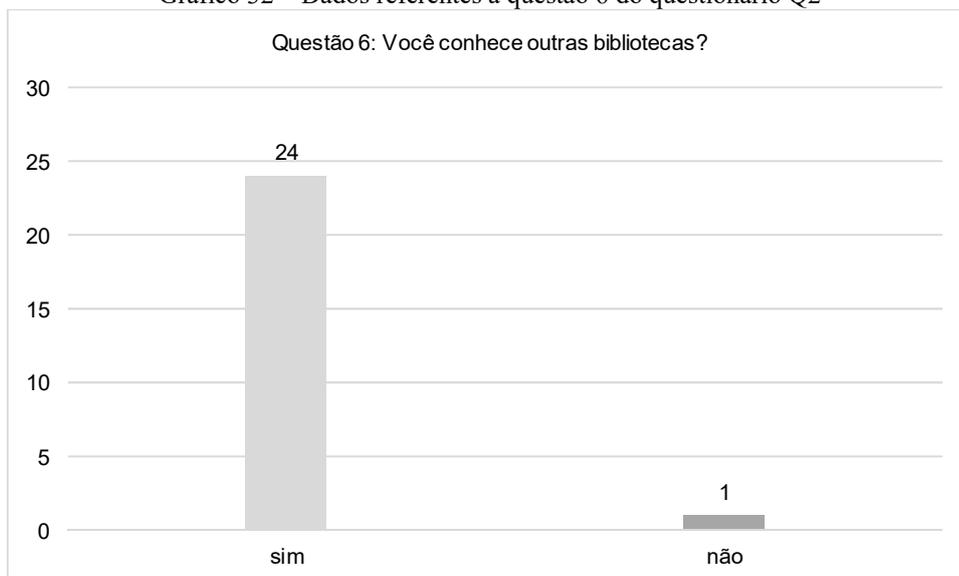
Gráfico 31 – Comparativo referente à questão 6 do Q1 e à questão 5 do Q2



Fonte: A autoria própria (2017)

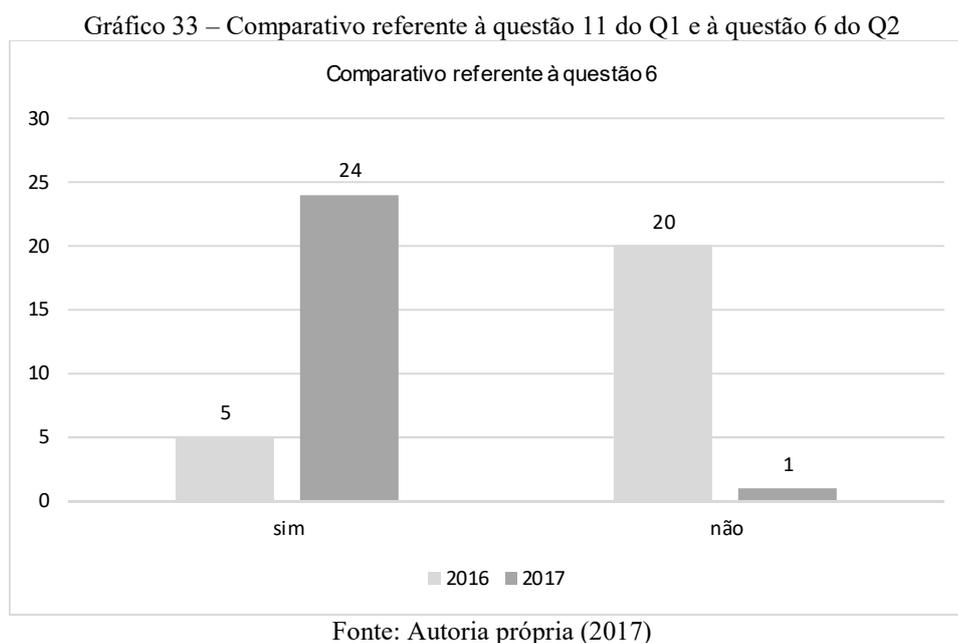
Optamos por manter a questão 6 do Q2 idêntica à questão 11 do Q1, por ter direcionado a primeira trilha percorrida – “Tour Literário” –, conforme apresentam os gráficos 10 e 32. Em 2016, apenas cinco alunos declararam conhecer outras bibliotecas. Diante dos resultados analisados na fase “Bússola”, planejamos nossas trilhas com intuito de reverter tais dados.

Gráfico 32 – Dados referentes à questão 6 do questionário Q2



Fonte: A autoria própria (2017)

Hoje, ao compararmos os questionários aplicados (gráfico 33), constatamos que nosso objetivo foi alcançado. Tivemos vinte e quatro alunos declarando conhecer outra biblioteca, além da unidade da própria escola. Tal resultado é consequência das visitas feitas durante a intervenção. Percorremos a Biblioteca Municipal de Uberaba, uma biblioteca localizada no mesmo bairro da escola, além das bibliotecas internacionais acessadas virtualmente pelos alunos.



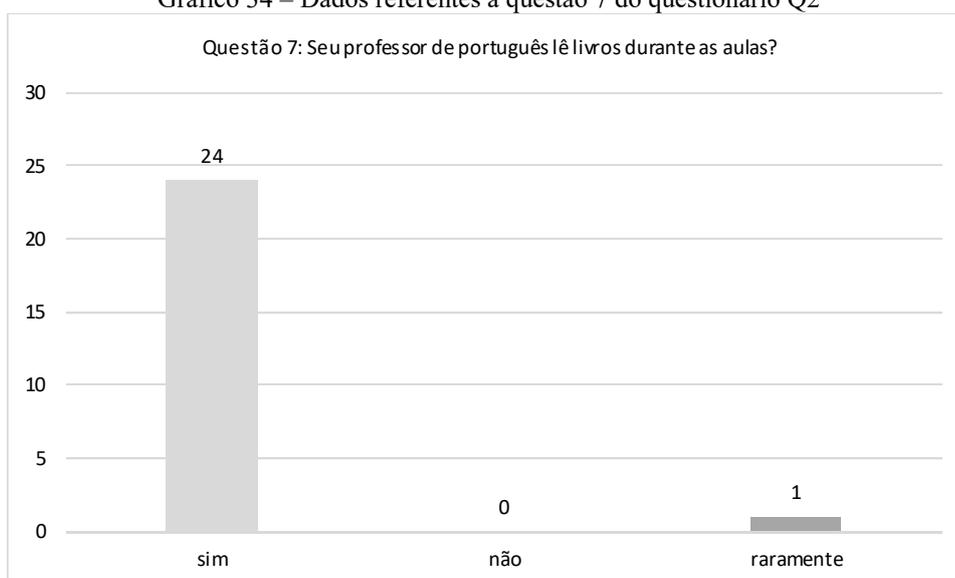
Estamos conscientes de que conhecer não é o mesmo do que frequentar, o que seria ideal. Sabemos que há ainda uma grande distância entre essas ações, contudo, consideramos importante termos mediado os primeiros passos, os quais podem estimular esses alunos a frequentar assiduamente ou ter o hábito de utilizar o recurso do empréstimo de livros disponibilizados pelas bibliotecas.

Concebemos, como papel da escola e da equipe docente, esclarecer e incentivar os conhecimentos das benesses do hábito de ler. Comungamos as ideias de Darnton (2010), ao afirmar que as bibliotecas podem parecer uma instituição arcaica, mas, ainda assim, não se configuram simples depósitos de livros. Segundo ele: “Sempre foram e sempre serão centros do saber” (DARNTON, 2010, p.16) e são essenciais na formação educacional dos estudantes, desde o princípio da sua vida estudantil.

Mediante os dados coletados, a questão 7 reafirmou a presença de práticas de leitura de livros durante as aulas de português. No Q1, dezesseis alunos disseram que liam durante as aulas. Ao analisarmos o Q2, registramos um total de vinte e quatro alunos. Tal aumento já era

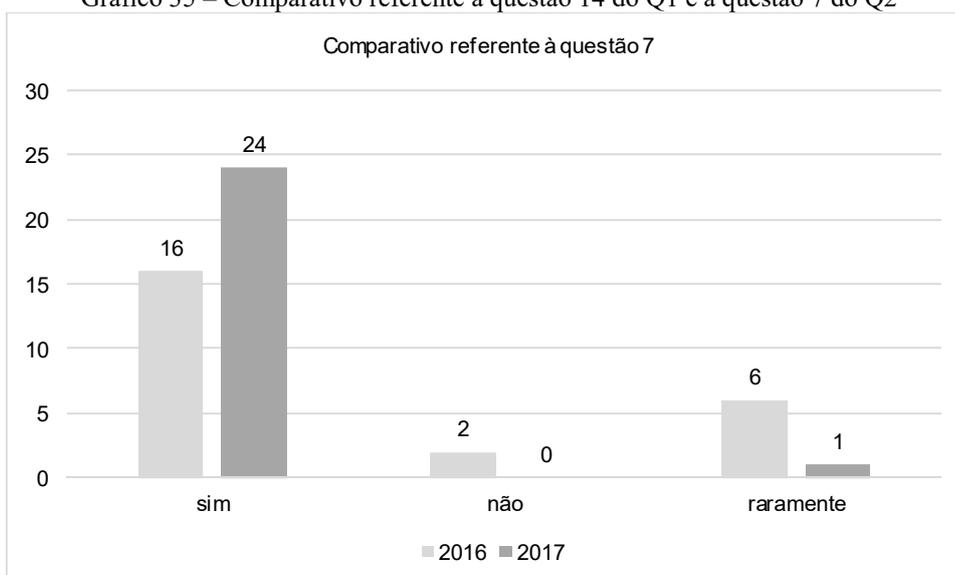
esperado, considerando a aplicação do projeto de incentivo à leitura. Como demonstram os gráficos a seguir (34 e 35), tivemos apenas um discente que optou por indicar “raramente”. E para nossa satisfação, não houve um aluno que desconsiderasse as leituras realizadas em sala. Em 2016, dois afirmaram que não liam livros em nossas aulas de português. Após a reavaliação e as novas práticas, o resultado da pesquisa foi alterado positivamente. Observemos os gráficos a seguir?

Gráfico 34 – Dados referentes à questão 7 do questionário Q2



Fonte: A autoria própria (2017)

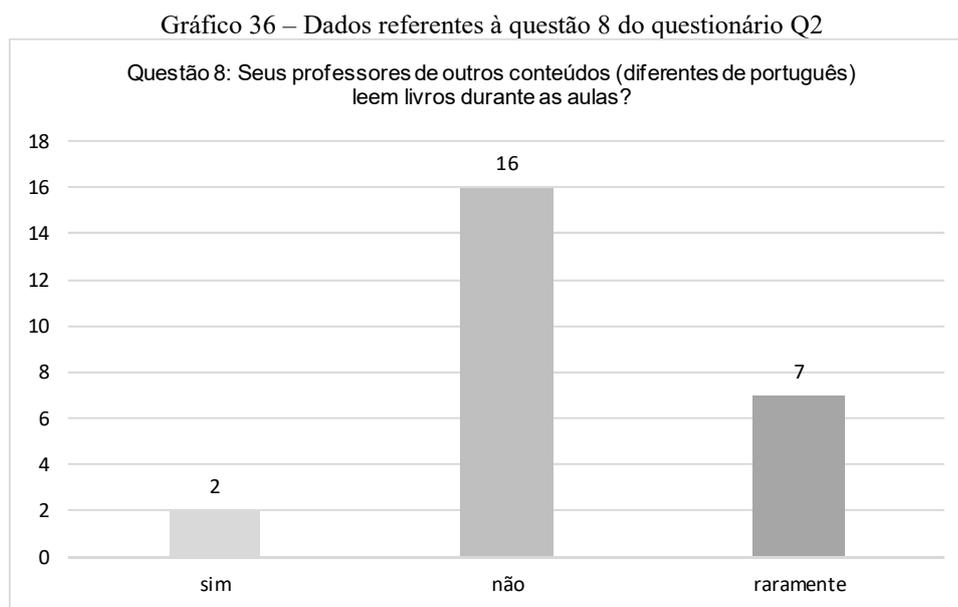
Gráfico 35 – Comparativo referente à questão 14 do Q1 e à questão 7 do Q2



Fonte: A autoria própria (2017)

Sequenciando nossas análises, temos no Q2 mais uma questão também fiel ao Q1,

mantida para verificar as alterações no exercício docente de outros conteúdos relacionadas à prática de leitura na sala de aula (gráfico 36). Embora alguns professores tenham apoiado o projeto de leitura proposto como intervenção – colaborando com demasiada presteza quando requisitados e elogiando nossa iniciativa –, a leitura de livros não está incluída diretamente nas demais aulas, salvo o livro didático.



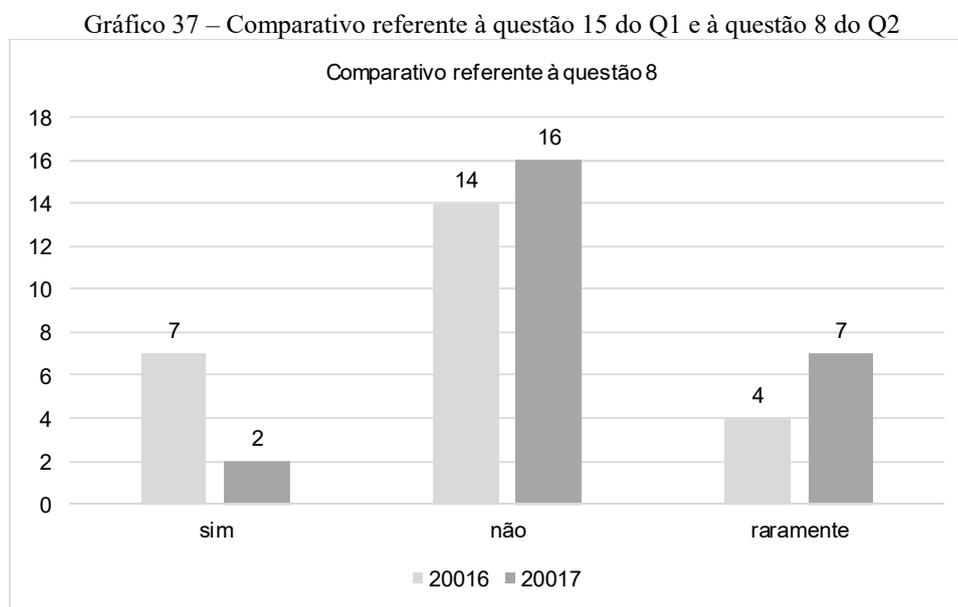
Fonte: Autoria própria (2017)

Os dados evidenciaram uma queda no número de alunos que afirmaram que seus professores liam livros diferentes do livro didático na classe. Dos sete registrados em 2016, temos, atualmente, apenas dois. No Q2, quatorze indicaram que não são lidos livros na sala de aula durante outras disciplinas e sete registraram a opção “raramente”, um tímido avanço, pois apenas quatro assinalaram essa opção na aplicação anterior.

Somos sabedores da importância da leitura em todos os conteúdos, aliás, esse é o discurso mais proferido nas escolas. Todavia, é preciso que, de fato, transcenda o discurso, transforme-se em prática e faça parte das disciplinas. Compreendemos as diversidades e a extensão das grades curriculares às quais todos temos que cumprir, no entanto, a leitura é parte essencial do processo de aprendizagem.

A partir dessa investigação e da necessidade de ampliação dessa experiência, continuaremos a parceria com a direção e proporemos um projeto de leitura que contemple todas as áreas e segmentos da escola. Confiamos na ampliação do projeto “Nas trilhas da leitura”, respeitando a autonomia de cada disciplina e a metodologia de cada docente. Nosso intuito é estimular essa prática que apresentou resultados durante as aulas de português e

estimulou a utilização do acervo da biblioteca da escola. No gráfico 37, verifiquemos os dados referentes às análises discutidas.



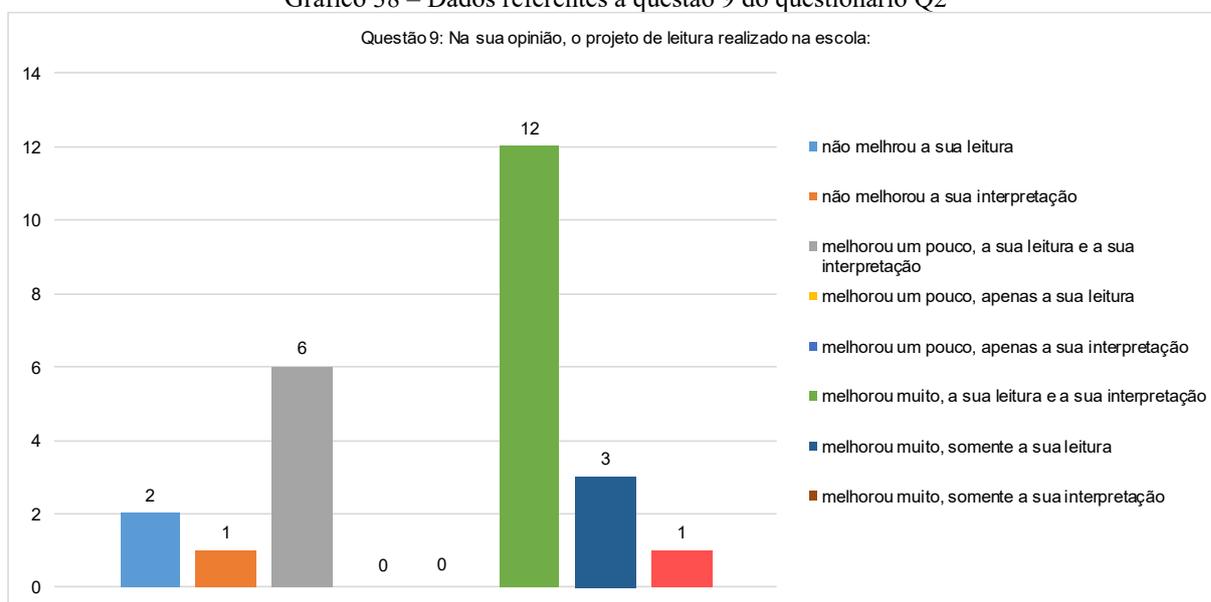
Acrescentamos a questão 9 ao Q2 com a finalidade de investigar a opinião dos pesquisados sobre os efeitos da intervenção, aferindo os resultados sob o ponto de vista do aluno. É factível realizarmos uma leitura a partir do nosso ponto de vista, expectativas e objetivos. Porém, as suas percepções e anseios em relação às práticas vivenciadas carregam uma subjetividade que nosso olhar jamais alcançaria. As suas avaliações trazem no bojo de suas ideias uma realidade atingível para as nossas análises apenas no campo hipotético, além de estarmos, muitas vezes, limitados ao pedagógico. Eles exploram outros fatores (internos) que associam a experiência a sensações, sentimentos, frustrações, satisfações, realizações e outros contidos em si e não alcançáveis pelo olhar externo.

A questão requisitava que os pesquisados opinassem se o projeto de leitura aplicado na escola havia melhorado ou não a leitura e a interpretação deles. Apresentamos oito possibilidades de respostas: “não melhorou a sua leitura”, “não melhorou a sua interpretação”, “melhorou um pouco, a sua leitura e a sua interpretação”, “melhorou um pouco, apenas a sua leitura”, “melhorou um pouco, apenas a sua interpretação”, “melhorou muito, a sua leitura e a sua interpretação”, “melhorou muito, somente a sua leitura” e “melhorou muito, somente a sua interpretação”. Na sequência, vejamos os dados apresentados nas coordenadas do gráfico 38, exibido na página seguinte.

De acordo com os valores coletados, dois alunos afirmaram que o projeto não

melhorou a sua leitura e um considerou que não houve melhoria na sua interpretação. Concluimos que para esse aluno apenas a sua leitura melhorou. Na terceira alternativa, outros seis alunos consideraram que melhorou tanto a leitura, quanto a interpretação, tendo em vista que eles assinalaram a opção “melhorou um pouco, a sua leitura e a sua interpretação”. Já nos itens seguintes – “melhorou um pouco, apenas a sua leitura” e “melhorou um pouco, apenas a sua interpretação” –, não houve nenhum aluno que optou por elas. Doze alunos consideraram a opção “melhorou muito, a sua leitura e a sua interpretação”, três disseram que melhorou muito a leitura e um apontou a alternativa que indicava que houve melhora somente na interpretação.

Gráfico 38 – Dados referentes à questão 9 do questionário Q2



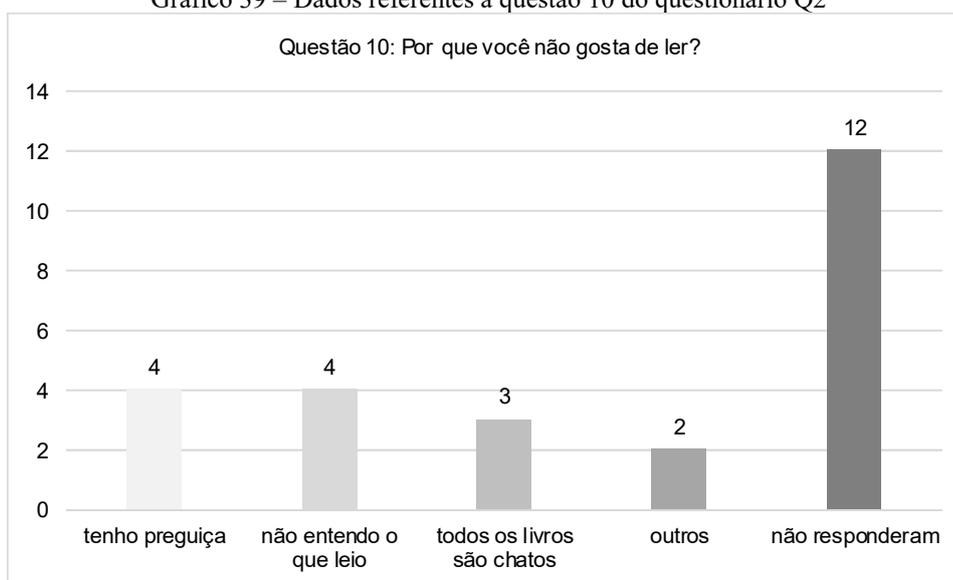
Fonte: Autoria própria (2017)

Os dados acima motivam-nos a ampliar e prosseguir com a aplicação do projeto em 2018. Considerando o grupo de vinte e cinco alunos, vinte e dois testemunharam haver contribuição do projeto, ou seja, 90% dos participantes. Tal índice não apaga, muito menos, mascara os dois alunos que consideraram nenhum ganho. Sim, consideramos avanços no desenvolvimento de todos os estudantes, mesmo como ouvintes ou expectadores das leituras dos colegas. Cada vez mais, precisamos incentivá-los a encontrar meios e estratégias para a inserção no mundo da leitura. Impõe-nos investigar melhor as causas da aversão verificada para revertermos a realidade de tantos outros que chegarão à escola nos próximos anos.

Idêntica ao Q1, a última questão do Q2 foi dirigida somente aos alunos que assinalaram a opção que apontava a não satisfação pela leitura. Nela, questionávamos a razão

pela qual o aluno não gostava de ler. Mantivemos essa pergunta para investigarmos as causas e compararmos com os resultados do Q1, na tentativa de elucidar tais causas e realinharmos as trilhas de leitura que serão propostas oportunamente. A seguir, os gráficos 39 e 40 estampam as informações processadas a partir dos dados obtidos pelos questionários Q1 e Q2.

Gráfico 39 – Dados referentes à questão 10 do questionário Q2



Fonte: Autoria própria (2017)

Gráfico 40 – Comparativo referente à questão 17 do Q1 e à questão 10 do Q2



Fonte: Autoria própria (2017)

Na primeira alternativa, houve uma queda daqueles que indicaram não gostar de ler por preguiça: no Q1 foram quatro declarantes, já no Q2, tivemos dois. É intrínseco ao comportamento dos adolescentes apresentarem-se indispostos para executar certas atividades.

Na maioria das vezes, eles mostram-se contrários àquilo que lhes é proposto e associamos tais comportamentos às transformações do organismo. Eles estão saindo da infância, muitas novidades acontecem no corpo, além de descobertas de emoções e sensações até então inexistentes. Aqueles que não apresentam familiaridade ou gosto pela leitura podem ser influenciados pela preguiça e afastar-se do ato de ler (até mesmo opor-se), como em nossa aplicação, em que alguns simplesmente deitaram na carteira e dormiram durante as atividades.

No segundo item, tivemos uma patente queda no quantitativo de alunos que disseram não ler porque não entendiam o que liam, para nós, analisado com esperança. Em 2016, os dados indicaram quatro alunos militantes dessa opção, ao passo que, em 2017, apenas um declarou que não entendia o que lia. Os nos dizem muito: em algum nível, três alunos avançaram e as estratégias não foram eficazes para um aluno, o que torna urgente a adoção de procedimentos mais adequados para atender à necessidade individual dele. Provavelmente, tratam-se de questões relativas à alfabetização, o que requer especialistas em ação no processo. Somente a intervenção elaborada para os anos finais do ensino fundamental não atenderam às deficiências desse aluno.

Outro avanço que os dados elucidaram refere-se ao próximo item. No Q1, três alunos confessaram que, para eles, todos livros eram chatos. Em 2017, nenhum aluno optou por essa alternativa. Isso leva-nos a entender que, em algum aspecto, eles mudaram suas opiniões sobre os livros, aceitando a possibilidade de que nem todos são chatos. No item “outros”, localizamos dois alunos. A alternativa solicitava que os alunos citassem quais eram os outros motivos para não gostar de ler e um aluno mencionou ter dificuldade na leitura, o outro deixou a linha em branco, sem resposta.

Em comparação ao Q1, isso anuncia-nos que ainda há alunos com dificuldades – conforme discutimos acima –, que exigem mais atenção da nossa parte. Assim como declaramos no Q1, continuamos sentindo-nos envergonhadas, porém, nossa leitura da situação, após a intervenção, indica que é possível reverter o quadro. É necessário somente ajustar-nos às demandas individuais e não exclusivamente coletivas. Algumas situações exigem tratamento das suas especificidades.

O último item calculou o número daqueles que não preencheram a questão. Em 2017, diferentemente do Q1, eles compreenderam a interrogação e apenas os alunos que declararam não gostar de ler responderam tal pergunta. Um total de vinte alunos indicou amadurecimento ao completar o questionário e proporcionou uma reflexão analítica de todo o processo. Nosso parecer vai muito além dos números, pois a eles agregamos todo o processo vivenciado no período de pesquisa e sem dúvida eles tornaram-se complementares e essenciais.

5 PONTO DE CHEGADA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de chegada permite-nos a sumarização de toda a trajetória percorrida, conduzindo-nos desde os primeiros passos desta pesquisa até o presente momento. Chegamos à Fase IV com o objetivo de analisar e discutir, de modo globalizado, todas as trilhas propostas e aplicadas, considerando aspectos e variantes relacionados ao planejamento, elaboração e execução dos processos, bem como, aos seus resultados.

A leitura realizada para compor a base teórica do projeto foi o estágio precursor e alicerçou-nos durante todo o percurso. Os estudos teóricos deram-nos condições de compreender as práticas adotadas com um olhar acadêmico bem distinto das nossas táticas trabalhadas há anos na sala de aula. Desde então, nossas ações eram planejadas e analisadas a partir dessas leituras, por isso, seguiram-se concomitante às aplicações. A partir delas, constatamos que tais práticas, em qualquer área, exigem fundamentação teórica e um estudo ampliado e contínuo. Sem esse suporte, o professor caminha no vão estagnado da sua formação acadêmica inicial conteudista e oferece ao seu aluno uma via pavimentada no empirismo do dia a dia.

Nossas leituras ancoraram-se na problematização apresentada em nosso projeto inicial de pesquisa: “É possível ressignificar a prática leitora na escola e melhorar o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, sobretudo, a partir de obras literárias?”. No encaixo de respostas, demos os primeiros passos. A trilha denominada “Bússola” deu partida ao trajeto, com relevantes contribuições que nos conduziram ao ponto de chegada. Nessa fase, o questionário inicial (apêndice B) foi aplicado e os dados – colhidos, discutidos e analisados – resultaram na elaboração das oficinas de letramento literário experienciadas pelos alunos que, na ocasião, cursavam o 6º ano, depois, concluintes do 7º ano.

Por intermédio das questões propostas, o *corpus* deu voz aos alunos, rompendo com a metodologia convencional. Nosso propósito investigou o perfil desses estudantes, traçando interesses, necessidades e hábitos relacionados à leitura. As respostas registradas descontinuaram o silêncio da passividade e demarcaram um novo espaço em que os discentes seriam ouvidos; assim, iniciamos um diálogo fundamental para os passos seguintes. A leitura e a análise desses dados alinharam as possibilidades previstas pela teoria às suas necessidades. A partir dessas reflexões, traçamos diretrizes para o planejamento das próximas trilhas.

Durante as análises, detectamos uma imprecisão em uma das questões, o que nos oportunizou a prescrição do segundo questionário (apêndice C). Além de retificar a falha, a nova aplicação ampliou a possibilidade de testar a eficácia das trilhas, no entanto, faremos as

considerações acerca dessa aplicação somente na fase referente às avaliações.

Ao avaliarmos a aplicabilidade da fase “Bússola”, concluímos que, embora tenha sido curta, ela mostrou-se eficiente e esclarecedora. Sua execução proporcionou-nos as condições necessárias para o mapeamento da área a ser explorada e percorrida, ao mesmo tempo que as especificidades que direcionaram nossas ações. A Fase II, intitulada, “Percorrendo trilhas”, foi a mais longa de todo o trânsito. Composta por três trilhas, ela fundamentou-se em propor um jeito novo de ler, oportunizando experiências literárias aos alunos, visando ressignificar a prática de leitura, a partir da quebra da enrijecida rotina escolar.

Após o planejamento, iniciamos o emprego das avaliações que tiveram papel diagnóstico no processo. Em seguida, atravessamos a primeira trilha de letramento literário: “*Tour* literário/destino: bibliotecas”. Analisando o desenvolvimento dessa série, concluímos que as experiências vivenciadas pelos alunos pesquisados acrescentaram aspectos culturais à sua realidade, além da interação com outras ferramentas de suporte de leitura, ou mesmo, de ambiente para a prática ou acesso dela.

A proposta de visitarmos bibliotecas diferentes da unidade da nossa escola surgiu a partir da análise de uma das questões presentes no Q1. Dessa forma, alcançamos êxito na travessia desta trilha, pois nossos objetivos foram cumpridos. Pretendíamos aproximar nossos alunos de ambientes que favorecessem o incentivo e a manutenção do hábito de leitura, bem como, explorar (fisicamente e virtualmente) os diversos espaços das bibliotecas e os seus acervos. Além disso, promovemos eventos de leitura literária dentro das bibliotecas, como aconteceu durante a visita real à Biblioteca Municipal de Uberaba e durante a consulta virtual ao acervo da Biblioteca Nacional, localizada na cidade do Rio de Janeiro.

Muitos alunos declararam desconhecer a possibilidade de acesso às bibliotecas brasileiras e internacionais, tendo vivenciado essa experiência pela primeira vez durante o *tour* literário, além das visitas culturais a museus, como descrevemos no quarto capítulo. É preciso considerar a possibilidade desses estudantes não passarem a frequentar assiduamente as bibliotecas que conheceram, contudo, hoje eles são sabedores dessa possibilidade; para nós, isso já representa um belo passo no incentivo ao hábito de leitura.

Os registros presentes nesse mesmo capítulo direcionado à descrição das trilhas citaram os álbuns organizados e escritos que completaram essa fase. Neles, pudemos atestar resultados positivos em relação à sua aplicação e foi notória a satisfação dos alunos durante a realização das atividades propostas. Quanto aos pontos negativos, destacamos a difícil tarefa de selecionar os alunos que participariam (ou não) do passeio, em consequência da limitação do transporte e dos recursos para contemplar a todos. Ouvimos inúmeras queixas e não

conseguimos solucionar o problema em tempo hábil.

Outro aspecto dificultador nessa aplicação foram as deficiências técnicas referentes ao acesso à internet disponível para o uso do laboratório de informática da escola. Ao explorarmos os acervos gratuitos, tivemos problemas de navegação pelas bibliotecas. Impedimentos dessa natureza podem até mesmo comprometer a aplicabilidade da oficina, requerendo verificação prévia das condições.

Durante o percurso da segunda trilha, “Monstros mitológicos invadem a escola”, inúmeros procedimentos foram implementados durante a leitura dos doze contos que, na composição da obra, tinham monstros mitológicos como protagonistas. Desde o começo, houve um envolvimento da maioria dos alunos. A temática mitológica foi recebida com entusiasmo e a criatividade foi uma aliada fundamental para que as estratégias alcançassem os objetivos pretendidos. Petit (2008) afirma que o imaginário não é algo que se nasce, é algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece e se trabalha. Assim como a autora, acreditamos que podemos incentivar e enriquecer o imaginário de nossos alunos. Por isso, ao longo das oficinas, pautamos nossas práticas nessa crença que, para nós, se realiza na interação com a literatura, com o outro e consigo.

A partir do primeiro momento realizado para motivá-los, observamos mudanças no comportamento dos alunos. Já era esperado o entusiasmo pelo Jogo da Mitologia, mas um dos fatores relevantes para a trilha foi a realização das rodas de conversas, em que muitas informações a respeito dos eventos de leitura eram registradas e percebidas durante esses diálogos, cuja temática cerceava a literatura. A inspiração para criarmos o jogo nasceu em uma dessas rodas, pelos comentários acerca de um famoso *videogame* venerado pelos alunos, o que nos motivou a pesquisar sobre ele. De modo bem simples, criamos o Jogo da Mitologia, algo que se relacionava ao livro que leríamos ao mundo de entretenimento dos alunos.

Em uma proposta interventiva, associar as temáticas facilita a compreensão dos discentes, permitindo que eles realizem conexões com seu próprio universo. Durante a visita à biblioteca municipal, os alunos tiveram acesso a vídeos e leituras cuja temática introduzia o livro que seria trabalhado nessa trilha, assim como, anunciava um dos elementos que inspirou a autora da obra que foi aplicada na terceira trilha: Frankenstein. Todas as trilhas mantinham conexão entre elas.

Outro aspecto positivo foi a estrutura da obra *Monstros mitológicos* (AGUIAR, 2007). A leitura fragmentada em contos possibilitou certa preparação para leituras mais extensas. Como a segunda fase do jogo consistia na elaboração de perguntas-desafio, os estudantes, movidos pela competitividade, liam os contos e a cada dia interagiam mais com a leitura, com

maior familiaridade, criando, dessa forma, um estímulo maior para enfrentar o desafio de ler.

O ambiente onde eram realizadas as leituras foi constantemente modificado. As pequenas alterações na sala de aula e as mudanças de ambiente condicionavam parte da concentração e do entusiasmo dos leitores. Ora mudávamos a posição das carteiras, ora sentávamos no chão. Em outros momentos, explorávamos o ambiente preferido da escola: a quadra. E, assim, percebíamos que o ambiente físico interferia diretamente nas ações dos leitores adolescentes.

Os registros realizados por eles também exigiram variação. A cada conto, propúnhamos registros diversificados. As ilustrações da obra favoreceram o estímulo da capacidade de abstração e de criação dos alunos, cujos resultados foram notados nos desenhos expostos no pátio da escola e nos textos escritos, reescritos e compartilhados com os colegas. Pela leitura, eles inseriram-se no mundo ficcional da mitologia e extraíram, para o mundo real da sala de aula, monstros criados a partir da sua imaginação.

Toda metodologia aplicada mediava a interação nos eventos de leitura. Mesmo que alguns procedimentos fossem parcialmente individuais, eles culminavam com a interação dos participantes, a exemplo do jogo, das perguntas-desafio, da escrita e da ilustração dos textos. Dia após dia, a interação também desenvolvia nossa mediação. A análise e a observação permitiam-nos uma avaliação contínua dos processos, junto à evolução atitudinal resultantes desses, o que nos consentia o aprimoramento das nossas práticas.

Muitos obstáculos despontaram-se pelo percurso. Um deles foi a dificuldade enfrentada por alguns alunos na decifração do próprio código, o que afetou a leitura e gerou acentuado desânimo nesses participantes. Outro, foi a escassez de tempo para a realização das atividades propostas dentro dos prazos, além de não termos conseguido organizar um material reunindo textos e ilustrações dos alunos para o encerramento da trilha. De modo geral avaliamos que o tempo de aplicação foi curto para a extensão da proposta.

Findada essa etapa, tivemos ainda a visita a outra biblioteca onde ouvimos a contação da história, *O roubo do fogo* (MUNDURUKU, 2005; anexo F). Eventos relacionados à oralidade não poderiam faltar ao repertório dos nossos alunos, muito menos, a oficina de pintura mágica destinada a eles naquela ocasião.

Durante esta pesquisa aprendemos uma importante lição: a literatura não se curva ao nosso tempo cronológico e a sua essência é aliciada e comprometida com o tempo subjetivo do leitor. Por essa razão, as práticas relacionadas a eventos de leitura literária podem fugir ao controle do mediador – ora frustrando, ora surpreendendo –, dada sua especificidade temporal para ser assimilada, compreendida, acima de tudo, sentida.

A aplicação final dessa trilha deu-se com a leitura do mito Prometeu. Nessa etapa, verificamos certo amadurecimento dos alunos e pedimos que eles pesquiassem versões diferentes do mito lido. Alguns mostraram-se habilidosos em relacionar o texto lido e discutido em sala com as versões encontradas na *web*. De modo satisfatório, a trilha “Monstros mitológicos invadem a escola” cumpriu seu papel e ofereceu condições dos alunos percorrerem a terceira trilha.

“Frankenstein: vítima ou vilão” destacou-se como a trilha mais extensa e intensa de toda a trajetória interventiva. Com passos mais firmes, nossos alunos iniciaram mais uma trilha, contudo, estávamos conscientes de que o trajeto se revelaria desafiador. A leitura de um clássico universal exigiria de nossos leitores principiantes habilidades ainda não adquiridas, realidade que iria requerer mais eficiência na mediação.

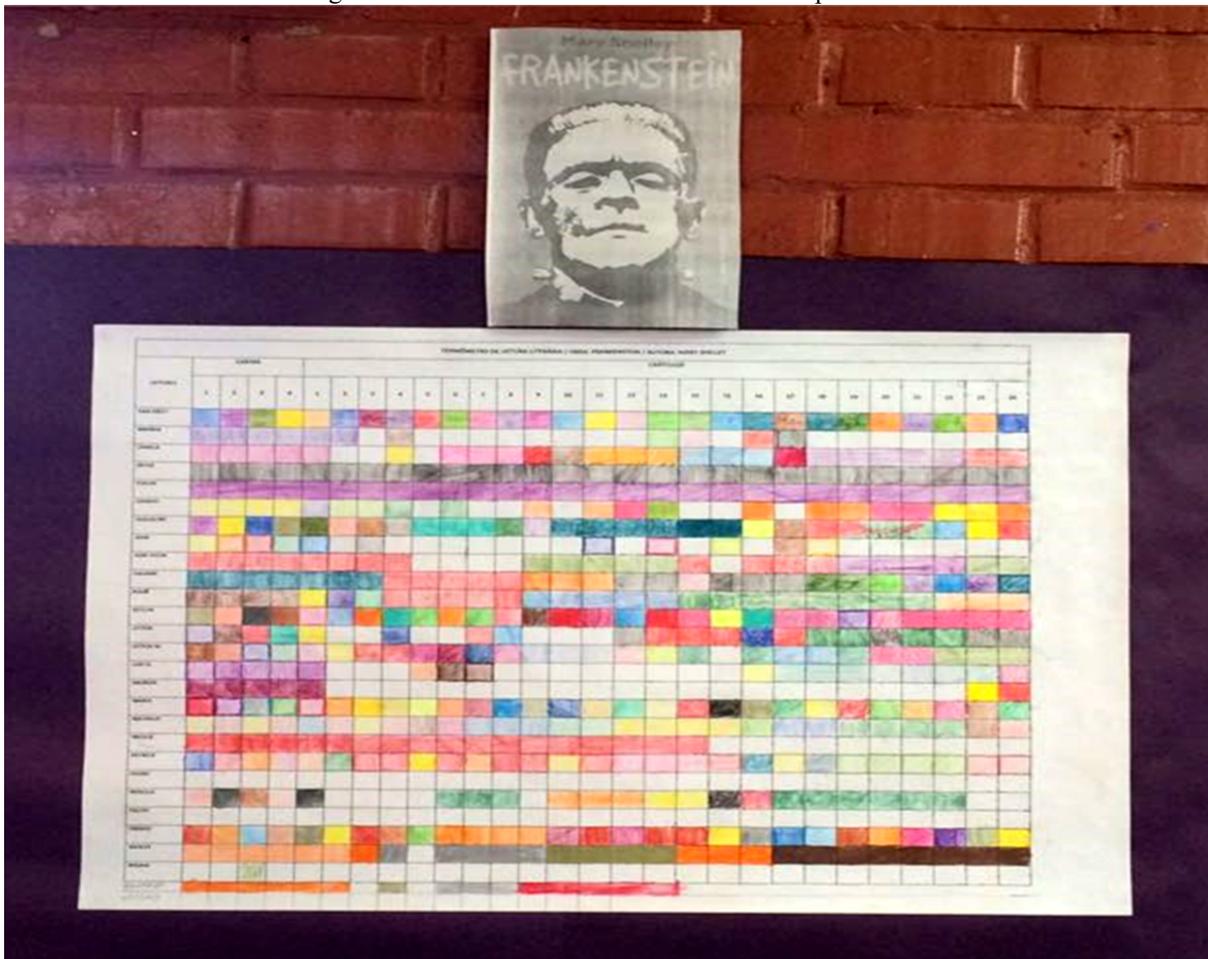
No papel de mediadores, nossos passos não nos levariam a exercer papel de tradutores da obra, mas, sim, de leitores competentes e abertos a releituras compartilhadas e debates em busca de pistas que levassem nossos aprendizes leitores a ingressarem-se no universo dessa genial ficção. Caso contrário, a leitura do clássico transformar-se-ia em tortura ou, simplesmente, estaria fadada ao abandono, uma vez que o leitor literário precisa minimamente ter acesso ao código literário e esse acesso determina a recepção do leitor.

Tínhamos como entraves: a linguagem, a ficção presente no texto literário (a qual exigia que fosse estabelecido um pacto entre texto e leitor), além da necessidade de medirmos diálogos entre o horizonte de expectativa do leitor, o texto lido e a sua subjetividade, para que houvesse uma atribuição de sentido. No alicerce das oficinas, diversos procedimentos metodológicos foram empregados. Um deles foi desenvolvendo-se ao longo de toda intervenção: o refinamento da sensibilidade dos alunos que os levou a sentir o valor estético da obra. E isso só foi possível porque o impacto do livro para o aluno depende do impacto causado no professor. A leitura e a releituras da obra impactavam-nos cada vez mais, contaminando, assim, nossos alunos.

Elementos como espaço e tempo em que a narrativa foi escrita revelaram-se possíveis empecilhos para a leitura. *Frankenstein* (SHELLEY, 1998) trata-se de uma obra de duzentos anos em contato com leitores iniciantes e inexperientes. Neste ponto, a exibição de *Victor Frankenstein* (VICTOR..., 2015) favoreceu a compreensão do figurino, da arquitetura e dos aparelhos utilizados pela medicina, à época, o que auxiliou significativamente a contextualização histórica da obra, permitindo que a literatura enriquecesse o repertório dos discentes. Outra estratégia que mereceu destaque foi a implementação do “Termômetro de Leitura Literária”, com o propósito de incentivar a leitura da obra pelos alunos. Em forma de

cartaz, o quadro foi inserido na parede classe, onde eles iam demarcando as cartas e os capítulos lidos (imagem 27).

Imagem 27 – “Termômetro de Leitura Literária” preenchido



Fonte: Autoria própria (2017)

Pela imagem acima, a maioria dos alunos identificou-se com a proposta. Colorir o gráfico tornou-se um prêmio para aqueles que liam previamente os capítulos. Nossa análise reconhece como positiva a aplicação do termômetro durante a leitura. Por outro lado, na qualidade de pesquisadoras, dirigimos nosso olhar às células em branco. Nelas, vemos aqueles que não superaram o entrave com o código, contudo, tivemos o privilégio de acompanhar e mediar outras leituras desses alunos: debates realizados, comentários presentes nos grupos virtuais da sala, imagens ou músicas, partes encenadas ou audição das cartas escritas para os personagens.

Para eles, estar presente em uma sala de aula onde a literatura era mediada de forma diversificada, garantiu-lhes o contato com a leitura, abrindo-lhes portas para o desenvolvimento das suas habilidades, em respeito às condições individuais. A cada capítulo,

testemunhávamos uma evolução nas capacidades de leitura dos alunos, o que requiritava certas alterações na trilha. Tínhamos a sensação de que o caminho estava menos sinuoso, permitindo a aplicação de novas estratégias. A literatura passou a fazer parte do cotidiano dos educandos, dentro e fora da sala de aula, conforme tivemos a surpresa de registrar nos grupos *online*, quando eles traziam elementos relacionados ao livro *Frankenstein*, sem nenhum vínculo de obrigação pedagógica.

Devemos ressaltar a importância das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como facilitadoras dos procedimentos realizados. Os grupos virtuais permitiram o acompanhamento dos alunos fora do contexto escolar, bem como, foram vantajosos: o aproveitamento dos recursos dessas ferramentas para a execução de tarefas (a exemplo da atividade que pedia a seleção de uma trilha sonora), o uso do Google Maps (para pesquisas na geografia europeia, onde se passou a narrativa), além das fases de gravação e de edição dos vídeos. Uma intervenção dessa natureza e extensão exige abertura a mudanças e reflexões críticas sobre as ações do professor-aplicador, que se reconstrói nelas. Devemos saber a hora de pausar e perceber a hora de retomar e de seguir, com a exatidão de um radar.

Durante o trajeto, tivemos a percepção de que era preciso parar e dirigir nossos olhares àqueles que, em alguma parte da trajetória, perderam-se no código, no espaço ou na sua própria ociosidade habitual. Na ocasião, notamos certa incompreensão dos alunos sobre a sequência dos acontecimentos narrados no texto e para recolocá-los na trilha, elaboramos uma linha do tempo. No caso, o professor-mediador deve atestar continuamente se a trilha está confortável para todos, caso necessite, ajustes deverão ser avaliados e implementados.

Os diários de leitura serviram de lentes para atingirmos a subjetividade dos alunos; foi uma das experiências mais ricas do percurso. Ali, eles registraram trechos, emoções, frustrações e tudo que consideraram relevantes durante a leitura. Além disso, detectamos certos problemas relacionados ao tempo. Com um percurso tão longo, ele sempre se revelava escasso. Mesmo assim, concluímos o trajeto traçado com êxito em vários aspectos avaliados. Só o fato de concluirmos a leitura já evidenciou uma evolução das habilidades dos leitores. Outro ponto positivo foi o envolvimento emocional com os personagens, comprovado pelas cartas a eles dirigidas. Finalizando essa trilha, destacamos os vídeos exibidos na culminância do projeto de leitura. Emocionando os espectadores, eles superaram todas as perspectivas.

A terceira trilha (“Testando trilhas”) foi finalizada em simultâneo à segunda (“Percorrendo trilhas”), porque consistia na aplicação das quatro avaliações mencionadas e analisadas. Responsável por aferir o desenvolvimento das aptidões e competências leitoras dos alunos nos parâmetros da Matriz de Referência, essa fase auxiliou-nos a identificar as

trilhas mais e menos eficientes. Os resultados dos testes indicaram dados que nos impulsionaram a seguir aprimorando ou mantendo as estratégias aplicadas. Sabemos que tais testes não eram capazes de mensurar todo o desenvolvimento dos alunos, pois, experiências, frustrações, expectativas e vivências ocorridas durante todo o percurso eram imensuráveis, contudo, de valor inquestionável para a formação de leitores mais eficientes, sobretudo, reais.

Não nos valem apenas das análises provindas dos testes. Utilizamos, também, as avaliações contínuas referentes aos aspectos atitudinais resultantes da operacionalização dos procedimentos ao longo da intervenção a que nossos alunos foram submetidos. Ao cruzarmos as análises, verificamos que quando havia evolução comportamental na leitura, escrita e concentração, detectávamos uma evolução nos resultados dos testes. Tal afirmação fica ainda mais clara se compararmos a notória elevação dos resultados à medida que a terceira trilha ia acontecendo, quando houve a intervenção direta por intermédio das oficinas de letramento literário.

Em relação aos dados insatisfatórios (aqueles que registraram quedas), avaliamos como uma oportunidade de crescimento para nós, aplicadores, pois disseram-nos que é preciso ajustes no percurso. Nossas análises não se encerraram nessas linhas, uma vez que a leitura que fizemos refere-se apenas aos resultados imediatos das aplicações. Acreditamos que nos próximos anos ainda colheremos resultados dessa intervenção. Nossa primeira colheita será uma sala exclusivamente montada para as práticas relativas ao incentivo à leitura. O projeto repercutiu de forma positiva na instituição e na comunidade escolar: foi-nos comunicada a intenção de ampliar o projeto para todas as séries.

Além do mais, tivemos a oportunidade de ouvir colegas de outras áreas que destacaram o impacto positivo do projeto no desenvolvimento dos alunos em atividades que requeriam destreza de leitura. Da mesma forma, eles sublinharam uma melhora no desempenho das notas bimestrais. Congruente ao que relatamos, os benefícios das práticas impactaram não somente nas aulas de língua portuguesa, mas, também, nos demais conteúdos e nas avaliações internas e externas. Ainda que não seja essa a função da literatura na escola, seus efeitos sempre favorecem o adiantamento daqueles que dela usufruem.

Estamos conscientes de que habilidades e competências não são aprimoradas de forma imediata. Elas requerem anos de construção e desenvolvimento, sendo assim, seguiremos por essas trilhas procurando aprimorá-las. Atravessamos o ponto de chegada das trilhas de leitura e ao olharmos para o ponto de partida vislumbramos uma via carregada de aprendizagens. Em ações concretas e eficazes, vimos nossa cruzada dissolver conceitos teóricos por nós estudados. Nossa rota privilegiou a literatura, dando-nos respostas à problematização inicial

desta pesquisa. Sendo assim, após toda travessia concluída, podemos afirmar, com convicção, que é possível, sim, ressignificar a prática leitora na escola e melhorar o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, nomeadamente, a partir das obras literárias.

Por dois anos, acompanhamos e testemunhamos o letramento literário de adolescentes, cujos passos eram dirigidos por nós em trilhas desconhecidas, contudo, planejadas e ancoradas em fundamentos teóricos e subsidiadas pela criatividade. Por vezes, deparamo-nos com trechos obscuros, mas nunca nos faltou a certeza de que a leitura literária é o melhor caminho para uma educação básica de qualidade. Utilizamo-nos de obras literárias como provocação em um percurso cuja ficção conduzia nossos alunos a descobertas que propiciavam o alargamento de seus horizontes de expectativa em relação à obra em si, acima de tudo, em relação a si mesmos.

Referentes ao incentivo à leitura, esforços conjuntos e parcerias convergiram para a aquisição de resultados satisfatórios apurados a curto e médio prazos. Presenciamos a ampliação do repertório cultural e social de alunos de uma escola pública, além da interação com outras comunidades leitoras. Se traçarmos o perfil de nossos alunos hoje e compará-lo àquele traçado no ponto de partida, veremos adolescentes cuja educação literária foi enriquecida, pois eles tiveram acesso à leitura de obras literárias, leituras que os deixaram livres para apreciar ou não a obra, livres para ler sem a obrigatoriedade de responder perguntas que já tinham suas respostas prontas.

Adolescentes que durante inúmeros eventos de leitura literária trabalharam temas, como respeito e tolerância; adolescentes que vivenciaram a inclusão partilhando suas dificuldades e facilidades com os colegas; adolescentes que discutiram questões de outros tempos e que estão presas em nosso tempo, como solidão, abandono e ambição. Encerramos nossas considerações finais afirmando que esses adolescentes cruzaram o ponto de chegada mais cultos, mais sensíveis, mais confiantes, mais criativos, mais desinibidos, mais encantados e com mais chances de transformar a própria trajetória, pois, hoje, são mais leitores do que quando adentraram nessas trilhas.

REFERÊNCIAS

30 BIBLIOTECAS famosas pelo mundo agora. São Paulo: Superinteressante, 19 dez. 2012. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/galeria/30-bibliotecas-famosas-mundo-afora/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

AGUIAR, L. A. **Monstros mitológicos**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2007.

ALVES, C. **O navio negroiro**. Adaptação Slim Rimogafia. São Paulo: Panda Books; Original, 2011.

ANDRADE, C. D. **Contos plausíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARMANDINHO. 2017. Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

ASH, R.; HIGTON, B. (Comp.). **Fábulas de Esopo**. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

BANCO de Itens de Avaliação da Secretaria de Educação de Minas Gerais. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/N8MT9N>>. Acesso em: 22 set. 2017.

BARBOSA, J. A. A literatura como conhecimento: leituras e releituras. **Revista Signótica**, Goiânia, v.8, n.1, p.35-44, jan./dez. 1996. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/sig.v8i1.7347>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BIBLIOTECA Nacional. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://www.bn.gov.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BOYNE, J. **O menino do pijama listrado**. São Paulo: Seguinte, 2007.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

BRITO, S. **Epitáfio**. Letras, 2016. Disponível em: <<https://www.letras.com.br/titas/epitafio>>. Acesso em: 12 maio 2016.

BROWNE, D.; BROWNE, C. **O melhor de Hagar, o Horrível**. Porto Alegre: L&PM, 2008. v.5

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. R. (Org.). **Direitos humanos e...** São Paulo: Comissão Justiça e Paz de São Paulo/Brasiliense, 1989. p.107-126.

CELULAR na escola. **Revista Ensino Fundamental**, n.46, p.6, dez. 2007. Seção Complemento.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

_____. **Formas e sentido: cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed., 5.reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

CURANDERO TANGO, F. A. P. M. **El monstruo de Frankenstein**. Poesía Gótica, 30 jun. 2014. Disponível em: <<http://poesiagotica-curanderotango.blogspot.com.br/2014/06/el-monstruo-de-frankenstein-poesia.html>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

DARNTON, R. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. Tradução Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ESOPO. **A formiga e a pomba**. Metáforas, 1999. Disponível em: <<https://www.metaforas.com.br/1999-11-27/a-formiga-e-a-pomba.htm>>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. **A gralha vaidosa**. Metáforas, 2004. Disponível em: <metaforas.com.br/infantis/agralhavaidosa.htm>. Acesso em: 6 fev. 2017.

FERNANDES, M. Citador, 2017. **O socorro**. Disponível em: <<http://www.citador.pt/textos/o-socorro-millor-fernandes>>. Acesso em: 12 maio 2017.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. Tradução Claudia Freire. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2006.

FOLHA de S. Paulo, São Paulo, n.30.929, p.1, 7 dez. 2013. Folhinha. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2013/12/07/32//5907697>>. Acesso: 13 dez. 2013.

FÓRUM na comunidade “Pode celular na sala de aula?”. Adaptado de: <<http://www.orkut.com>>. Desativado em: 30 dez. 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 27.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo; 4v.).

GONZAGA, L. **Qui nem jiló**. Letras, 2016. Disponível em:

<<http://www.letras.com.br/#!/luiz-gonzaga/qui-nem-jilo>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

GOOGLE Maps. 2017. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IDEB – Resultados e metas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2013. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. 2v.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROXEL, A; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). **Subjetividade**. Tradução Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p.53-65.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 12.ed. Campinas: Pontes, 2009.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.

LISPECTOR, C. **Crônicas para jovens**: de bichos e de pessoas. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2012.

LOUVRE Museum Official Website. Paris, FR, 2018. Disponível em: <<http://www.louvre.fr/en>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MACHADO, R. **Leitura na infância favorece a inteligência**. Belo Horizonte: Estado de Minas, Tecnologia, 27 ago. 2014. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2014/08/27/interna_tecnologia,562696/leitura-na-infancia-favorece-a-inteligencia.shtml>. Acesso em: 11 jan. 2018.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MATRIZ de referência de língua portuguesa. 2015. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/08/SIMAVE-2015-MATRIZ-REF-LP-PROEB-C03.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

MITOLOGIA grega: Prometeu – o roubo do fogo sagrado (A criação da humanidade). YouTube, Foca na história, 30 ago. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Nser9kDWCNE>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MUNCH, E. **O grito**. Oslo, NO: Museu Nacional de Arte, Arquitetura e Design, 1893.

Disponível em: <<http://samling.nasjonalnuseet.no/en/object/NG.M.00939>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

MUNDURUKU, D. **Contos indígenas brasileiros**. 2.ed. São Paulo: Global, 2005.

MURRAY, R. **Casas**. Belo Horizonte: Formato, 1994.

NAGAMINI, E. **Comunicação em diálogo com a literatura**: mediações no contexto escolar. 2012. 193p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-22052013-104907/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

PAES, J. P. **Lé com cré**. São Paulo: Ática, 2009.

PASTORE, K. O paraíso dos remédios falsificados. **Veja**, São Paulo, n.27, p.40-41, 8 jul. 1998.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PERRENOUD, P. L. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PICASSO, P. **Guernica**. Madri, ES: Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, 1937. Disponível em: <<http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

POE, E. A. **O gato preto**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

POUZADOUX, C. **Contos e lendas da mitologia grega**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PREFEITURA de Itumbiara. Itumbiara, MG: Superintendência de Trânsito, 2013. Disponível em: <http://smt.itumbiara.go.gov.br/site/?p=noticias_ver&id=493>. Acesso em: 2 ago. 2013.

QUEIRÓS, B. C. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RAMOS, G. **A terra dos meninos pelados**. 53.ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2014.

REAL Gabinete Português de Leitura. Salvador, 2018. Disponível em: <<http://www.realgabinete.com.br/portalweb/Biblioteca.aspx>> Acesso em: 12 jan. 2018.

RENOVÁVEL? Zona Oeste, esta é a minha casa. 25 maio 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/8LJQLe>>. Acesso: 2 out. 2013.

RETRATOS da leitura no Brasil. 4.ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, mar. 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

REVISTA contextual. PROEB/PROALFA. [online]. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.simave.caeduff.net/wp->

content/uploads/2014/11/PROEB-REVISTA-CONTEXTUAL-WEB.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

REVISTA do sistema. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. [online]. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Educação, 2011. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_PROEB_AE_VOL1_2011.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

RIZZO, S. ‘Aviões’, novo filme da Disney, é uma versão de ‘Carros’ com asas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, n.30.845, p.3, 14 set. 2013. Folhinha. Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/folhinha/2013/09/1340985-avioes-novo-filme-da-disney-e-uma-versao-de-carros-com-asas.shtml>>. Acesso: 17 set. 2013.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
ROUXEL, A; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SAYÃO, R. S.O.S. Família: educação de hoje adia o fim da adolescência. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, n.26.685, p.7, 25 abr. 2002. Folha Equilíbrio. Disponível em: <<https://goo.gl/Ru946e>>. Acesso em: 12 maio 2017.

SHELLEY, M. **Frankenstein**. Tradução Everton Ralph. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1998.

SIMAVE – Resultados por escola. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Educação, 2015. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultado-por-escola/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. In: _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOBRE nossas crenças. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/pro-livro/7859-nossas-crencas>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SOLÉ GALLART, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Hablar para leer. **Revista Aula de Innovación Educativa**, [online], n.111, p.11-14, dez. 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11162/87880>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

TABAK, F. M.; FREIRE, D. J. Fronteiras da leitura literária. In: BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. (Org.s). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p.97-110.

TELLES, C. Q. **Sementes de sol**. São Paulo: Moderna, 1992.

TELLES, L. F. **A disciplina do amor**: memória e ficção. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TURMA da Mônica. 2017. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/>>. Acessos em: 12 maio 2017; 18 nov. 2017.

UNIVERSO do humor. 2017. Disponível em: <<http://universodohumor.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 maio 2017.

VICTOR Frankenstein. [filme]. Direção: Paul McGuigan, Produção: John Davis. Estados Unidos: Davis Entertainment Company/TSG Entertainment, 2015. 1 DVD.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social na mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WHATSAPP. 2017. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/?l=pt_br>. Acesso em: 14 jan. 2018.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, PR, v.11, n.1, p.46-60, jan./abr. 2008. Disponível em:

<http://www.edicoessm.com.br/gestoresclar2015/temas/letramento-literarios/Modelos_de_Letramento_Literario.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

Rua Madre Maria José, 122 - 2º Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia - CEP: 38025-100 - Uberaba (MG)
Telefone: (34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA

Título do projeto:

PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DOS CLÁSSICOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE UBERABA

TERMO DE ESCLARECIMENTO

A criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada (*o*) a participar do estudo intitulado *Práticas de leitura a partir dos clássicos em uma escola estadual de Uberaba*. Os avanços nas áreas do ensino de língua portuguesa ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (*ou do adolescente*) é importante. O objetivo deste estudo é propor um projeto de intervenção literária para acompanhar o processo do letramento literário das turmas de 6º e 7º anos, visando o desenvolvimento das habilidades de ler, compreender e interpretar. Caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário responder perguntas de questionários e participar de atividades que serão desenvolvidas em sala de aula envolvendo leitura literária. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (*ou do adolescente*). Esperamos que os benefícios decorrentes da participação nesta pesquisa sejam: adquirir o gosto pela leitura literária, melhorar as habilidades de leitura e desenvolver a capacidade de compreensão e interpretação a partir do texto literário. Você e a criança (*ou o adolescente*) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (*ou o adolescente*) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento escolar. Pela participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, nem você nem a criança (*ou o adolescente*) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (*ou do adolescente*) não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada (*o*) por um número.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

Rua Madre Maria José, 122 - 2º Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia - CEP: 38025-100 - Uberaba (MG)
Telefone: (34) 3318-5776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do projeto:

**PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DOS CLÁSSICOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE
UBERABA**

Eu, _____ (*nome do voluntário*), li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade será submetida (*o*). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (*ou dele*) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não causará nenhum prejuízo ou coação. Sei que o nome da criança (*ou do adolescente*) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, desde que ela (*e*) também concorde. Por isso ela (*ou ele*) assina (caso seja possível) junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Uberaba, ____ / ____ / ____

Assinatura do responsável legal

Documento de Identidade

Assinatura da criança (*ou do adolescente*) (caso possa assinar)

Documento de Identidade (se possuir)

Assinatura do pesquisador orientador

PREENCHIMENTO OBRIGATÓRIO:

Telefones de contato e e-mails de todos os pesquisadores:

Fani Miranda Tabak - (34) 99229-2257- fanitabak@hotmail.com

Yammar Leite de Araújo Andrade - (34) 99680-8939 - yammar.araujo@gmail.com

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone: (34) 3700-6776.

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas de leitura a partir dos clássicos em uma escola estadual de Uberaba

Pesquisador: Fani Miranda Tabak

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61527916.4.0000.5154

Instituição Proponente: Pro Reitoria de Pesquisa

Patrocinador Principal: Pro Reitoria de Pesquisa

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.841.555



Continuação do Parecer: 1.841.555

Ausência	modelotermoscorrigidos.docx	28/10/2016 23:27:56	YAMMAR LEITE DE ARAUJO ANDRADE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DA_ESCOLA.docx	17/10/2016 20:04:10	YAMMAR LEITE DE ARAUJO ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_pesquisa.docx	07/10/2016 15:17:05	YAMMAR LEITE DE ARAUJO ANDRADE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 29 de Novembro de 2016

Assinado por:
Marly Aparecida Spadotto Balarin
(Coordenador)

ANEXO C – Matriz de Referência de Língua Portuguesa Proeb 2015

		Etapas				
		5EF	7EF	9EF	1EM	3EM
MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - PROEB 2015						
I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA						
D01	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.	X	X	X	X	X
D02	Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X	X	X
D03	Inferir informações em um texto.	X	X	X	X	X
D04	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.	X	X	X	X	X
D05	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	X	X	X	X	X
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO						
D06	Identificar o gênero de um texto.	X	X	X	X	X
D07	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.	X	X	X	X	X
D08	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.	X	X	X	X	X
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS						
D09	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	X	X	X	X	X
D10	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.			X	X	X
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO						
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	X	X	X	X	X
D12	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X	X	X
D13	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade. ¹	X	X	X	X	X
D14	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	X	X	X	X	X
D15	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.			X	X	X
D16	Identificar a tese de um texto.			X	X	X
D17	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.			X	X	X
D18	Reconhecer diferentes estratégias de argumentação.					X
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO						
D19	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. ²	X	X	X	X	X
D20	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X	X	X
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.		X	X	X	X
D22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.			X	X	X
D23	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos.			X	X	X
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA						
D24	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X	X	X
1. D13: nas etapas 5º e 7º anos do Ensino Fundamental, não será avaliada concordância verbal/nominal.						
2. D19: nas etapas 5º e 7º anos do Ensino Fundamental somente será avaliado o efeito de humor.						

Fonte: Matriz de Referência de Língua Portuguesa (2015)

ANEXO D – Resultados da escola pesquisada, segundo o Proeb (2013)

Os Resultados da sua Escola

Percentual de Estudantes no Padrão Recomendado

Agora apresentamos os resultados da sua escola para cada uma das categorias dos índices citados nas análises acima.

Tópicos	Sua escola
Índice da Dimensão Pedagógica (IDP)	Médio ou baixo.

Tópicos	Sua escola
Índice de Clima Escolar (ICE)	Médio ou baixo.

Tópicos	Sua escola
Índice de Relacionamento com a Comunidade (IRC)	Médio ou baixo.

Tópicos	Sua escola
Índice de Autoavaliação Estudantil (IAE)	Médio ou baixo.

Tópicos	Sua escola
Índice Socioeconômico (ISE)	Alto.

Tópicos	Sua escola
Infraestrutura geral	Médio ou baixo.
Estado de conservação	Alto.
Infraestrutura pedagógica	Médio ou baixo.
Equipamentos pedagógicos	Médio ou baixo.
Percepção sobre os professores	Alto.
Percepção da violência	Alto.

Média dos Indicadores

Tópicos	Estadual	Municipal
Infraestrutura geral	5,2	5,7
Estado de conservação	6,2	5,4
Infraestrutura pedagógica	7,8	8,6
Equipamentos pedagógicos	4,8	6,8
Percepção sobre os professores	6,9	7,7
Percepção da violência	4,5	3,0

Fonte: Proeb 2013

ANEXO E – Indícios para (re)conhecer as escolas

O Índice da Dimensão Pedagógica – IDP

Considerando que fatores como a atuação dos professores podem estar mais diretamente relacionados ao processo de aprendizagem dos estudantes, foi criado um índice que reúne informações a respeito da atuação e disposição pedagógica dos professores, segundo a percepção dos estudantes e dos próprios professores.

O Índice de Autoavaliação Estudantil - IAE

No questionário contextual do Proeb, aplicado aos estudantes, foram feitas perguntas sobre como os discentes se viam ante os desafios da vida escolar. Dimensões como autossatisfação, capacidade para realizar tarefas quando comparados com os pares, motivos para se orgulhar de si próprios e considerações sobre inteligência e capacidades foram consideradas.

O Índice de Clima Escolar – ICE

O ambiente escolar adequado para o desenvolvimento do conhecimento curricular, também, é capaz de gerar melhor desempenho do alunado. Uma forma de mensuração dessa dimensão é captar a percepção dos agentes envolvidos no ambiente escolar sobre aspectos como cuidado, disciplina, organização e segurança dentro da escola. Com essas respostas dadas por professores e alunos, construímos o Índice de Clima Escolar (ICE).

O Índice Socioeconômico – ISE

O Índice Socioeconômico é aquele que capta a situação dos estudantes em termos de posse de bens, acesso a serviços e escolaridade dos pais, sendo um indicador muito utilizado para refletir as condições extraescolares e uma boa síntese do público atendido pelas escolas. Por essa razão, ele é, aqui, utilizado como controle da análise. Noutros termos, o objetivo é considerar em que medida os demais índices, para diferentes categorias de práticas pedagógicas e de condição socioeconômica, relacionam-se com os resultados de desempenho.

O Índice de Relacionamento com a Comunidade – IRC

O Índice de Relacionamento com a Comunidade busca captar a intensidade com que diretores e professores admitem estar em contato com pais ou responsáveis pelos alunos e com o entorno escolar.

Fonte: Revista Contextual (2013, p.51.54)

ANEXO F – Conto indígena: *O roubo do fogo*

Em tempos antigos os Guarani não sabiam acender fogo. Na verdade, eles apenas que existia o fogo, mas comiam alimentos crus, pois o fogo estava em poder dos urubus.

O fogo estava com estas aves porque foram elas que primeiro descobriram um jeito de se apossar das brasas da grande fogueira do sol. Numa ocasião, quando o sol estava bem fraquinho e o dia não estava muito claro, os urubus foram até lá e retiraram algumas brasas as quais tomavam conta com muito cuidado e zelo. Era por isso que somente estas aves comiam seu alimento assado ou cozido e nenhum outro da floresta tinha este privilégio.

É claro que todos os urubus tomavam conta das brasas como se fosse um tesouro precioso e não permitiam que ninguém delas se aproximasse. Os homens e os outros animais viviam irritados com isso. Todos queriam roubar o fogo dos urubus, mas ninguém se atrevia a desafiá-los.

Um dia, o grande herói Apopocúva retornou de uma longa viagem que fizera. Seu nome era Nhanderequeí, Guerreiro respeitado por todo o povo, decidiu que iria roubar o fogo dos urubus. Reuniu todos os animais, aves e homens da floresta e contou o plano que tinha para enfrentar os temidos urubus, guardiões do fogo. Até mesmo o pequeno curucu, que fora convidado, compareceu dizendo que também tinha muito interesse no fogo.

Todos já reunidos, Nhanderequeí expôs seu plano:

— Todos vocês sabem que os urubus usam fogo para cozinhar. Eles não sabem comer alimento cru. Por isso vou me fingir de morto bem debaixo do ninho deles. Todos vocês devem ficar escondidos e quando eu der uma ordem, avancem para cima deles e os espantem daqui. Dessa forma, poderemos pegar o fogo para nós.

Todos concordaram e procuraram um lugar para se esconder. Não sabiam por quanto tempo iriam esperar. Nhanderequeí deitou-se. Permaneceu imóvel por um dia inteiro.

Os urubus, lá do alto, observaram com desconfiança. Será que aquele homem estava morto mesmo ou estava apenas querendo enganá-los? Por via das dúvidas preferiram aguardar mais um pouco.

O herói permaneceu o segundo dia do mesmo jeito. Sequer respirava direito para não criar desconfianças nos urubus que continuavam rodeando seu corpo. Foi no fim do terceiro dia, no entanto, que as aves baixaram as guardas. Ficavam imaginando que não era possível uma pessoa fingir-se de morta por tanto tempo. Ficavam confabulando entre si:

— Olhem, meus parentes urubus – dizia o chefe urubu – nenhum homem pode fingir-se de morto assim. Já decidi: vamos comê-lo. Podem trazer as brasas para fazermos a fogueira.

Um grande alarido se ouviu. Os urubus aprovaram a decisão de seu chefe, e por isso imediatamente partiram para buscar as brasas. Trouxeram e acenderam uma fogueira bonita e vistosa.

O chefe dos urubus ordenou, então, que trouxessem a comida para ser assada. Um verdadeiro batalhão foi até a presa e a trouxe em seus bicos e garras. Eles acharam o corpo do herói um pouco pesado, mas isso consideraram bom, assim daria para todos os urubus.

Eles colocaram Nhanderequeí sobre o fogo, mas graças a uma resina que ele passou pelo corpo, o fogo não o queimava. Num certo momento, o herói se levantou do meio das brasas dando um grande susto nos urubus, que atônitos, voaram todos. Nhanderequeí aproveitou-se da surpresa e gritou a todos os amigos que estavam escondidos para que atacassem os urubus e salvassem alguma daquelas brasas ardentes.

Os urubus, vendo que se tratava de uma armadilha, se esforçaram o máximo que puderam para apagar as brasas, engoli-las e não permitiram que aqueles seres tomassem posse delas. Foi uma correria geral. Acontece, no entanto, que na pressa de salvar o fogo, quase todas as brasas se apagaram por terem sido pisoteadas.

Quando tudo se acalmou, Nhanderequeí chamou a todos e perguntou quantas brasas haviam conseguido. Uns olhavam para os outros na tentativa de saber quem havia salvado alguma brasinha, mas qual foi a tristeza geral ao se depararem com a realidade: ninguém havia salvado uma pedrinha sequer.

— Só temos carvão e cinzas – disse alguém no meio da multidão.

— E para que nos há de servir isso? – falou Nhanderequeí.

— Nossa batalha contra os urubus de nada valeu!

Acontece que, por trás de todos, saiu o pequeno curucu, dizendo:

— Durante a luta os urubus se preocuparam apenas com os animais grandes e não notaram que eu peguei uma brasinha e coloquei na minha boca. Espero que ainda esteja acesa. Mas pode ser que...

— Depressa. Pare de falar, meu caro curucu. Não podemos perder tempo. Dê-me esta brasa imediatamente - disse Nhanderequeí, tomando a brasa em suas mãos e assoprando levemente.

Todos os animais ficaram atentos às ações do herói que tratava com muito cuidado aquele pequeno luzeiro. Pegou-o na mão e colocou um pouquinho de palha e assoprou novamente. Com isso ele conseguiu um pequeno riozinho de fumaça. Isso foi o bastante para incomodar os animais, que logo disseram:

— Se o fogo sempre faz fumaça, não será bom para nós. Nós não suportamos fumaça.

Dizendo isso, os bichos foram embora, deixando o fogo com os homens e com as aves.

Nhanderequeí soprou de novo. Ele fazia com todo cuidado, com todo jeito. Logo em seguida à fumaça, aconteceu um cheiro de queimado. Isso foi o bastante para que as aves se incomodassem e dissessem:

— Nós não gostamos desse cheiro que sai do fogo. Isso não é bom para as aves. Fiquem vocês com este fogo.

Dizendo isso, Nhanderequeí soprou ainda mais forte e, finalmente, as chamas apareceram no meio da palha e do carvão que sustentaram o fogo aceso para sempre.

Percebendo que tudo estava sob controle, o herói ordenou que seus parentes encontrassem madeiras canelinha, criciúma, cacho de coqueiro e cipó-de-sapo e as usassem sempre toda vez que quisessem acender e conservar o fogo. Além disso, o corajoso herói ensinou os Apopocúva a fazer um pilãozinho onde guardar as brasas e assim conservar o fogo para sempre.

Dizem os velhos desse povo que até os dias de hoje os Apopocúva guardam o pilãozinho e aquelas madeiras.

Fonte: Munduruku (2005)

APÊNDICE A – Plano de intervenção



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Título: Ressignificando a prática leitora na escola

Público-alvo: alunos de 7º ano

Tema: A leitura na rotina escolar

Problematização

É cada vez mais notável o decrescente interesse pela leitura, em especial pela leitura literária, por parte dos adolescentes, bem como, são crescentes as dificuldades apresentadas por nossos alunos ao fazerem uso das habilidades leitoras na prática diária, comprometendo, assim, seu desenvolvimento escolar básico. É possível resignificar a prática leitora na escola e melhorar o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, sobretudo, a partir de obras literárias?

Justificativa

A prática da leitura proficiente é hoje um dos objetivos essenciais da educação básica, por ser reconhecida como valioso instrumento na aquisição do conhecimento. Contudo, os dados acerca da proficiência da prática leitora nas escolas têm demonstrado que há dificuldades em alcançar a proficiência necessária para atender às exigências contemporâneas acerca da leitura. Considerando a realidade da escola selecionada para aplicação desta proposta interventiva, ressaltamos que as dificuldades de compreensão e interpretação observadas ao longo das aulas e o desinteresse dos alunos coincidem com os lamentáveis dados mencionados, o que exigem medidas urgentes e direcionadas para favorecerem práticas de leitura mais eficientes e capazes de contribuir no desenvolvimento dessas habilidades e competências leitoras.

Objetivos

1. Resignificar a prática leitora na rotina escolar através de oficinas de letramento literário;
2. Acompanhar o processo de letramento literário das turmas de sétimo ano visando o desenvolvimento/ aprimoramento das habilidades de ler, compreender e interpretar;
3. Contribuir na educação literária dos alunos com vistas a consolidar competências básicas de leitura e de escrita.

Metodologia/Estratégias de ação

No intuito de alcançarmos os objetivos desta pesquisa, propomos estratégias que resignifiquem a prática a partir da quebra da rotina leitora escolar. Sendo assim, nosso plano de intervenção, denominado “Nas trilhas da leitura”, será aplicado em quatro fases: Fase I – “Bússola”; Fase II – “Percorrendo trilhas”; Fase III – “Testando trilhas” e Fase IV – “Ponto de chegada”. A fase I prioriza a investigação de dados e o reconhecimento da turma que receberá a intervenção, servindo-lhe como norteadora para o planejamento das ações seguintes. A fase II da intervenção tem por objetivo propor novas práticas de leitura que proporcionem aos alunos experiências literárias. De acordo com as análises feitas pela fase I, serão aplicadas três oficinas: “*Tour* literário/destino: bibliotecas”; “Monstros mitológicos invadem a escola” e “Frankenstein: vítima ou vilão?”.

Recursos pedagógicos

Computadores, celular, caixa de som, *datashow*, internet, folhas, livros, lápis, borracha, caneta, cartazes, pincéis, tesoura, cola e DVD.

Resultados esperados

Com a aplicação do plano de intervenção “Nas trilhas da leitura”, esperamos alcançar nossos objetivos, sobretudo, ampliarmos nosso olhar para as práticas aqui propostas, com intuito de identificarmos pontos que requisitam ajustes. Esperamos, também, que a intervenção aqui exposta, propicie a ampliação do repertório cultural dos alunos participantes, por meio do incitamento contínuo da imaginação, levando-os a apreciarem a arte da palavra expressa pela literatura.

Avaliação

A avaliação envolverá todas as fases do plano de intervenção e será realizada por intermédio de observação, análise e registro de todas as ações propostas, além de reflexões subsidiadas pelos dados colhidos nas avaliações aplicadas ao longo do ano.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2018.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed., 5.reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

APÊNDICE B – Questionário para alunos (Q1)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



Número: _____

Idade: _____ Série: _____

1. Você gosta de ler?
 sim não

2. Você lê:
 livros revistas jornais outros

3. Você lê quantos livros por semestre?
 1 2 + de 2
 Cite os dois últimos livros lidos:

4. Os livros que você lê são:
 emprestados comprados outros
 emprestados pela biblioteca da escola
 emprestados pela biblioteca pública
 emprestados por amigos e outros
 lidos pela internet
 outras formas. Favor citar:

5. Indique o número que representa o quanto você considera importante a leitura em sua vida:
 0 a 2 3 a 5 6 a 8 9 a 10
 Justifique:

6. Você lê:
 por prazer
 por obrigação/imposição da escola ou dos pais
 outros. Favor citar:

7. O que a escola faz para estimular a leitura?
 hora do conto
 aulas na biblioteca
 trabalhos que utilizam a leitura de livros
 visitas à biblioteca
 visitas da bibliotecária à sala de aula oferecendo livros
 outros. Favor citar:

8. Em sua opinião, a biblioteca da sua escola:
 é organizada
 tem variedade de livros
 tem revistas, jornais e gibis
 é espaçosa
 é confortável para leitura
 não sei dizer
9. Dê uma nota para biblioteca da sua escola:
 0 a 2 3 a 5 6 a 8 9 a 10
Justifique a nota dada.
-
-
10. Aponte: o que precisa melhorar em sua opinião?
-
-
11. Você conhece outras bibliotecas?
 sim não
12. Na sua família, quem tem o hábito da leitura?
 mãe pai irmão (s) avó avô outros
13. Alguém da sua família lia livros para você na infância?
 sim não raramente
14. Seu professor de português lê livros durante as aulas?
 sim não raramente
15. Seus professores de outros conteúdos (diferentes de português) leem livros durante as aulas?
 sim não raramente
16. Você sabe o que é ler um clássico?
 sim não

PARA OS ALUNOS QUE NÃO GOSTAM DE LER

17. Por que você não gosta de ler?
 tenho preguiça
 não entendo o que leio
 todos os livros são chatos
 outros. Favor citar:
-
-

APÊNDICE C – Questionário para alunos (Q2)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



Número: _____

Idade: _____ Série: _____

1. Você gosta de ler?
 sim não

2. Você lê:
 livros revistas jornais outros
 Indique quais, caso assinale a alternativa “outros”:

3. Você lê quantos livros por semestre?
 1 2 + de 2
 Cite os dois últimos livros lidos:

4. Indique o número que representa o quanto você considera importante a leitura em sua vida:
 0 a 2 3 a 5 6 a 8 9 a 10
 Justifique:

5. Você lê:
 por prazer
 por obrigação/imposição da escola ou dos pais
 outros. Favor citar:

6. Você conhece outras bibliotecas?
 sim não

7. Seu professor de português lê livros durante as aulas?
 sim não raramente

8. Seus professores de outros conteúdos (diferentes de português) leem livros durante as aulas?
 sim não raramente

9. Na sua opinião, o projeto de leitura realizado na escola:
 não melhorou a sua leitura
 não melhorou a sua interpretação
 melhorou um pouco, a sua leitura e a sua interpretação
 melhorou um pouco, apenas a sua leitura
 melhorou um pouco, apenas a sua interpretação
 melhorou muito, a sua leitura e a sua interpretação

- melhorou muito, somente a sua leitura
- melhorou muito, somente a sua interpretação

PARA OS ALUNOS QUE NÃO GOSTAM DE LER

10. Por que você não gosta de ler?

- tenho preguiça
- não entendo o que leio
- todos os livros são chatos
- outros. Favor citar:

APÊNDICE D – Avaliação diagnóstica



AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Língua Portuguesa

Identificação: _____ Turma: 7º ano Professora: Yammar Araújo

Data: ____/____/____ Acertos: _____



Leia o texto e a seguir, responda as questões 1 e 2.

Qui nem jiló

Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira

Se a gente lembra só por lembrar
Do amor que a gente um dia perdeu
Saudade inté que assim é bom
Pro cabra se convencer
Que é feliz sem saber
Pois não sofreu

Porém, se a gente vive a sonhar
Com alguém que se deseja rever
Saudade intonce aí é ruim
Eu tiro isso por mim
Que vivo doido a sofrer

Ai, quem me dera voltar
Pros braços do meu xodó
Saudade assim faz doer
Amarga qui nem jiló

Mas ninguém pode dizer
Que vivi triste a chorar

Saudade, meu remédio é cantar
Saudade, meu remédio é cantar

Fonte: GONZAGA, L. **Qui nem jiló**. Letras, 2016. Disponível em: <<http://www.letras.com.br/#!/luiz-gonzaga/qui-nem-jilo>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

D04 – Questão 1

No verso “Que vivo doido a sofrer”, a palavra “doido” indica que a pessoa

- (A) vive sofrendo muito.
- (B) tem problemas mentais.
- (C) deseja rever uma pessoa.
- (D) sonha com alguém que já se foi.

D01 – Questão 2

Qual é o tema (assunto) deste texto?

- (A) O gosto amargo do jiló.
- (B) A saudade da pessoa amada.
- (C) O sabor ruim de um remédio.
- (D) A felicidade de perder um xodó.

(Proeb). Leia o texto abaixo.



Fonte: BROWNE, D.; BROWNE, C. **O melhor de Hagar, o Horrível**. Porto Alegre: L&PM, 2008. v.5. p.23.

D08 – Questão 3

Nesse texto, sobre o diálogo entre os dois amigos, constata-se que

- (A) ambos fazem o sanduíche.
- (B) ambos gostam de pimentão.
- (C) ambos usam um tom agressivo.
- (D) o pedido é mal interpretado.
- (E) o pimentão fica esmagado.

Leia o texto abaixo:

A galha vaidosa

Júpiter deu a notícia de que pretendia escolher um rei para os pássaros e marcou uma data para que todos eles comparecessem diante de seu trono. O mais bonito seria declarado rei. Querendo arrumar-se o melhor possível, os pássaros foram tomar banho e alisar as penas às margens de um arroio. A galha também estava lá no meio dos outros, só que tinha certeza de que nunca ia ser a escolhida, porque suas penas eram muito feias.

“Vamos dar um jeito”, pensou ela.

Depois que os outros pássaros foram embora, muitas penas ficaram caídas pelo chão; a galha recolheu as mais bonitas e prendeu em volta do corpo. O resultado foi deslumbrante: nenhum pássaro era mais vistoso que ela.

Quando o dia marcado chegou, os pássaros se reuniram diante do trono de Júpiter; Júpiter examinou todo mundo e escolheu a gralha para rei. Já ia fazer a declaração oficial quando todos os outros pássaros avançaram para o futuro rei e arrancaram suas penas falsas uma a uma, mostrando a gralha exatamente como ela era.

Moral: Belas penas não fazem belos pássaros.

Fonte: ESOPO. **A gralha vaidosa**. Metáforas, 2004.

Disponível em:

<metaforas.com.br/infantis/agralhavaidosa.htm>. Acesso em: 6 fev. 2017.

D14 – Questão 4

O problema da gralha vaidosa começou quando ela

- (A) decidiu participar do concurso.
- (B) teve as penas arrancadas.
- (C) apresentou-se diante de Júpiter.
- (D) usou as penas que não eram dela

Leia o texto abaixo.

O urso e as abelhas

Um urso topou com uma árvore caída que servia de depósito de mel para um enxame de abelhas. Começou a farejar o tronco quando uma das abelhas do enxame voltou do campo de trevos.

Adivinhando o que ele queria, deu uma picada daquelas no urso e depois desapareceu no buraco do tronco.

O urso ficou louco de raiva e se pôs a arranhar o tronco com as garras na esperança de destruir a colmeia. A única coisa que conseguiu foi fazer o enxame inteiro sair atrás dele.

O urso fugiu a toda velocidade e só se salvou porque mergulhou de cabeça num lago.

Fonte: ASH, R.; HIGTON, B. (Comp.). **Fábulas de Esopo**. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. p.24.

D02 – Questão 5

Como o urso conseguiu se salvar do enxame de abelhas?

- (A) Mergulhou de cabeça num lago.
- (B) Fugiu do enxame a toda velocidade.
- (C) Arranhou o tronco da árvore.
- (D) Topou com um tronco no caminho.

Leia e observe a tirinha para responder a questão 6.



Fonte: Jornal DN, 9 ago. 2008. (Não localizado).

D03 – Questão 6

A fala do personagem no segundo quadrinho indica que ele quer:

- (A) ficar meditando sobre seu trabalho.
- (B) ganhar tempo até começar a trabalhar.
- (C) saborear o almoço que lhe foi servido.
- (D) trabalhar depois do almoço.

APÊNDICE E – 2ª avaliação



2ª AVALIAÇÃO – Projeto “Nas Trilhas da Leitura”

Língua Portuguesa

Identificação: _____ Turma: 7º ano Professora: Yammar Araújo

Data: ____/____/____ Acertos: _____



[QUESTÃO 1] D1 – Identificar um tema ou sentido global de um texto

Leia o texto para responder a questão a seguir:

Epitáfio

Sérgio Britto

Devia ter amado mais
Ter chorado mais
Ter visto o sol nascer
Devia ter arriscado mais
E até errado mais
Ter feito o que eu queria fazer

Queria ter aceitado
As pessoas como elas são
Cada um sabe a alegria
E a dor que traz no coração [...]

Devia ter complicado menos
Trabalhado menos
Ter visto o sol se pôr
Devia ter me importado menos
Com problemas pequenos
Ter morrido de amor [...]

Fonte: BRITO, S. **Epitáfio**. Letras, 2016. Disponível em: <<https://www.lettras.com.br/titas/epitafio>>. Acesso em: 12 maio 2016.

O tema central da letra da música é

- (A) a eternização do amor como solução para os problemas da vida.
- (B) o arrependimento por não ter podido aproveitar mais as coisas da vida.
- (C) a preocupação por não saber o que fazer nas diversas situações de vida.
- (D) o sentimento de morte que perpassa todas as simples situações da vida.

[QUESTÃO 2] D2 – Localizar informações explícitas em um texto

Leia o texto abaixo:

Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos

É um dos piores crimes que se podem cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes – presas fáceis, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. Quando alguém decide cheirar cocaína, tem absoluta consciência do que coloca no corpo adentro. Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada oportunidade de escolha. Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva.

Fonte: PASTORE, K. O paraíso dos remédios falsificados. **Veja**, São Paulo, n.27, p.40-41, 8 jul. 1998.

Segundo a autora, “um dos piores crimes que se podem cometer” é:

- (A) a venda de narcóticos.
- (B) a falsificação dos remédios.
- (C) a receita de remédios falsos.
- (D) a venda abusiva de remédios.

[QUESTÃO 3] D3 – Inferir informações em um texto

No ano 3000

No ano 3000

Os homens já vão ter se cansado das máquinas
e as casas serão novamente românticas.

O tempo vai ser usado sem pressa:
gerânios enfeitarão as janelas,
amigos escreverão longas cartas.

Cientistas inventarão novamente
o bonde, a charrete.

Pianos de cauda encherão as tardes de música
e a Terra flutuará no céu
muito mais leve, muito mais leve.

Fonte: MURRAY, R. *Casas*. Belo Horizonte: Formato, 1994. p.14.

Na primeira estrofe, o eu lírico, ou seja, aquele que se expressa no poema,

- A) apresenta os objetos abandonados.
- B) descreve as relações de amizade.
- C) mostra os novos inventos.
- D) prevê como será o mundo no futuro.

[QUESTÃO 4] D04 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto

Leia o texto abaixo e responda.

Educação de hoje adia o fim da adolescência

Há pouco tempo recebi uma mensagem que me provocou uma boa reflexão. O interessante é que não foi o conteúdo dela que fisgou minha atenção, e sim sua primeira linha, em que os remetentes se identificavam. Para ser clara, vou reproduzi-la: “Somos dois adolescentes, com 21 e 23 anos...”. Minha primeira reação foi sorrir: agora, os jovens acreditam que a adolescência se estende até, pelo menos, aos 23 anos?! Mas, em seguida, eu me dei conta do mais importante dessa história: que a criança pode ser criança quando é tratada como tal, e o mesmo acontece com o adolescente. Os dois jovens adultos se veem como adolescentes, porque, de alguma maneira, contribuimos para tanto.

A adolescência tinha época certa para começar até um tempo atrás, ou seja, com a puberdade, época das grandes mudanças físicas. E terminar também: era quando o adolescente, finalmente, assumia total responsabilidade sobre sua vida e tornava-se adulto. Agora, as crianças já começam a se comportar e a se sentir como adolescentes muito tempo antes da puberdade se manifestar e, pelo jeito, continuam se comportando e vivendo assim por muito mais tempo. Qual é a parcela de responsabilidade dos adultos e educadores?

Fonte: SAYÃO, R. S.O.S. Família: educação de hoje adia o fim da adolescência. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, n.26.685, p.7, 25 abr. 2002. Folha Equilíbrio. Disponível em: <<https://goo.gl/Ru946e>>. Acesso em: 12 maio 2017.

No primeiro parágrafo, a palavra “fisgou” tem sentido de

- A) levou.
- B) indicou.
- C) chamou.
- D) identificou.

[QUESTÃO 5] D14 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa

Leia o texto e responda.



Fonte: TURMA da Mônica. 2017. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/>>. Acesso em: 12 maio 2017.

O problema da narrativa se resolve quando

- A) o Cebolinha resolve fazer uma massagem.
- B) o Cebolinha sai da massagem cheio de dor.
- C) a Mônica dá “aquele” abraço no Cebolinha.
- D) a Mônica fica sem entender o que aconteceu.

[QUESTÃO 6] D8 – Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal



Fonte: UNIVERSO do humor. 2017. Disponível em: <<http://universodohumor.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 maio 2017.

De acordo com o texto, podemos afirmar que os animais estão

- (A) aprovando as ações do ser humano.
- (B) criticando a atitude do ser humano.
- (C) contemplando as ações do ser humano.
- (D) sofrendo com a atitude do ser humano.

Leia o texto e responda as questões 7, 8 e 9.

O socorro

Ele foi cavando, cavando, cavando, pois, sua profissão – coveiro – era cavar. Mas, de repente, na distração do ofício que amava, percebeu que cavara demais. Tentou sair da cova e não conseguiu. Levantou o olhar para cima e viu que, sozinho, não conseguiria sair. Gritou. Ninguém atendeu. Gritou mais forte. Ninguém veio. Enrouqueceu de gritar, cansou de esbravejar, desistiu com a noite. Sentou-se no fundo da cova, desesperado. A noite chegou, subiu, fez-se o silêncio das horas tardias. Bateu o frio da madrugada e, na noite escura, não se ouvia um som humano, embora o cemitério estivesse cheio de pipilos e coxares naturais dos matos. Só pouco depois da meia-noite é que lá vieram uns passos. Deitado no fundo da cova o coveiro gritou. Os passos se aproximaram. Uma cabeça ébria apareceu lá em cima, perguntou o que havia:

— O que é que há?

O coveiro então gritou desesperado:

— Tire-me daqui, por favor. Estou com um frio terrível!

— Mas, coitado!, condeu-se o bêbado.

— Tem toda razão de estar com frio. Alguém tirou a terra de cima de você, meu pobre mortinho!

E pegando a pá, encheu-a de terra e pôs-se a cobri-lo cuidadosamente.

Moral: Nos momentos graves é preciso verificar muito bem a quem se apela.

Fonte: FERNANDES, M. Citador, 2017. **O socorro**. Disponível em: <<http://www.citador.pt/textos/o-socorro-millor-fernandes>>. Acesso em: 12 maio 2017.

[QUESTÃO 7] D19 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos

O que faz esse texto ficar engraçado?

- A) O bêbado ter imaginado que o coveiro era um morto e jogar terra para cobri-lo.
- B) O coveiro ficar cavando e sentir frio durante a madrugada.
- C) O homem ficar sentado no fundo enrouquecido de tanto gritar.
- D) O homem ter cavado demais e ficar preso no buraco.

[QUESTÃO 8] D12 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos

O coveiro ficou desesperado por que

- A) ficou preso no buraco e já era noite.
- B) ouviu uns passos chegando perto do buraco.
- C) sentiu medo de ficar sozinho no cemitério.
- D) viu que um bêbado tinha chegado para ajudá-lo.

[QUESTÃO 9] D24 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

“O que é que há?” Quem fez essa pergunta foi:

- A) o mortinho.
- B) a cabeça ébria.
- C) o coveiro.
- D) o narrador.

[QUESTÃO 10] D10 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema

(SAERS). Leia os textos da página seguinte.

TEXTO 1:

Celular na escola

Permitir ou não o uso desses aparelhos nas dependências do colégio é uma discussão bastante atual. Conheça algumas opiniões: Quando os primeiros celulares chegaram ao mercado brasileiro, na década de 90, eles eram sonho de consumo para muita gente. Quase vinte anos depois, estão tão popularizados que até crianças vivem a carregar modelos ultramodernos, inclusive na escola, onde esses aparelhos já fazem parte do cotidiano dos alunos. “O celular se justifica pela necessidade dos pais monitorarem seus filhos, mas chegou-se a um exagero de uso”, opina Daniel Lobato Brito, diretor administrativo do Colégio Pio XII, em São Paulo.

Fonte: CELULAR na escola. **Revista Ensino Fundamental**, n.46, p.6, dez. 2007. Seção Complemento.

TEXTO 2:

Fórum na comunidade “Pode celular na sala de aula?”

Celular na sala de aula atrapalha muito, até porque não é simplesmente o toque do celular, mas tem gente que ATENDE o celular se escondendo do professor (ou tentando...) e fica falando, ou então, quando o dono do celular não fala nada, a turma, ou alguns colegas de classe ficam soltando piadas, enchendo o saco, zoando, etc... atrapalhando a galera e a concentração do professor que pode perder o raciocínio ou ainda expulsar os alunos de sala. E concluindo: o celular, em sala de aula, deve ser banido, e tratado com severidade os que descumprirem as regras.

Fonte: FÓRUM na comunidade “Pode celular na sala de aula?”. Adaptado de: <<http://www.orkut.com>>. Desativado em: 30 dez. 2014.

Com relação aos dois textos, podemos afirmar que:

- (A) utilizam a mesma linguagem.
- (B) tratam do mesmo assunto.
- (C) destinam-se ao mesmo público.
- (D) circulam no mesmo lugar

APÊNDICE F – 3ª avaliação¹⁰



3ª AVALIAÇÃO – Projeto “Nas Trilhas da Leitura”

Língua Portuguesa

Identificação: _____ Turma: 7º ano Professora: Yammar Araújo

Data: ____/____/____ Acertos: _____



[QUESTÃO 3] D1 – Identificar um tema ou sentido global de um texto

Este texto apresenta uma campanha sobre o trânsito:



Fonte: PREFEITURA de Itumbiara. Itumbiara, MG: Superintendência de Trânsito, 2013. Disponível em: <http://smt.itumbiara.go.gov.br/site/?p=noticias_ver&id=493>. Acesso em: 2 ago. 2013.

A mensagem transmitida nessa campanha tem como objetivo incentivar a

- A) dinâmica no trânsito.
- B) obediência às placas.
- C) preservação da vida.
- D) sinalização nas vias.

[QUESTÃO 9] D2 – Localizar informações explícitas em um texto

Analise esta foto, extraída da capa do jornal *Folhinha*, suplemento da *Folha de S. Paulo*.



Fonte: Adaptado de: FOLHA de S. Paulo, São Paulo, n.30.929, p.1, 7 dez. 2013. Folhinha. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2013/12/07/32//5907697>>. Acesso: 13 dez. 2013.

Os elementos presentes nessa capa evidenciam que o público-alvo desse suplemento são os

- A) estudantes.
- B) monitores
- C) professores.
- D) turistas.

¹⁰ A 3ª avaliação compôs-se de seis questões exatamente da forma elaborada pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, em 2017, quando foram utilizadas na aplicação da avaliação intermediária de língua portuguesa (BANCO..., 2017). Reutilizamos somente aquelas que tangiam aos descritores avaliados pelo presente estudo, ou seja, o subconjunto: D1, D2, D3, D4, D8, D11 e D14.

[QUESTÃO 8] D3 – Inferir informações em um texto

O filho chega empolgado da escola e fala para a mãe:

— Mãe, minha turma vai participar de uma campanha ecológica no bairro. Visitaremos comércios e casas conscientizando as pessoas sobre a importância de cuidar do meio ambiente, mantendo-o limpo. Eu quero zelar pelo nosso ambiente.

A mãe responde:

— Legal, filho! Mas que tal começar isso pelo seu quarto?

A ideia subentendida na fala da mãe é a de que

- A) a campanha promovida pela escola é importante.
- B) a turma deve zelar pelo ambiente escolar.
- C) o filho deveria preparar o trabalho no seu quarto.
- D) o quarto do filho está sujo e descuidado.

[QUESTÃO 4] D04 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto

Quando eu era criança, adorava Penélope Charmosa e os Irmãos Rocha, do seriado A Corrida Maluca. Lançado nos Estados Unidos em 1968 e reprisado durante anos no Brasil, esse desenho animado durou pouco: apenas 17 episódios, com duas corridas em cada um.

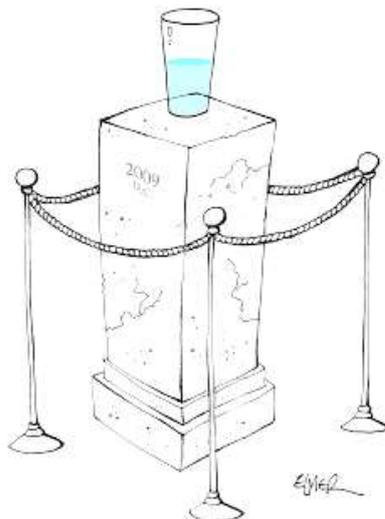
Fonte: Adaptado de RIZZO, S. 'Aviões', novo filme da Disney, é uma versão de 'Carros' com asas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, n.30.845, p.3, 14 set. 2013. Folhinha. Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/folhinha/2013/09/1340985-aviões-novo-filme-da-disney-e-uma-versão-de-carros-com-asas.shtml>>. Acesso: 17 set. 2013.

No contexto em que ocorre, a palavra em negrito tem o mesmo sentido de

- A) anunciado.
- B) divulgado.
- C) encenado.
- D) reproduzido.

[QUESTÃO 11] D8 – Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal

Esta imagem, veiculada por um cartum, expõe a água como obra de um museu.



Fonte: RENOVÁVEL? Zona Oeste, esta é a minha casa. 25 maio 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/8LJQLe>>. Acesso: 2 out. 2013.

A ideia trazida por esse cartum mostra que no futuro a água será vista como algo

- A) curioso.
- B) esquecido.
- C) raro.
- D) secreto.

[QUESTÃO 7] D14 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa

Este texto, que é uma fábula, foi desordenado e enumerado de 1 a 5.

A formiga e a pomba

- (1) Pouco tempo depois, um caçador de pássaros veio por baixo da árvore e se preparava para colocar uma armadilha para pegar a pomba, que repousava nos galhos sem notar o perigo.
- (2) Uma formiga foi à margem do rio para beber água, e sendo arrastada pela forte correnteza, estava prestes a se afogar.
- (3) Moral da história: Quem é grato de coração sempre encontrará oportunidades para mostrar sua gratidão.
- (4) Uma pomba que estava numa árvore sobre a água arrancou uma folha e a deixou cair na correnteza perto dela. A formiga subiu na folha e flutuou em segurança até a margem.
- (5) A formiga, percebendo a intenção, deu-lhe uma ferroada no pé. Ele repentinamente deixou cair sua armadilha, e isso deu chance à pomba para voar para longe, a salvo.

Fonte: Adaptado de ESOPO. **A formiga e a pomba**. Metáforas, 1999. Disponível em: <<https://www.metaforas.com.br/1999-11-27/a-formiga-e-a-pomba.htm>>. Acesso em: 10 set. 2013..

Para que a história fique coerente, a sequência narrada deve ter a seguinte ordem:

- A) (2), (4), (1), (5), (3).
- B) (3), (5), (2), (4), (1).
- C) (4), (2), (3), (1), (5).
- D) (5), (3), (1), (4), (2).

APÊNDICE G – Avaliação final

	<p>AVALIAÇÃO FINAL – Projeto “Nas Trilhas da Leitura” Língua Portuguesa</p> <p>Identificação: _____ Turma: 7º ano Professora: Yammar Araújo Data: ____/____/____ Acertos: _____</p>	
<p>Leia o conto, a seguir, de Lygia Fagundes Telles:</p> <p style="text-align: center;">A disciplina do amor</p> <p>Foi na França, durante a Segunda Grande guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e na maior alegria acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta à casa. A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava até a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe. Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro, até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao posto de espera. O jovem morreu num bombardeio, mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando àquela hora ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias. Todos os dias, com o passar dos anos (a memória dos homens!), as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos para outros amigos. Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina. As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando?... Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção. Fonte: TELLES, L. F. A disciplina do amor: memória e ficção. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.</p>	<p>[Questão 1] D1 – Identificar um tema ou sentido global de um texto</p> <p>O texto trata, principalmente</p> <p>A) do comportamento do cão. B) do carinho que as pessoas o tinham. C) da memória do jovem convocado para a guerra. D) dos familiares do jovem rapaz.</p> <p>[Questão 2] D2 – Localizar informações explícitas em um texto</p> <p>O fato contado pelo narrador transcorreu na</p> <p>A) Segunda Grande Guerra. B) França. C) casa do jovem. D) na esquina da casa.</p> <p>O texto, a seguir, é a apresentação de um livro de Clarice Lispector:</p> <p style="text-align: center;">Apresentação</p> <p>Em diversas ocasiões, Clarice afirmou que Dilermando – o cachorro que comprou por impulso de uma desconhecida numa rua napolitana – foi o “melhor amigo” que teve na época e “a pessoa mais pura de Nápoles”. Clarice não fazia distinção entre pessoas e animais, recusando-se a considerá-los inferiores aos humanos. Em “Bichos”, ela conta como Dilermando a ajudava no duro trabalho da escrita e conclui, emocionada: “Nenhum ser humano me deu jamais a sensação de ser tão totalmente amada como fui amada sem restrições por esse cão” (Pedro Karp Vasquez). Fonte: LISPECTOR, C. Crônicas para jovens: de bichos e de pessoas. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2012. p.9.</p> <p>[Questão 3] D3 – Inferir informações em um texto</p> <p>Ao apresentar o livro de Clarice Lispector, Pedro Vasquez teve a intenção de mostrar que a autora</p> <p>A) amava e respeitava os animais. B) comprava animais por compulsão. C) considerava os animais superiores. D) usava os animais como trabalhadores.</p>	

Observe, na tirinha, a presença do recurso chamado polissemia, isto é, o uso de uma mesma palavra com outro significado.



Fonte: ARMANDINHO. 2017. Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

[Questão 4] D04 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto

Na tirinha, as palavras “muros” e “pontes” foram utilizadas no sentido figurado. Então, o termo “muros” passa a ser entendido como

- A) algo feito por tijolos, enquanto a palavra “ponte” exprime algo que é feito por pedras e cimentos.
 B) barreira que serve de limite, enquanto a palavra “ponte” refere-se a uma posição de ginástica.
 C) obstáculo, enquanto o termo “ponte” expressa um elemento de ligação entre pessoas ou coisas.
 D) parede, enquanto o termo “ponte” significa obra construída para ligar dois terrenos separados.

Leia o texto abaixo e responda a questão 5:

O lazer da formiga

A formiga entrou no cinema porque achou a porta aberta e ninguém lhe pediu bilhete de entrada. Até aí, nada demais, porque não é costume exibir bilhete de entrada a formigas. Elas gozam de certos privilégios, sem abusar deles.

O filme estava no meio. A formiga pensou em solicitar ao gerente que fosse interrompida a projeção para recomençar do princípio, já que ela não estava entendendo nada; o filme era triste, e os anúncios falavam de comédia. Desistiu da ideia; talvez o cômico estivesse nisso mesmo.

A jovem sentada à sua esquerda fazia ruído ao comer pipoca, mas era uma boa alma e ofereceu pipoca à formiga. — Obrigada, respondeu esta, estou de luto recente. — Compreendo, disse a moça, ultimamente há muitas razões para não comer pipoca.

A formiga não estava disposta a conversar, e mudou de poltrona. Antes não o fizesse. Ficou ao lado de um senhor que coleciona formigas, e que sentiu, pelo cheiro, a raridade de sua espécie. Você será a 70001 de minha coleção, disse ele, esfregando as mãos de contente. E abrindo uma caixinha de rapé, colocou dentro a formiga, fechou a caixinha e saiu do cinema.

Fonte: ANDRADE, C. D. *Contos plausíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p.124.

[Questão 5] D14 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa

Marque a opção cujo conteúdo expresse o fato representante da complicação da narrativa:

- A) “A formiga entrou no cinema porque achou a porta aberta (...)”.
 B) “A formiga pensou em solicitar ao gerente que fosse interrompida a projeção”.
 C) “A formiga não estava disposta a conversar, e mudou de poltrona”.
 D) “Ficou ao lado de um senhor que coleciona formigas (...)”.

Leia a tirinha e responda a questão 6.



Copyright © 1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 6028

Fonte: TURMA da Mônica. 2017. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

[Questão 6] D8 – Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal

De acordo com a imagem, compreende-se que o Cascão

- A) vai ser queimado.
 B) vai ser cozido.
 C) vai tomar banho.
 D) vai ser solto.

