



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

FLÁVIA SILVA ARAÚJO

**A FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE LEITORA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
DE UBERABA - MG**



PROFLETRAS

UBERABA – MG

2019

FLÁVIA SILVA ARAÚJO

**A FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE LEITORA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
DE UBERABA - MG**

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: II - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Francisco de Moraes

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

UBERABA – MG

2019

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

A689f Aratújo, Flávia Silva
A formação de uma comunidade leitora em uma escola pública de
Uberaba - MG / Flávia Silva Aratújo. -- 2019.
114 f. : il., graf.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) --
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2019
Orientador: Prof. Dr. Carlos Francisco de Moraes

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Incentivo à leitura. 3. Letramento.
4. Literatura - Estudo e ensino. 5. Ensino fundamental. I. Moraes, Carlos
Francisco de. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 028(07)

FLÁVIA SILVA ARAÚJO

**A FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE LEITORA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
DE UBERABA - MG**

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: II - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

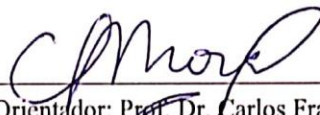
Orientador: Prof. Dr. Carlos Francisco de Moraes

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (Capes)

Data de aprovação: 25 / 02 / 2019

Banca Examinadora:



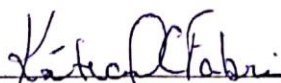
Presidente e Orientador: Prof. Dr. Carlos Francisco de Moraes

Universidade Federal do Triângulo Mineiro



Membro Titular: Prof. Dra. Marinalva Vieira Barbosa

Universidade Federal do Triângulo Mineiro



Membro Titular: Prof. Dra. Kátia Maria Capucci Fabri

Universidade de Uberaba

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

Aos meus alunos, que sempre me inspiram a continuar aprendendo.

AGRADECIMENTOS

Meus alunos são meus grandes motivadores. São minha fonte de inspiração, transpiração e os responsáveis pela constante busca de aperfeiçoamento profissional. A eles minha gratidão.

Ao professor Doutor Carlos Francisco de Moraes meus mais sinceros agradecimentos por apontar caminhos e me conduzir na realização de pesquisa. Sua forma gentil de me receber em cada orientação e o modo respeitoso com que ouvia meus anseios, certamente, foram fonte de encorajamento. Suas orientações me asseguraram que podemos, mesmo em meio a tantas adversidades, devolver à literatura seu prestígio.

Também sou grata às professoras: Dra. Kátia Fabri e Dra. Marinalva Barbosa pelo aceite em participar de minha banca e pelas valiosas contribuições.

Aos meus amigos e àqueles que não entenderam meu afastamento. Sim, vocês me mostraram que eu estava no caminho certo.

Como não ser grata por fazer parte de um grupo seletivo de mulheres que incluía minhas colegas, as “mestrandas dedicadas”, as professoras do curso PROFLETRAS e a secretária Ana Paula? Privilégio tê-las em minha vida. Duas, em especial, preciso nomear: Leidiane, obrigada por me dar colo, por ouvir meus lamentos, compartilhar minhas dores e ajudar a secar minhas lágrimas. Mayra, sim, tudo deu certo! Afinal, tudo dá certo no final, não é?

Minha gratidão também àqueles que se dispuseram a ler esta dissertação e que deram valiosas contribuições para que fosse aprimorada. Aqui, estão incluídos o professor doutor Acir Mário Karwoski, a professora doutora Carla Regina Rachid Otávio Murad, que participaram de minha qualificação e os que integram a banca da defesa.

Deus, meu amigo e pai, como chamei por ti. Como senti a tua presença. Obrigada por atender a meus pedidos. Sou grata também por não ter atendido a alguns. Isso me fez desenvolver fé, paciência, esperança para chegar até aqui.

Ao chegar ao final dessa etapa e concluir um sonho que abre portas para tantos outros sonhos confirmo o que já sabia: jamais conseguiria chegar até aqui sozinha.

Enfim, sou imensamente grata a todos os que passaram por mim e a todos que ainda se fazem presentes.

“[...] a leitura de textos literários ocupará o espaço específico de que precisa para exercer verdadeiramente sua função na sala de aula toda vez que um professor possibilitar a seus leitores em formação a oportunidade de ler o texto, tanto silenciosamente como em voz alta, de destacar nele o que gosta e o que não gosta, o que entendeu e não entendeu, tudo desvinculado de uma obrigatoriedade mecanicista, mas baseado num duplo diálogo: com o texto e sobre o texto, com o professor e os colegas, consigo mesmo.”

(Morais, 2013, p.92)

RESUMO

Em um cenário com tantos avanços e inovações tecnológicas que transformaram alguns comportamentos, é impossível não reconhecer que a leitura exerce um papel de grande valor. Por meio dela pode-se aguçar o senso crítico, impulsionar o aprendizado, fomentar a busca de liberdade, promover o desenvolvimento cognitivo, entre outras coisas. Entretanto, dados de pesquisas como Retratos da Leitura no Brasil apontam uma situação nada favorável e confirmam a premência de discussões acerca das práticas que se têm adotado em nossas escolas. Tal situação suscitou a pergunta de pesquisa: como o texto literário poderia desenvolver nos alunos o gosto pela leitura? Esse questionamento fez com que nos voltássemos para nossa própria prática e percebêssemos a necessidade de ações sistematizadas. Assim, enveredamos pelos caminhos do letramento literário e encontramos respaldo nas etapas da sequência básica descritas por Cosson (2018): motivação, introdução, leitura e interpretação. Nosso objetivo geral, a saber, formar e desenvolver uma comunidade leitora em uma turma de 6º ano de uma escola pública de Uberaba foi definido a partir dessa necessidade. Como objetivos específicos, este conteúdo se propôs a: a) criar e aplicar dinâmicas que possibilitem a ampliação das habilidades cognitivas e criativas do aluno; b) elaborar uma sequência didática a partir do método preconizado por Cosson (2018); c) estimular a produção de textos orais e escritos; d) possibilitar o afloramento de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação; e) proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento cognitivo e intelectual; f) avaliar o comprometimento nas dinâmicas e as produções dos alunos; g) propor estratégias que facilitem o desenvolvimento de comunidades leitoras. Desenvolvemos nossa fundamentação de acordo com os constructos teóricos de Candido (1988), Cosson (2014, 2018), Petit (2008), Zilberman (1986, 2008, 2008a), Zappone (2007), dentre outros. De natureza quanti-qualitativa, nossa pesquisa sistematizou a abordagem do texto literário com atividades variadas sobre o livro *A ilha perdida*. Os passos bem delineados contribuíram para despertar no aluno o gosto pela leitura e equiparam o professor de estratégias para abordar o texto literário com eficácia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura. Leitura. Formação de leitores. Letramento literário.

ABSTRACT

In a scenario with so many advances and technological innovations which have transformed some behaviors, it is impossible not to recognize how reading still plays a valuable and remarkable role. Through it, one can sharpen critical sense, boost learning, instigate the pursuit of freedom, promote cognitive development, among other things. Nevertheless, data from surveys as Retratos da Leitura no Brasil point to an unfavorable context and confirm the urgency of discussions on the practices that have perpetrated in our schools. Such a situation has raised a research question: How could the literary text develop in students a taste for reading? This questioning led us to turn to our own practice and realize the need for taking systematized actions. Thus, we go through the paths of literary literacy and find support in the stages of the basic sequence described by Cosson (2018): motivation, introduction, reading, and interpretation. Our general goal, namely to build and develop a reading community in a 6th grade class of a public school in Uberaba was established based on this need. As specific goals, this content aims to a) create and apply dynamics allowing the expansion of cognitive and creative abilities of the student; b) elaborate a didactic sequence from the method recommended by Cosson (2018); c) stimulate the production of oral and written texts; d) allow the flourish of emotions, the training of fantasy and imagination; e) provide to the individual cognitive and intellectual development; f) evaluate the commitment in the dynamics and the productions of the students; g) propose strategies to promote the development of reading communities. We develop our basis according to the theoretical constructs of Candido (1995), Cosson (2014, 2018), Petit (2008), Zilberman (1986, 2008a, 2008), Zappone (2007), amid others. Of quantitative nature our research systematized the approach of the literary text with varied activities on the book *The lost island*. The well-designed steps helped to awaken the student's liking for reading and prepare the teacher with strategies to approach the literary text effectively.

KEYWORDS: Literature teaching. Reading. Training of readers. Literary literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Modos de ler o texto literário	27
Figura 02 – Motivação: início da expedição	49
Figura 03 – Avaliação da aluna A8 sobre a primeira atividade	50
Figura 04 – Caixa Surpresa	51
Figura 05 – Leitura individual	53
Figura 06 – Combinados	56
Figura 07 – Reprodução da ilha feita pelas alunas A15 e A18	57
Figura 08 – Mapa mental que sintetiza o capítulo 04 do livro <i>A ilha perdida</i>	67
Figura 09 – Leitura em pequenos grupos	71
Figura 10 – Atividade “A pergunta secreta”	74
Figura 11 – Atividade “A pergunta secreta”	75
Figura 12 – Atividade “O que eu trago na bagagem?”	86
Figura 13 – Atividade “O que eu trago na bagagem?”	87
Figura 14 – Colóquio do 6º ano sobre livro, leitura e conhecimento	89
Figura 15 – Avaliação do aluno A1 sobre a experiência de ler “A ilha perdida”	92
Figura 16 – Avaliação do aluno A7 sobre a experiência de ler “A ilha perdida”	92
Figura 17 – Apresentação do trabalho à comunidade escolar (mural)	93
Figura 18 – Apresentação do trabalho à comunidade escolar (personagens)	94
Figura 19 – Apresentação do trabalho à comunidade escolar (contação de história).....	95
Figura 20 – Apresentação do trabalho à comunidade escolar (maquete)	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Questão 01 feita aos alunos	40
Gráfico 02 – Questão 02 feita aos alunos	41
Gráfico 03 – Questão 03 feita aos alunos	42
Gráfico 04 – Questão 04 feita aos alunos	43
Gráfico 05 – Questão 05 feita aos alunos	43
Gráfico 06 – Questão 06 feita aos alunos	44
Gráfico 07 – Questão 07 feita aos alunos	45

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O DESPERTAR DOS SENTIDOS	17
2.1	Leitura e seu potencial de transformação	18
2.2	Literatura – um direito	23
2.3	Especificidades da leitura literária	26
2.3.1	Ensino de literatura na perspectiva do letramento literário	29
2.3.2	Ensino de literatura: passos para sistematizar as atividades	32
3	PROFESSOR – A PONTE PARA A TRANSFORMAÇÃO	36
4	LEVANTAMENTO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	39
5	PERCORRENDO OS CAMINHOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	49
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	102
	APÊNDICE A – Plano de intervenção	104
	APÊNDICE B – Perguntas da oficina “O que eu trago na bagagem?”	106
	APÊNDICE C – Questionário para pesquisa com alunos.....	107
	APÊNDICE D – Questionário para pesquisa com professores	109
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	110
	ANEXO B – Termo de Consentimento livre após esclarecimento.....	111
	ANEXO C – Texto 01: <i>A menina e o pássaro encantado</i>	112
	ANEXO D – Texto 02: <i>Fascinante história de uma fruta que vale ouro</i>	114

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem ouvido sobre a influência da leitura para a formação do homem. Mesmo em um cenário com tantas inovações tecnológicas, é impossível não reconhecê-la como experiência humana inigualável para aprimorar o senso crítico, impulsionar o aprendizado, instigar a busca à liberdade, promover o desenvolvimento cognitivo.

A leitura do texto ficcional pode levar o leitor mais longe ainda. Na leitura literária, o produto dos sonhos do escritor penetra o leitor, rompe as barreiras do mundo real, sem desconectar-se da realidade, de acordo com Zilberman (2008a), e abre caminho para o imaginário. Ele é conduzido a universos tão desconhecidos e, ao mesmo tempo, tão familiares, em um ir e vir que, além de os aproximar, permite que expressem o que há de mais íntimo neles.

Além disso, ela tem o poder de despertar a empatia e a sensibilidade, características tão raras e tão necessárias nos dias de hoje. Candido (1988) reforça: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (p. 180).

A leitura, como meio de acesso à literatura, desempenha um papel fundamental, pois contribui para a vida social, política e econômica de um país, uma vez que possibilita o desenvolvimento do senso crítico e instrumentaliza o indivíduo para pensar por si mesmo e questionar a realidade. Já dizia Monteiro Lobato: “Uma nação se faz com homens e livros.” Mas o que nossa sociedade está fazendo com a leitura e os livros?

Quando se fala em desempenho e competência leitora, especialmente no que refere à leitura do texto literário, sabemos que muitas pesquisas apontam resultados pouco favoráveis.

Segundo os resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, de 2016, feita pela Fundação Pró-Livro, constatamos que houve um tímido aumento tanto da população leitora (de 50% para 56% em relação a 2012) quanto dos índices de leitura (de 4 para 4,96 livros, lidos em parte ou inteiro, nos 12 meses prévios à pesquisa, por habitante com respeito à população total). Em relação aos livros de literatura, foram lidos 0,42 indicados pela escola e 1,26 por vontade própria.

Para 24% dos entrevistados, não houve uma pessoa que incentivasse a leitura em sua trajetória, mas dos 76% que tiveram alguma influência, a figura materna foi a principal responsável (10%), seguida pelo professor (42%) e a figura paterna (8%).

Outro instrumento que nos ajuda a pintar um quadro da realidade é a Prova Brasil, que a cada dois anos mede o desempenho de alunos brasileiros em português e matemática. O documento apontou que os estudantes brasileiros não exibem as habilidades mínimas de leitura

esperadas para o nível de escolaridade em que estão em 2013, 60% dos alunos de 5º ano não localizavam informações explícitas em um texto. Dos que cursavam o nono ano, 88% não identificavam a ideia principal de uma crônica ou poema. Segundo esse mesmo instrumento, em 2015, mesmo não havendo retrocesso na avaliação de Língua Portuguesa, o avanço não representava uma evolução expressiva.

Como professores, nosso dia a dia na sala de aula confirma essa situação, o que nos levou a questionar por que nossas aulas de literatura não têm despertado o gosto dos alunos pela leitura transformando-os de fato em leitores? Nosso fazer pedagógico tem refletido toda a importância que a leitura tem?

Os últimos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, que analisa o desempenho dos alunos em português e matemática por meio da Prova Brasil, revelam um tímido crescimento na nota da escola em que fizemos a pesquisa. Existem 04 níveis de proficiência: insuficiente, básico, proficiente e avançado. Alunos com aprendizado adequado, de acordo com a explicação da plataforma que apresenta a situação das escolas, são aqueles que estão nos níveis proficiente e avançado. Com 5,9 pontos no Ideb 2017 para as séries iniciais e 5,1 para as finais, a escola ultrapassou as respectivas metas de 5,3 e 4,2, mas não alcançou a meta de 6,0 pontos. Isso indica que a escola pode e deve melhorar para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

Porém, uma análise mais minuciosa nos assinala um outro problema alarmante. Em 2017, 63% dos alunos de 5º ano aprenderam o nível adequado na competência de leitura e interpretação de textos, e entre os alunos de 9º ano, apenas 45%. De forma mais clara, esses dados nos falam que, em relação aos 5ºs anos, dos 50 alunos, 31 demonstraram o aprendizado esperado e, em relação aos 9ºs anos, dos 29 alunos, somente 13 alcançaram tal patamar. Se fizermos o espelhamento do resultado, 19 alunos dos sextos anos e 16 alunos dos nonos estão no nível insuficiente ou básico.

Embora confiar cega e unicamente em tais índices possa ser um risco, as informações por trás dos dados podem sugerir a situação crítica em que a escola se encontra, possivelmente justificadas práticas incapazes de suscitar o interesse dos alunos pela leitura do texto literário.

Em relação à quantidade de aulas de literatura, nas escolas municipais em Uberaba, cinco aulas são destinadas ao estudo da língua portuguesa e apenas uma para o estudo de literatura. Muitas vezes, esse é o momento reservado para que a turma vá até a biblioteca tome os livros emprestados. Verificamos na escola lócus da pesquisa, a crença de que ir à biblioteca e pegar um livro emprestado e ler, se é que vai ler mesmo, constitui uma leitura literária. Não

duvidamos de que essa seja uma atividade importante para promovê-la, entretanto é preciso levar em conta situações que fogem ao nosso controle: as burocracias, os diversos projetos existentes na escola, os feriados. Certamente tudo isso prejudica o trabalho do professor de literatura e dificulta ou até mesmo pode impedir que o letramento literário ocorra.

No entanto, Cosson (2018) combate essa ideia da leitura pela leitura quando diz que “apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola” (p. 26). Para o autor, isso possivelmente ocorre porque pressupõe-se que os livros falam por si mesmos ao leitor, o que é uma falácia já que o que realmente os “fazem falar são os mecanismos de interpretação” que o leitor aprende, em sua maior parte, na escola.

A necessidade das intervenções apresentadas nesta investigação respaldaram-se em constatações feitas a partir da nossa prática docente, por meio das quais verificamos a ausência de material e de estratégias capazes de propiciar o letramento literário no processo educativo. Muitas vezes, a falta desse suporte tem resultado em práticas que levam a pensar a leitura do texto literário apenas como mera fruição.

Instigados por tais dúvidas *A formação de uma comunidade leitora em uma escola pública da cidade de Uberaba* foi motivada pelo reconhecimento da importância da leitura literária na vida das pessoas e pela constatação da urgência de práticas sistematizadas para conduzir o trabalho com esse tipo de texto.

Nosso objetivo geral, formar e desenvolver uma comunidade leitora, foi definido a partir dessa necessidade, uma vez que acreditamos na possibilidade de promover discussões em que o valor da leitura fosse aclamado para além da instância do discurso, isto é, com ações eficientes.

Essa investigação se propôs a alcançar os seguintes objetivos específicos: criar e aplicar dinâmicas que possibilitem a ampliação das habilidades cognitivas e criativas do aluno; elaborar uma sequência didática a partir do método preconizado por Cosson (2018); estimular a produção de textos orais e escritos; possibilitar o afloramento de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação; proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento cognitivo e intelectual; avaliar o comprometimento e empenho nas dinâmicas, e as produções dos alunos; propor estratégias que facilitem o desenvolvimento de comunidades leitoras.

Nesse sentido, após definidos o problema e os objetivos, optou-se pela abordagem qualitativa como metodologia de pesquisa. Para formar a comunidade leitora, tomamos como atores da pesquisa alunos do 6º ano de uma escola pública de Uberaba por ser a turma à qual ministramos aulas de português e de literatura.

Para Chartier (1999), uma comunidade de leitores é uma maneira de interação social em que as práticas se tornam específicas a partir do momento em que os leitores interagem e se identificam uns com os outros a partir de seus interesses. É um ambiente de atualização, autoafirmação e transformação das regras e padrões da leitura.

O envolvimento em uma comunidade de leitores, com atividades bem planejadas e com conversas bem orientadas, fará com que o aluno perceba em sua própria experiência transformações advindas do ato de ler.

Muitos pesquisadores, tais como: Candido (1988), Cosson (2014, 2018), Petit (2008), Zilberman (1986, 2008a, 2008), Zappone (2007), entre outros, na qual nossa fundamentação teórica foi fundamentada, têm se concentrado em estudar como o texto literário tem sido apresentado a alunos em processo de formação intelectual.

Pautados em nossa experiência, comprovamos a urgência de práticas que façam sentido para o aluno em substituição a atividades como preenchimento de fichas de leitura, fazer resumos da história, provas de leitura, que cerceiam sua criatividade e podam o prazer de ler. Em vista disso, propomos o desenvolvimento de métodos fundamentados em estudos atuais sobre o letramento literário e sua aplicabilidade em sala de aula.

Na seção 02, ressaltamos o valor da leitura e especialmente do texto literário, que deve ser garantido como um direito básico. Abordamos algumas peculiaridades que devem ser consideradas ao tratar esse tipo de texto e propusemos passos que viabilizam a sistematização do trabalho. Concentramos nossas discussões em torno da leitura literária, ressaltando a importância de realizá-la de maneira sistemática sem abrir mão do prazer.

Defendemos, na seção 03, a importância do professor no processo de mediação, ressaltando as transformações que ele pode promover na vida de seus alunos. Abordamos a importância de assumir seu papel em promover a mediação do aluno com o texto literário. Mostramos que, para atingir o sucesso nessa empreitada, ele deve sempre estar em busca de aperfeiçoamento.

Na seção 04, destacamos alguns dados essenciais para respaldar a pesquisa, bem como ajudar a definir os caminhos percorridos, e, na seção 05, mostramos a aplicação do plano interventivo em detalhes.

Ao planejar cada uma das estratégias interventivas, alguns questionamentos eram frequentes. Que estratégias poderiam fazer com que o aluno reconhecesse o poder e o prazer advindos da leitura literária? Como seria a participação dos alunos nas atividades propostas? Dariam asas à imaginação a ponto de criar quadros mentais e mergulharem na obra? As

interações com os colegas, algo que acreditamos possibilitar diálogos intersubjetivos, enriqueceriam a experiência de cada um dos participantes? Essas inquietações nos levaram à pergunta norteadora de nossa pesquisa: como o texto literário poderia desenvolver nos alunos o gosto pela leitura?

Acreditamos que as diferentes atividades propostas nessa pesquisa contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de compreender e interpretar, como forma de construir e ampliar as experiências de leitura literária proporcionando encontros significativos entre os alunos e o texto literário, despertando o gosto pela leitura.

2 O DESPERTAR DOS SENTIDOS

Ler pode ser comparado a saborear um delicioso prato. Ao prazer de degustar sua refeição preferida. Tente imaginar aquele aroma de café que invade nossa casa pela manhã. Ou o cheiro do bolo no finzinho da tarde quando você chegava da escola. Esses sentidos que despertam o desejo de tão logo se esbaldar numa xícara de café ou no pedaço de bolo feito tão carinhosamente por alguém que nos ama são tão prazerosos como o ato de saboreá-los.

Já observou o quanto o cheiro agradável exalado pela comida ou um prato bem decorado nos fazem salivar e despertam em nós o desejo de experimentá-los? Isso ocorre porque comer e beber são experiências sensoriais. Vemos o alimento, sentimos sua textura, seu cheiro e finalmente seu sabor. Esses sentidos, em conjunto, despertam diferentes reações e ativam uma das mais bem elaboradas funções do nosso corpo: a memória. É ela que ajuda classificar as lembranças como boas ou más.

As pessoas podem se esquecer do que dissemos, podem se esquecer o que fizemos por elas, mas certamente jamais se esquecerão das sensações que provocamos nelas.

São justamente essas sensações que nos fizeram escolher o livro *A Ilha Perdida* de Maria José Dupré para que nossos alunos pudessem também experimentar esses momentos de deleite nos caminhos que só a leitura do texto ficcional pode nos conduzir.

É possível identificar o envolvimento da pesquisadora com a leitura literária desde as séries iniciais do EFI, quando ainda era aluna. Mas foi no 6º ano que esse encontro teve seu compromisso selado durante uma aula em que tivemos a oportunidade de compartilhar nossas experiências de leitura e dizer por que as indicávamos.

De acordo com nossas lembranças, a professora levou diversos livros que havia lido: uns quando era criança, outros na adolescência e outros quando se tornara adulta. Após apresentar pediu para olharmos a capa e tentar imaginar sobre o que falava a história.

Como criança que sempre ia para o sítio do avô e gostava de brincar livremente em meio à natureza, encantei-me com o livro *A Ilha Perdida*, que parecendo extensão do que estávamos acostumados a viver, nos deixando à vontade para usufruir das aventuras junto com os personagens.

Lê-lo novamente após vinte e cinco anos, nos leva de volta àquele tempo. Uma forma de revisitar aquela adolescente, rever os sonhos que projetava para a vida e suas representações de mundo.

E, se nos faltam palavras para descrever as sensações, às vezes, a leitura nos dá o apoio de uma apropriamos da fala de Petit (2008) que acertadamente reconheceu o poder dos escritores que “nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los” (p.38).

Metalinguisticamente, suas palavras parecem traduzir o estado em que nos encontramos:

A leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas. Tal como o belo príncipe do conto de fadas, o autor inclina-se sobre nós, toca-nos de leve com suas palavras e, de quando em quando, uma lembrança escondida se manifesta, uma sensação ou um sentimento que não saberíamos expressar revela-se com uma nitidez surpreendente. (p.7)

Acreditamos que, ao despertar o aluno para a leitura de uma obra, especialmente para as que tenham caráter ficcional, estamos dando oportunidade para que ele se perceba capaz de montar o quebra-cabeça da própria existência. No encontro com as palavras do autor, ele possivelmente encontrará definições de si mesmo. Confrontando-se com as experiências dos personagens, ele poderá viver o seu mundo na vida do outro, e reconhecer-se autor da própria história.

A partir de agora, analisaremos o poder da leitura e mostraremos em que concepção de leitura nos fundamentamos.

2.1 Leitura e seu potencial de transformação

Em um relatório apresentado à Assembleia Legislativa Francesa em 1792, o Marquês de Condorcet – cujo nome era Marie-Jean-Antoine Nicolas Caritat Condorcet – propõe uma estruturação na educação pública que formaria o povo francês dentro dos princípios de igualdade, justiça e liberdade (BOTO, 2003). Ele acreditava que o conhecimento proporcionaria a emancipação do pensamento humano e contribuiria para a formação de uma consciência livre do sujeito capaz de pensar por si mesmo sem recorrer à orientação de outrem.

Esse plano educacional propunha os níveis e métodos de ensino, como este se organizaria, os critérios de seleção dos profissionais da educação, os procedimentos de políticas públicas e de avaliação da rede escolar. Tratava-se de parâmetros que comporiam uma escola nacional, sendo, sobretudo referência pedagógica da qual somos herdeiros.

Assim como Condorcet, hoje, em pleno século 21, não deixamos de acreditar no poder transformador da educação. Acreditamos que esse caminho perpassa pela leitura. Por estimular os jovens a ler, a escola, como instituição que possibilita a construção do saber, pode orientar

o indivíduo na elaboração de seu universo interior e, conseqüentemente nos modos de se relacionar com o mundo exterior.

Essa crença é endossada por Petit (2008) quando afirma que a leitura “ganha destaque particular nestes tempos em que, bem mais do que no passado, cabe a cada um construir sua própria identidade.” (PETIT, 2008, p. 11).

Outro aspecto destacado pela autora tem a ver com o que ela nomeia “dimensão de transgressão na leitura” (PETIT, 2008, p.146) que não isenta nem o leitor nem quem está próximo a ele de riscos. A palavra impressa pode fazer o leitor sair de sua zona de conforto, levando-o a abandonar suas certezas, seus pertencimentos e a tomar as rédeas de seu destino.

De fato, há motivos de sobra para se temer a leitura, uma vez que ela pode representar “uma máquina de guerra contra os totalitarismos e, mais ainda, contra os sistemas rígidos de compreensão do mundo, contra os conservadorismos identitários, contra todos aqueles que querem nos imobilizar” (PETIT, 2008, p.148). Isso reforça a importância de um trabalho de mediação bem conduzido, algo que discutiremos posteriormente no item 3.5.

Em relação à área de estudo, a leitura constitui-se um campo abrangente que possibilita várias linhas de análise e, por esse motivo, estrutura-se em diferentes concepções. Nesta pesquisa, adotaremos a noção de leitura como diálogo, sugerida por Cosson (2014), para quem ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores (p.36).

Tal noção encontra respaldo em Bakhtin (1992, 1997, apud Cosson, 2014) para quem o enunciado é “um elo da corrente da comunicação verbal que se relaciona tanto com enunciados anteriores quanto posteriores em um movimento dinâmico de interação social” (p. 35).

Cosson (2014) indica três maneiras que atestam essa relação entre leitura e diálogo. Em uma primeira aproximação, ler é dialogar ou conversar. Pode ser uma conversa trivial, como ler uma revista antiga na sala de embarque ou consultório; uma conversa embaraçosa, como a leitura de fichas que questionam salário, idade; autoritária, como ler um manual de instruções; enigmática como se percebe na leitura de uma bula de remédio ou mais profunda, como ler um poema e perceber que o arranjo das palavras traduz nossos sentimentos e pensamentos.

Uma segunda forma de aproximação sugere que ler é conversar com o passado, com as experiências dos outros e estabelecer relação com o presente. Por exemplo, a leitura de uma

passagem bíblica, cujo ensinamento ultrapassa a barreira do tempo e se mantém tão vivo como se estivesse sendo presentificado.

Numa terceira aproximação, Cosson (2014) aponta que ler é uma conversa com o passado que vincula leitor, mundo e outros leitores, num processo de compartilhamento. Assim, leitores passam a fazer parte de uma rede de comunidades leitoras, porque ao ler, nunca estão sozinhos, mas acompanhados de outros leitores que entre si estabelecem o que ler, como ler e em que consiste o próprio ato da leitura.

Tais aproximações corroboram para a consciência de que saber ler é um eficiente recurso que promove a inclusão social. Isso ocorre porque tal competência garante acesso a meios de formação alternativa. Uma situação ocorrida em uma Universidade de Brasília e apresentada no livro *Círculos de leitura e letramento literário* de Rildo Cosson comprova isso.

Em 2009, alunos ingressaram na Universidade portando diplomas falsos. Além de terem sido aprovados no vestibular, eles haviam se inscrito em cursos com alto padrão de exigência e que requeriam uma base bem fundamentada de ensino médio. O que os manteve nas cadeiras da graduação sem serem notados foi o fato de saberem ler.

O autor apresenta dois argumentos para sustentar esse pensamento. Primeiro, o acesso à informação possibilitada por meios tecnológicos, tais como: televisão (com canais diversos, trazendo os mais variados filmes, shows, notícias), celular e outros aparelhos móveis (que funcionam como instrumento multiuso de informação e comunicação), computador (que conectado à internet dá acesso a blogs, e-mail, vídeos, portais e sites que compõem uma grande biblioteca virtual), garantem o preenchimento de parte das lacunas da formação regular.

Segundo, a escola não é o único meio de se obter uma formação cultural ou científica. Obviamente, nas palavras do próprio autor, “não se ignora o papel fundamental da escola enquanto instituição responsável pelo ordenamento e disseminação de práticas e saberes socialmente válidos” (p. 32). Mas, sabe-se que é possível adquirir conhecimento com outros mecanismos e em outros espaços.

Para mostrar isso, o autor cita o Clube do filme em que um aluno troca a escola regular por três sessões semanais de cinema e consegue discutir as produções com seu pai, o que permite ao garoto outra formação.

Esses exemplos mostram que saber ler confere ao indivíduo os meios de construir, negociar e interpretar a vida e compreender o mundo em que vive. Em contrapartida, a falta de leitura pode privá-lo de ter diferentes contatos, ou seja, de ler outros produtos culturais, deixando-o à margem da sociedade e daquilo que ela oferece através da escrita.

Por meio do contato com os livros e de boas estratégias de leitura conduzida pelos professores, os alunos poderão desenvolver a autonomia e proficiência enquanto leitores.

Se está lendo este texto significa que você faz parte do pequeno percentual da população que atingiu o nível intermediário ou proficiente do alfabetismo. Você está entre os 31% da população brasileira que aprendeu, aperfeiçoou e dominou uma das tecnologias mais sofisticadas e refinadas que o processo civilizatório desenvolveu e revela habilidades de leitura que praticamente não mais impõem restrições para compreender e interpretar um texto.

Além disso, reconhece o caráter emancipatório e libertador da leitura que permite ampliar a capacidade mental para enxergar a vida sob muitas perspectivas, ampliando a percepção de mundo.

Relativamente à leitura, que ocupa a base do ensino e da qual acredita-se ter um poder libertador, para esta pesquisa foi premente a questão: como o texto literário poderia desenvolver nos alunos o gosto pela leitura?

Para responder esse questionamento, encontramos apoio nas palavras de Coelho (1976, apud COSSON, 2014):

Aulas em que se fale de literatura, em que se comungue no amor da literatura, têm algo de festa ritual, inunda-as a alegria de, num impulso coletivo, descobrir, clarificar, ficando cada um enriquecido, dinamizado. Ler coletivamente (em diálogo com a obra literária, em diálogo de leitor com outros leitores) é, com efeito, além de prazer estético, um modo apaixonante de conhecimento, o ensejo inestimável de participar ativamente, ampliando a criação pelo comentário, pondo-se cada um à prova, jogando-se, inteiro, na aventura em que a palavra estética nos envolve, e ao mundo. (p.97).

A partir das ideias de Coelho (1976, apud COSSON, 2014), desenvolvemos nosso trabalho identificando na sequência o local onde foi realizada a pesquisa. A escola municipal situa-se em um bairro periférico com alto índice de criminalidade. Essa não era a realidade há cerca de trinta anos quando a escola foi fundada. No início, não havia muros nem cerca elétrica que hoje nos conferem a ilusão de proteção, mas não impedem sucessivos furtos à instituição. Outro fator que corrobora para a expansão desse triste fenômeno social é a presença de pontos de droga, conhecidos como “bocas de fumo”.

No entanto, tais situações não fizeram com que os moradores, que residem ali por décadas, perdessem a afeição pelo bairro. O senso de pertencimento evidencia-se em suas falas sobre aspectos positivos: a vizinhança, o comércio em desenvolvimento, a presença de instituições religiosas e de ensino, CEMEIS (Centros Municipais de Educação Infantil), postos de saúde.

Há também casos de três gerações terem estudado ali. Em seus depoimentos, percebemos o sentimento de afetividade que têm pela escola e o quanto ela foi uma influência positiva.

Alguns desses ex-alunos, que hoje já são avós, demonstram em suas próprias vidas o resultado de terem passado precocemente por algumas situações, por exemplo, se tornado pais ou mães muito jovens. Reconhecem que hoje sofrem as consequências de suas escolhas e incentivam seus filhos a continuarem os estudos, oferecendo também ajuda prática por cuidarem dos netos.

A história de nossos alunos está atrelada à história do bairro, de modo que um é constituinte da identidade do outro. Muitos estão expostos a esse cenário de criminalidade, convivendo com o tráfico de drogas, com usuários; já viram familiares sofrerem as consequências de terem seguido esse caminho, alguns até pagando o preço sendo presos ou, em casos mais trágicos, com a própria vida.

Nesse ponto, enfatizamos a função que a leitura pode desempenhar em suas vidas ajudando-lhes na tomada de decisões. Não nos referimos à leitura tão desejada por aqueles que ocupam as fileiras do poder, por meio da qual seria possível a restauração da autoridade e, indubitavelmente, a permanente manipulação das massas. Acaso, esse seja um possível motivo para o medo de uma verdadeira difusão da leitura. Tais autoridades reconhecem o quanto isso pode enfraquecer a força das alianças.

Defendemos a leitura que contribuiu e continua contribuindo para que essa relação perca sua força, permitindo acesso a bens culturais que fazem com que o indivíduo tenha consciência do próprio valor, que tenha compreensão de si mesmo e reconheça seu papel no mundo.

Durante a leitura de uma obra, o leitor não se demonstra passivo. Ele encontra nas palavras do autor o entendimento de si mesmo, como se aquele tivesse o poder de diagnosticar o estado em que este se encontra.

Nossa intenção é mostrar ao aluno que ele tem uma chance e que pode fazer suas escolhas. Pelas histórias escritas, ele vai se munindo de instrumentos para escrever sua própria história, fazendo análises, comparações, fazendo projeções que o ajudam a viver, a ressignificar sua presença no mundo, a mudar seu destino.

A comunicação das consciências individuais, umas com as outras, realizada com base na reciprocidade contribuem para a constituição dos seres humanos. As interações, o contato com uma obra, com um autor, com uma biblioteca podem nos abrir para outros deslocamentos e impedir a continuidade de um estigma.

Pretendemos, também, promover por meio de uma comunidade de leitores, o desenvolvimento de uma mentalidade mais proativa, munindo esses alunos como instrumentos que os capacitarão para que se tornem agentes de suas vidas e enxerguem que em suas próprias mãos está a chance para isso.

É ingênuo acreditar que, por ser um elemento transformador, seja no nível individual ou coletivo, a leitura irá solucionar todos os problemas relativos às desigualdades ou à violência que estão aí escancarados num passe de mágica. Ela não nos tornará seres humanos mais solidários e cheios de virtudes de maneira repentina. Mas estamos certos de que ela pode apontar uma variedade de possibilidades para que nossos alunos vão tanto mais longe quanto conseguirem.

Dizemos isso sem nos recorrer a expressões modalizadoras porque acreditamos que é realmente possível.

2.2 Literatura – um direito

Candido (1988) relaciona a disseminação da literatura com o estabelecimento de uma sociedade justa. Segundo o autor, não satisfazer essa necessidade, que também é um direito inalienável, seria desastroso, fazendo o indivíduo incorrer no risco de mutilar sua personalidade e sua humanidade.

Nosso intelecto, semelhante ao corpo, também precisa de alimento para manter sua saúde. A literatura, como alimento intelectual, corresponde a essa necessidade básica, ou seja, um “bem incompressível”, que ajuda o homem a dar sentido à sua experiência no mundo, abre sua mente para descobertas, desenvolve a percepção daquilo que o cerca e clareia sua visão num processo de humanização.

A literatura é uma necessidade humana por permitir o desenvolvimento intelectual e ajudar o indivíduo a encontrar o entendimento de si mesmo e da comunidade a que pertence. Isso se deve ao fato de tornar possível incorporar o outro, num processo de aprendizagem sobre a vida a partir de sua experiência, sem que o leitor renuncie a própria identidade.

As verdades dadas pelo texto literário são internalizadas mais profundamente, e ele constitui-se ferramenta essencial para que o indivíduo desenvolva a percepção de mundo e para que atue nele.

Isso ocorre porque o texto literário permite a percepção de nossa própria identidade e da comunidade na qual nos inserimos.

Cosson (2018) testifica isso quando diz que

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade. (p. 17).

Ao possibilitar que o pensamento do outro seja incorporado ao meu sem que eu abandone a minha identidade, ela humaniza porque desenvolve em nós características essencialmente humanas como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a disposição para com o outro, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso estético, a percepção da complexidade do mundo, o cultivo do humor.

Por possuir a função de viabilizar a compreensão do mundo, a literatura tem e precisa manter um lugar privilegiado nas escolas.

Todavia, a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, mencionada anteriormente, revela o fracasso do trabalho com o texto literário e a dificuldade interpretativa que acomete os brasileiros. Os dados mostram que a quantidade desses textos indicados pela escola e lidos não chega a meio por cento - só para constar - exatos 0,42%, ou seja, a literatura nas escolas brasileiras não ocupa um lugar privilegiado, e pior ainda, se distancia cada vez mais da vida dos alunos.

Dessa maneira, é fácil constatar que a metodologia de ensino não propicia um aproveitamento adequado dos textos literários. As práticas limitam-se ao uso dos recortes presentes nos livros didáticos ou a fragmentos de narrativas sem a preocupação do resgate de conhecimentos e experiências a que o texto literário se propõe.

Na escola pública em que o projeto foi realizado, essa “tradição” é mantida. A desvalorização da literatura fica evidente através de uma breve conversa com os alunos ou analisando a maneira como a disciplina é trabalhada. Segundo relatam, notamos que a consideram como pouco importante pela pequena quantidade de aulas por semana: apenas uma. Dizem que, se fosse mesmo necessária, haveria mais aulas, como acontece com as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Muitas vezes, é justamente nessa aula o momento para que a turma vá até a biblioteca pegue os livros emprestados. E ainda nem levamos em conta aquelas situações que fogem ao nosso controle: as burocracias, os diversos projetos existentes na escola, os feriados. Certamente tudo isso prejudica o trabalho do professor de literatura e dificulta que o letramento literário ocorra.

Os professores, por sua vez, devem reconhecer o poder que têm como fomentadores da leitura literária, demonstrando o quanto ela pode contribuir para a vida de seus alunos.

Além disso, precisam oferecer o contato com o texto literário na íntegra, para que não façam das obras simples ilustrações para se ensinar a gramática, responder questões de interpretação ou para introduzir definições da crítica literária. Pois, tudo isso pode contribuir fortemente para que os discentes percamos o interesse pela leitura literária.

Como afirma Todorov (2009), para esse aluno, o texto literário será visto como mais uma disciplina “a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública” (p. 10).

Sobre o incentivo à leitura, nessa escola, as ações acontecem de maneira muito tímida e pouco pontual. Por exemplo, em um determinado projeto, todos os alunos e professores são convidados a levar qualquer livro ou texto na última sexta-feira do mês, para ser lido no último horário.

No entanto, tal atividade que traz em seu bojo o desejo de propagar o prazer do ato de ler, não tem produzido resultados satisfatórios, isto é, os alunos não têm se tornado leitores de fato e comunidades leitoras não têm sido formadas. A falta de sistematização e de embasamento teórico dissemina a ideia de ler por ler.

Quanto à estrutura física, a biblioteca apresenta condições estruturais precárias e, portanto, pouco atraentes para professor e aluno: iluminação e ventilação insuficientes, não há espaço para estudo individual e, muitas vezes, funciona como depósito de materiais que nada têm a ver com leitura.

A biblioteca conta apenas com as doações do governo federal pelo Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) que distribui um acervo básico para as escolas, pois, não há verbas para compras de livros nem assinatura de periódicos, jornais e revistas.

Esses dados reforçaram a aplicação desta proposta interventiva que, com práticas sistemáticas, bem planejadas, traçaram novos rumos para o trabalho com literatura. A formação de comunidades leitoras é o caminho para envolver os 43% dos brasileiros que, segundo a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, ainda não se tornaram leitores.

Assim, orientações teóricas sendo transformadas em realidade, essa pesquisa trouxe resultados positivos para o desenvolvimento da competência leitora dos envolvidos. De fato, as palavras de Candido (1988) se fazem verdadeiras e estão em consonância com as concepções que defendemos:

Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra. Inversamente, um traço sinistro do nosso tempo é saber que é possível a solução de tantos problemas e no entanto não se empenhar nela. Mas de qualquer modo, no meio da situação atroz em que vivemos há perspectivas animadoras. (p.170)

2.3 Especificidades da leitura literária

O documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) aponta que embora se possa, de modo amplo, considerar tudo que se escreve como literatura, para se discutir o currículo da Educação Básica o termo é tomado como “arte que se constrói com palavras”. (BRASIL, 2006)

A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional ressalta que o ensino de literatura visa, sobretudo, ao cumprimento do Inciso III: “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (LDBEN, 1996).

Se as palavras nos ajudam a compor o mundo, não há como dissociar a imensurável importância que a literatura exerce na construção do homem, sendo este também constituinte do mundo. Em consonância com esse pensamento, Cosson (2014), defende a literatura como sendo

uma palavra encantada que suplanta os cinco sentidos e que nós, leitores, incorporamos a nós e ao mundo à medida que lemos: literatura que precisa ser alimentada pelos sentimentos, pelo desejo de dizer e ouvir o que não foi dito ainda, de expandir a compreensão e o tamanho do mundo. (p. 29)

Se desejamos que os leitores os quais formaremos saboreiem e experimentem todo esse potencial humanizador da literatura, não basta apenas ler. Defendemos que o texto literário deve ser abordado na perspectiva do letramento considerando que

(...) é justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, p.11-12)

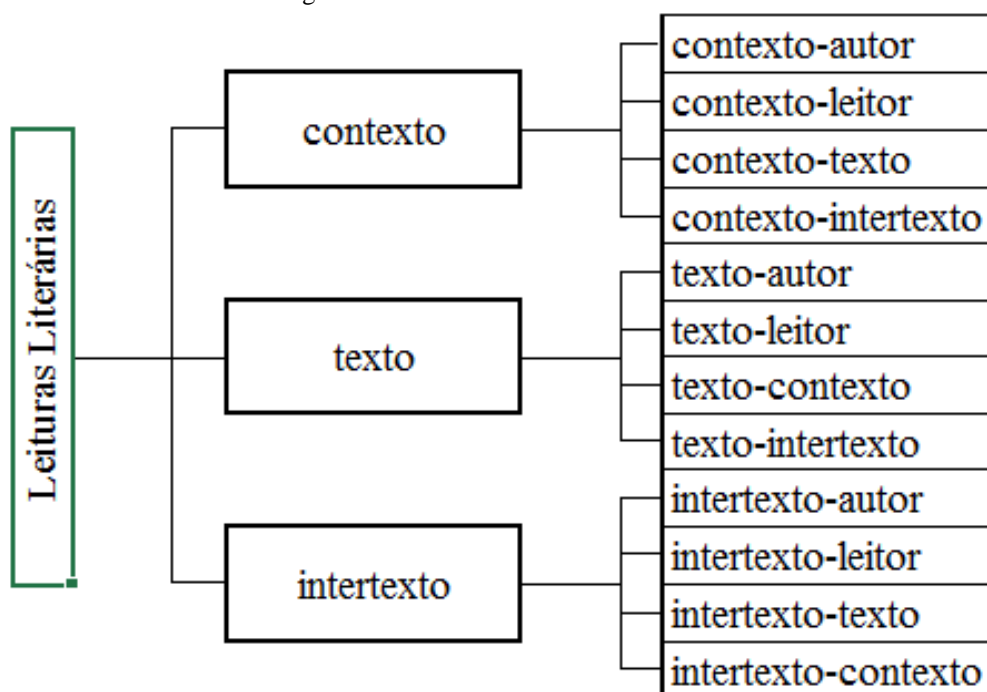
Zilberman (1986) reconhece que é na literatura que a leitura encontra seu recipiente imprescindível. Assim, embora a leitura constitua-se um universo tão amplo de discussão, é inegável seu papel como meio de acesso à literatura. Mas será que lemos um texto literário do mesmo modo como lemos qualquer outro texto?

Cosson (2014) afirma que “a leitura literária não tem apenas um caminho e que o diálogo da leitura pode ser iniciado de diversas maneiras.” Essa afirmação direciona a resposta para o reconhecimento de que certamente há maneiras específicas de lê-lo.

Vista como um diálogo, ele identifica três objetos que medeiam o ato de ler: texto, contexto e intertexto. Embora cada um possa receber maior ou menor destaque, sempre são lidos simultaneamente com o texto.

A combinação dos quatro elementos com os três objetos resulta em doze modos de ler a obra literária que são apresentados didaticamente no quadro a seguir.

Figura 01 – Modos de ler o texto literário



(Cosson, 2014, p.72)

Começando pelo contexto, encontramos a leitura do contexto-autor que busca ler a obra literária tendo o autor como contexto, ou seja, é uma leitura de cunho biográfico, como é comum em um manual de história da literatura, e também aquela que busca correspondências entre a obra e indícios da vida do escritor, como que uma escrita autobiográfica.

A leitura do contexto-leitor relaciona a obra e o leitor buscando pontos de comunhão com a história de vida deste, privilegiando conexões pessoais entre o que se lê e as experiências vividas.

O modo de ler do contexto-texto é aquele que aborda a obra como um reforço do que já se sabe, analisando-a por sua temática, estilo ou gênero. Tal prática é recorrente em

leituras voltados para temas religiosos, como acontece, por exemplo, com os textos espíritas, ou preferência por um texto do gênero policial ou musical.

Há, por fim, o modo de ler do contexto-intertexto que busca ler a obra literária como um documento social, isto é, como uma forma de se conhecer ou discutir questões da sociedade.

Considerando o texto como objeto de leitura, a obra literária pode ser lida no modo texto-autor que é a leitura voltada para se reconhecer peculiaridades de escrita e estilo do autor possibilitando determinar a autoria.

Há também a leitura do texto-leitor – conhecida como leitura entretenimento – quando se explora a trama do texto, as imagens sensoriais e seus efeitos sobre o leitor.

O modo de leitura texto-contexto visa à análise da materialidade da obra e pode ser feito através da leitura comparativa de diferentes edições de um livro ou da observação de como prefácios, advertências, introduções apontam o sentido do texto.

No modo de ler do texto-intertexto verifica-se como os sentidos são construídos por meio da organização dos elementos estilísticos da linguagem e como estes conferem singularidade à obra.

O terceiro objeto de leitura, o intertexto, pode ser lido na relação intertexto-autor a qual o leitor mergulha na biografia intelectual do escritor e percorre o rastro das leituras feitas por este, observando como elas influenciaram a composição de sua obra.

O modo de ler intertexto-texto é o que analisa as referências a outros textos, as citações e as alusões que compõem a tessitura da obra. Entretanto, esse olhar é para além da simples identificação de empréstimos e subordinação. Verifica-se essa relação intertextual no sentido de reforçar, rever ou acrescentar novos sentidos ao que se lê.

A leitura do intertexto-leitor faz conexões entre o texto lido e outros textos que possibilitem um diálogo coerente entre si, a partir da história de leitura do leitor.

Por fim, o modo de ler intertexto-contexto tem o objetivo de demonstrar como o gênero e o estilo na qual a obra está inserida dialogam com o sentido dela.

Muitos obstáculos enfrentados no trabalho com literatura podem advir também da dificuldade de especificar, compreender e separar esses modos de ler. Embora eles não sejam um fim em si mesmos, devem ser vistos como possibilidades que apontam um caminho, um norte para se traçar a rota de leitura de um texto literário.

Esclarecer o que deve ser lido quando se está diante de um texto literário é o primeiro passo para se fazer desse tipo de leitura um diálogo, uma conversa com a experiência do outro que realmente produzirá efeitos significativos.

Além do mais, o trabalho do professor em tornar o aluno um leitor proficiente exige que se conheça os diferentes modos de ler um texto, ou seja, qual postura uma leitura específica demanda do aluno.

2.3.1 Ensino de literatura na perspectiva do letramento literário

Para compreender aspectos essenciais do ensino de literatura no Brasil, bem como reconhecer o modelo de letramento literário adotado em nossas escolas, é relevante delinear algumas concepções acerca do letramento.

Souza e Cosson (2011), ao falarem da valorização que a leitura tem em nossa sociedade e como a escrita permeia a nossa vida desde que nascemos, pontuam que

letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica. (p.102)

Nessa mesma linha, Zappone (2007) afirma que o conceito de letramento aplicado à literatura possibilita uma compreensão do texto literário e contribui para orientar o trabalho da escola no sentido de relacionar o que é ensinado com a vida do aluno a fim possibilitar níveis cada vez mais elevados de letramento e de letramento literário.

Por um longo período, teóricos da linguagem e da educação voltaram sua atenção para o caráter individual da leitura e da escrita. As pesquisas eram centradas em uma perspectiva individual e se ocupavam em verificar que tipos de habilidades as pessoas desenvolviam quando liam ou escreviam, quais processos cognitivos realizavam e como a leitura acontecia.

Dessa forma, o viés social não era levado em consideração. No entanto, em meados da década de 80, o termo letramento surge diante da necessidade de compreender os efeitos da leitura e da escrita tanto em indivíduos como em grupos de pessoas, ou seja, está relacionado com o entendimento da condição que um indivíduo passa a assumir quando se envolve em práticas sociais de leitura e escrita.

Citando Kleiman (2004), a autora revela questões que eram área de interesse desses estudos:

“1) o desenvolvimento social que acompanhou os usos da escrita a partir do século 17; 2) as mudanças sociais, políticas e econômicas relacionadas aos usos da escrita;

3) os efeitos das práticas de letramento em grupos sociais específicos.” (Kleiman, 2004, apud Zappone, 2007, p. 50)

Diferente da abordagem anterior, tais pesquisas passam a fornecer uma visão mais ampla relativa ao uso da escrita e da leitura, expandindo o foco do limite individual para o social. Nesse sentido, resgata-se a seguinte concepção de letramento proposta por Kleiman (2004, apud Zappone, 2007) de que o letramento hoje é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 50).

Vale ressaltar que as práticas sociais mencionadas não se referem a toda e qualquer interação que os indivíduos realizam, mas restringem-se àquelas ações que usam a escrita e que são praticadas em situações específicas, com objetivos também específicos, como: assistir a um filme legendado, conversar sobre como produzir uma carta para reclamar de um produto com defeito, ler um versículo da bíblia.

Ao apresentar os modelos autônomo e ideológico de letramento, a autora afirma que na escola prevalece o primeiro tipo e que há uma estreita relação com o que dizem ser prática de letramento literário, que assim como no estruturalismo, consideram a autonomia do texto escrito como fonte suficiente para a produção de sentidos.

Ancorada nos estudos de Street (1984), o qual aborda diferentes formas de letramento fora do espaço escolar, Zappone (2007) esclarece que “todas as práticas de letramento são consequências da cultura e das estruturas de poder de uma sociedade onde o indivíduo se situa. Por isso, as práticas de letramento mudam segundo o contexto em que se desenvolvem “ (p.52).

Assim, passa a se vislumbrar o modelo ideológico de letramento, o qual compreende a relação de interação social entre indivíduos e considera sua participação em um mundo de sociedades e culturas tão variadas quanto o nosso.

O que se percebe é que o modelo autônomo de letramento assumido pela escola demonstra um padrão de ensino que não condiz com a realidade dos alunos fora do contexto escolar, e o que é pior, despreza o repertório cultural que adquiriram em práticas sociais de escrita efetivas e verdadeiras.

Contrapondo ao modelo autônomo que é desvinculado de um contexto, Street (1984, apud Zappone, 2007) assegura que

o(s) sentido(s) de um texto não estão “grudados” em sua forma, no modo de organização de suas palavras, dos parágrafos e de outros elementos de textualidade, mas dependem dos contextos e das instituições em que a escrita é adquirida e praticada. (p.52)

Após diferenciar os modelos de letramento e apresentar qual deles foi desenvolvido pela escola, a estudiosa pontua que discutir como tais conceitos podem ser aplicados tanto à escrita literária quanto ao ensino de literatura corroboram para compreender e problematizar a abordagem da literatura no contexto escolar brasileiro. Ela toca num ponto crucial ao verificar que o letramento literário é específico e deve ser encarado no seu caráter de ficcionalidade.

Esse aspecto é primordial para o leitor desenvolver seu imaginário na medida em que vai preenchendo os lugares vazios com a leitura de um texto que não tem um horizonte final de sentido, já que este não pode ser testificado por meio da existência real das coisas. (ISER, 1999)

Reconhecendo que o letramento literário não relaciona-se apenas com o estudo do uso público ou social da leitura dos produtos literários mostrando-se como um terreno bastante fértil, Zappone (2007) propõe quatro formas de aplicar o conceito de letramento aos estudos literários:

1 – Diz respeito ao conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, ou seja, aquela que tem como principal característica o aspecto de ficcionalidade e que pode ser encontrado em espaços diferentes da escola. Isso vai de encontro, exatamente, isso contraria o que foi definido ao longo da história como texto literário tradicional e que figura como suporte para o letramento literário. Ela nos chama a atenção para diferentes práticas, como: assistir a novelas, a filmes, séries, a difusão de histórias orais, entre outros.

2 – Outra aplicação tem a ver com os usos sociais da escrita. A autora concebe que o letramento literário relaciona-se a diferentes finalidades como o “prazer, o conhecimento, a aquisição de um status de leitor diante de um grupo”, que se diferenciam das finalidades almejadas na escola e requeridas pelo professor como “preencher fichas de leitura, fazer resumos da história, fazer provas de leitura etc”. Implica usar a escrita literária para os seguintes objetivos e contextos específicos:

1) adaptações de textos literários para a televisão, teatro, cinema, 2) por leituras não canônicas, ou seja, leituras não necessariamente ancoradas na história de leitura de textos produzida por críticos ou pela academia, 3) pela leitura de textos não canônicos sobre os quais pouco se sabe ainda hoje [...] 4) a apropriação de textos não produzidos inicialmente como textos ficcionais, [...] tais como matérias jornalísticas, depoimentos etc. (p.53)

3 - Nesta terceira proposição, Zappone (2007) apregoa que as práticas de letramento literário que acontecem dentro da escola recebem mais prestígio do que as outras. Para ela, isso ocorre

devido ao *status* que a escola conquistou ao longo da história como instituição social e pelas relações de poder estabelecidas.

4 – Por fim, a autora chama atenção para a necessidade de se reconhecer e analisar as orientações de letramento de diferentes comunidades posto que essas são práticas historicamente construídas e, dessa forma, interferem nos modos de uso da escrita literária e sua leitura. Isso significa dizer que para um grupo, os modelos ficcionais veiculados pela tevê podem fazer mais sentido do que a leitura de um poema.

Tais concepções norteiam nossa pesquisa não só no sentido de deixar evidente que o fenômeno letramento extrapola os limites do espaço escolar, mas também no sentido de ajudar a reconhecer que as atividades de leitura e escrita realizadas ali serão muito mais significativas se houver preocupação em como essas práticas podem fazer sentido na vida dos alunos.

Analisar tais modelos foi de grande relevância para indicar a direção que percorreríamos. Ao planejar nossa proposta de intervenção, buscamos nos orientar pelo modelo ideológico de letramento, sistematizando atividades em que os alunos pudessem interagir com pessoas do seu convívio para falar do livro que estavam lendo, que conversassem sobre as experiências de leitura delas e que as trouxessem para a sala de aula a fim de compartilhar com os colegas.

Propusemos atividades variadas que pudessem aproximá-los do texto literário, lançando mão de recursos que estão presentes no cotidiano deles, como computador, celular, aplicativos de interação social. Optamos por estratégias que oportunizassem a produção de sentido considerando suas vivências e que se diferenciavam daquelas que, segundo o modelo autônomo, entregassem um sentido único, pronto e acabado, como se o texto, por si só, se bastasse.

Reiteramos o propósito de desenvolver ações compatíveis com um modelo ideológico de letramento que, sendo coerentes e respeitadas, resultem em mediações que contribuam para que nossos alunos se reconheçam cidadãos e agentes transformadores de sua realidade.

2.3.2 Ensino de literatura: passos para sistematizar as atividades

Grande parte da responsabilidade para que o letramento literário aconteça cabe à escola, o que não significa que ele deva acontecer unicamente nesse espaço nem que ele se ampara somente na leitura. Considerá-lo somente a ótica do prazer, também é insuficiente para justificar

a necessidade de promovê-lo. É preciso sistematizar o trabalho com o texto literário, sem abandonar, contudo, a fruição.

Soares (2003) atesta a importância da sistematização na escola:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (SOARES, 2003. p. 20)

Souza e Cosson (2011) também endossam esse pensamento ao afirmarem que o letramento literário “precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar” (p.102).

Além disso, ter em mente como uma atividade está organizada faz com que tanto o professor quanto o aluno saibam onde querem chegar sem desconsiderar os caminhos que percorrerão para atingir o objetivo.

Todavia, o que muitas vezes se evidencia no ambiente escolar é o distanciamento entre as práticas de leitura e escrita que acontecem ali e as que acontecem fora dele. O que revela a presença de atividades que não reduzam a leitura e escrita a ações mecânicas, em substituição a práticas escolares que desvirtuam os propósitos da leitura literária, como o preenchimento de fichas de leitura, cópias de texto, provas e relatórios que não incentivam a leitura e a reflexão sobre os textos.

SCHNEUWLY e DOLZ (2004) defendem que nenhum caminho possibilita ensinar a escrever textos e a exprimir-se em público de modo tão satisfatório como uma sequência didática. Para os autores, uma sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82), que tem o objetivo de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 83).

Isso porque ela pode responder às seguintes “exigências”:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;

- favorecer a elaboração de projetos de classe. (p.81)

Embora os autores supracitados referenciem ao trabalho com gêneros textuais, suas concepções reforçam o que defendemos em relação à sistematização do trabalho com o texto ficcional. Nesse sentido, esta pesquisa propôs a elaboração e execução de atividades variadas, bem estruturadas que possibilitaram a troca de experiências interpretativas, promoveu o encontro do indivíduo consigo mesmo e a reafirmação de sua identidade e, em alguns casos, até a descoberta de si mesmo.

Acreditamos que, por meio de passos bem delineados, obtém-se resultados favoráveis que reflitam todo o potencial de transformação que a literatura pode promover. Nossa intervenção respaldou-se nas etapas da sequência básica descritas por Cosson (2018): motivação, introdução, leitura e interpretação, consideradas pelo autor “elementos de interferência da escola no letramento literário” (p.65).

1ª etapa - Motivação: Nesse momento, que sugere-se não ultrapassar uma aula, o aluno é convidado a entrar no texto. Elabora-se uma situação, que pode ser responder a um questionamento ou posicionar-se em relação a um tema, de modo a ser instigado a querer mergulhar na leitura. “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da boa motivação”. (COSSON, 2018, p. 54) Propomos uma atividade em que o aluno, conduzido pelo professor, usará a imaginação para fazer uma viagem sobre um tapete mágico.

2ª etapa - Introdução: Aqui, apresenta-se a obra e, se possível, a biografia do autor ligadas a ela. Essa biografia deve ser breve, pois entre outros contextos, ela é uma das que acompanham o texto. É necessário falar da importância da obra, justificando assim a escolha e mostrá-la, seja fisicamente ou no suporte digital chamando a atenção para a capa, a contracapa, a orelha, o prefácio e outros elementos paratextuais. (COSSON, 2018, p. 60)

3ª etapa - Leitura: Esse é um momento essencial para a proposta de letramento literário. O acompanhamento da leitura, que não deve ser confundido com policiamento, ou seja, vigiar se o aluno está lendo, é feito em intervalos através dos quais o professor acompanha o processo de leitura e o auxilia em suas dificuldades, sejam elas em termos de vocabulário, na interação com o texto ou relacionados ao ritmo de leitura. Verificar e dirimir dificuldades pontuais “é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno” (p. 64). O autor sugere que tais momentos de reflexão e parada podem acontecer em uma roda de conversa, desenvolvendo atividades específicas sobre um capítulo ou consideração de outros textos que tenham intertextualidade com a obra. Definimos, devido ao tamanho da obra, que a leitura

deveria ser feita também em casa. Sistematizamos, ao longo de 19 aulas, momentos de leitura coletiva, atividades variadas que permitissem ao aluno progredir com a leitura

4ª etapa - Interpretação: Essa última etapa tem como ponto mais alto a externalização da leitura, momento em que se compartilham os sentidos construídos individualmente. Constrói-se sentidos por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. Para Cosson (2018), essas interpretações acontecem em dois momentos: um interior, que se dá no ato da leitura, quando se atribui sentido a cada palavra decodificada, um espaço íntimo que leva em conta sua história de leitor, suas relações familiares e tudo que constitui o contexto de leitura; e o outro exterior; quando a interpretação, como ato de construção de sentido, materializa-se por meio de atividades em que os alunos exteriorizam o que compreenderam.

O pesquisador também sugere três técnicas que utilizamos em sala de aula durante a execução das estratégias interventivas. São elas:

- Técnica da oficina: para cada atividade de leitura há uma atividade de escrita correspondente. Também é a base de onde se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal. (p. 48)
- Técnica do andaime: como um suporte, o professor permite que o aluno atue na construção do conhecimento sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma. “[...] o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos”. (p. 48)
- Técnica do portfólio: registro das diversas atividades realizadas que permitem a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma. (pp. 48-49)

Conforme preconizado pelo autor, ao professor dá-se a liberdade de aplicar os princípios teóricos e metodológicos desta proposta, adaptando-os às percepções que tem de sua turma, de sua escola.

Ressaltamos, nesta pesquisa, o importante papel do professor como agente que tem a responsabilidade de transformar essa experiência de leitura. Na sequência, trataremos do papel do professor para mediar a leitura com vias ao letramento literário.

3 PROFESSOR – A PONTE PARA A TRANSFORMAÇÃO

A sistematização das atividades para ensino e aprendizagem da leitura e da escrita chama a atenção para o papel de mediação desempenhado pelo professor. A ele cabe a responsabilidade não só de promover uma experiência prazerosa com o ato de ler, mas também motivar o aluno a se atrever a ingressar em universos de leitura diversificados, ampliando seu universo cultural; leituras muitas vezes dolorosas, difíceis, mas libertadoras.

Nenhuma mudança é possível sem a sua atuação. Ele deve criar caminhos para que o aluno explore as potencialidades do texto literário e que essa busca não seja vazia de sentidos.

Petit (2008), ao mostrar que a leitura, assim como toda experiência implica riscos, fala da responsabilidade do mediador:

A partir daí, compreendemos que o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso. (p.163)

A autora ainda nos dá um exemplo para que entendamos até que ponto nós, professores, podemos influenciar o destino de alguém.

Trata-se de Hava, uma jovem de origem turca que, após ter vivido dez anos em um bairro pobre da periferia de Istambul, mudou-se para a França, em uma cidade de província, onde seu pai, pedreiro, foi tentar a sorte. Devido ao seu desconhecimento inicial do francês, Hava estava muito atrasada em sua formação escolar. E estava disposta a abandonar seus estudos na sexta série do ensino fundamental (em que os alunos têm normalmente doze anos) para procurar um trabalho, como era o desejo de seus pais. Passo-lhe a palavra:

"Disse isso a meu professor de matemática e ele me disse: 'Mas você está louca! Em que poderia trabalhar saindo da sexta série?'. E eu lhe disse: 'Sim, mas já tenho quinze anos. Vou sair, vou trabalhar. Vou fazer um curso técnico'. Ao que ele me respondeu: 'Não. Eu te aconselho a fazer até a oitava série para ver, pode ser que as coisas mudem'. Gostava muito desse professor [...]. Então, disse que sim, para lhe agradar, e também para ver o que aconteceria. Iria terminar o fundamental e depois teria o certificado de conclusão; um certificado, para mim, valia muito naquela época; hoje não significa nada. Pensei: 'Vou tentar isso e depois, com o diploma, vou procurar um trabalho'. Porque em casa era sempre a mesma ladainha: trabalhar, trabalhar. Depois, terminei o ensino fundamental e pensei: 'Quero ir mais longe'. (165-166)

Sim, não basta lançar mão da melhor estratégia se você, professor, não reconhecer-se peça fundamental para conseguir o que almejamos. Assim, consideraremos dois aspectos de grande relevância para que o professor seja um facilitador desse encontro: a importância do

conhecimento teórico para fundamentar sua prática e a conscientização do que ele representa para seu aluno.

Diante de um cenário em que a escola é vista como instituição de leitura obrigatória, levando o aluno a perder o encanto pelas letras, a figura do professor exerce um papel transformador da realidade em que nos encontramos. Ele pode iniciar o jovem no contato com livro de um modo que não soe como imposição. Sua ação bem fundamentada contribuirá para a construção desse cidadão ideal que a literatura pode formar.

Nesse sentido, para munir-se de todo o arcabouço a fim de alicerçar sua prática, há de se pensar na continuidade de sua formação. No entanto, ao longo de nossa trajetória profissional, observamos certa resistência em retornar aos bancos das salas de aula.

Quando retornam e se veem na condição de aprendizes, percebemos um pensamento que permeia seu discurso. Afirmam estar cansados de teorias e reivindicam soluções práticas para os problemas cotidianos de seus alunos. Nas palavras de Barbosa (2013), demonstram “ojeriza e impaciência com as leituras e discussões teóricas” (p.233).

Tão logo ingressamos no mestrado, percebemos a influência dessa mentalidade em nosso comportamento. Ansiávamos por práticas, ou como costumamos dizer, buscávamos “receitas” que solucionassem as dificuldades de nossos alunos.

Porém, ao frequentar cada encontro e nos dedicar às leituras propostas, fomos percebendo, gradativamente, a necessidade de transformar esse pensamento e de reavaliar nossa postura. Constatamos que muitas de nossas práticas ao abordar o texto literário se valiam basicamente do livro didático, obra que geralmente não apresenta sistematizações adequadas para o trabalho com leitura e escrita em sala de aula. Além disso, verificamos a fragilidade de algumas ações que adotávamos, como nos concentrar apenas nos recortes de textos apresentados.

A teoria configurou-se como instrumento positivo no sentido de nos orientar em relação aos caminhos que devíamos seguir. Isso nos fez perceber a necessidade de pesquisar sobre o letramento literário e reconhecer que exige do professor dedicação, tempo e esforço.

O outro aspecto diz respeito ao estabelecimento de uma relação afetiva do professor com o aluno-leitor. Então, além da necessidade de pensar na sua formação e recorrer a aporte teórico que garanta a realização de um trabalho eficiente, é preciso que o professor tenha noção da importância que ele exerce na vida do aluno.

Nesse caso, o carisma pode ser um facilitador de sua atuação enquanto mediador. Para isso, é primordial que a experiência de leitor do professor seja compartilhada com seus alunos.

Desse modo, “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor.” (PETIT, 2008, p. 60)

Assim como nós fomos despertados pela ação de um professor, acreditamos que também podemos fazer a diferença no comportamento de nossos alunos ante a leitura, criando pontes que lhes dão acesso a outros territórios.

No entanto, precisamos reconhecer que existem limitações à nossa atuação. Nem sempre os alunos atenderão ao nosso chamado. Alguns jovens podem não se sentir motivados por mais que nos esforcemos. Ou, falta espaço para aqueles que, numa sociedade estratificada como a nossa, desejam romper as barreiras que os limitam.

Mesmo que nosso esforço não provoque os resultados que ansiamos e isso nos deixe desanimados, nunca percamos de vista a importância da nossa mediação para que enfrentem qualquer obstáculo.

4 LEVANTAMENTO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Desde as nossas primeiras conversas com os alunos, percebemos a existência de uma visão limitada e romântica em relação aos benefícios da leitura. Quando questionávamos por que a leitura era importante para eles, observávamos concepções clichês, isto é, eram definições que não procediam de suas próprias vivências com a leitura. Apenas reproduziam um discurso que sempre ouviram: "a leitura te faz viajar", "ela te ajuda a ampliar o vocabulário" e tantas outras verbosidades, porém, na prática, parecia não saber o que estavam dizendo. Percebemos, então, a necessidade de promover e orientar discussões sobre o poder transformador da leitura.

Apoiados pela equipe pedagógica, decidimos envolver todas as turmas de 6º ao 9º para sentir o terreno em que estávamos transitando. Começamos com o vídeo "A importância da leitura na vida das pessoas"¹. Nele, um jovem usando uma linguagem bem objetiva e de fácil entendimento, atraiu a atenção do público ao apresentar oito motivos para se dedicar à leitura.

Levamos uma turma de cada vez e, após o vídeo, abrimos um momento para que se expressassem. Ouvimos declarações como: "eu acho que ler é uma chatice, mas nunca li um livro inteiro, então tem algo errado." Ou: "Seria bom se a gente tivesse atividades de leitura para falar o que lemos, sem ter que ser trabalho para o professor dar nota."

O primeiro comentário denota a consciência do aluno em relação às lacunas de sua formação leitora, o que confirma também a indispensável atuação do mediador de leitura. Já o segundo soa como um manifesto contra o modelo vigente de trabalho com o texto literário em que se impõe o que deve ser lido e qual o objetivo dessa leitura.

Outro ângulo primordial de nossa pesquisa foi conhecer a comunidade na qual a escola se insere para verificar a relação que os moradores estabeleciam com ela. Visitamos lares, estabelecimentos comerciais, transeuntes e conversamos com aproximadamente 30 pessoas escolhidas aleatoriamente, das quais alguns áudios foram gravados.

Visto que muitos familiares haviam estudado nesta escola, acreditamos que tais interações nos permitiriam conhecer mais sobre nossos alunos e comprovar a origem do forte senso de pertencimento que tinham. Elas também afiançaram o apoio que receberíamos da família para efetuar esta pesquisa. Em uma das três reuniões que tivemos com os pais para explicar o trabalho que seria desenvolvido, contamos com a presença de mais da metade deles.

Esta pesquisa assume a natureza quanti-qualitativa. Pesquisa qualitativa, no nível descritivo analítico, que procura estabelecer as regularidades observadas.

¹Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=NnUAktM7eFY>>

Pesquisa de natureza quantitativa, com sete gráficos, apresentando quantitativamente as respostas de múltipla escolha de um *corpus* de 50 alunos e 05 professores, pertencentes à escola pesquisada.

Adotamos o método pesquisa-ação ao verificar pressupostos de Tripp (2005) sobre esse tipo de procedimento que ancoram o trabalho. O primeiro diz respeito à prática do professor e o que dela resulta:

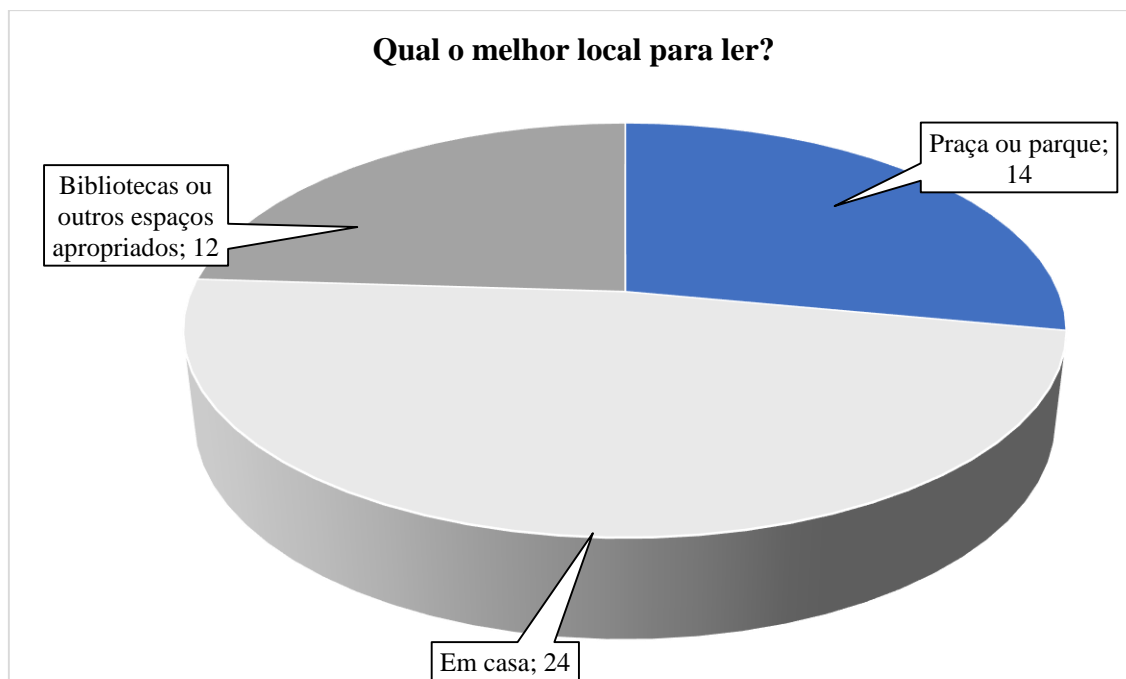
A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas (p. 445).

O segundo trata da quatro fases do ciclo básico da investigação-ação: planejamento, implementação, descrição e avaliação. “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (TRIPP, 2005, p. 446).

Antes de colocar em prática as etapas da sequência didática, realizamos também uma pesquisa *in loco* com 55 indivíduos selecionados aleatoriamente, sendo 50 alunos e 05 professores, para verificar as características do ambiente e dos leitores a fim de elaborar um planejamento com estratégias bem delineadas para proceder com o letramento literário.

Foram respondidas 09 perguntas, sendo 07 de múltipla escolha para os alunos e 02 dissertativas para os professores. A seguir, apresentamos os gráficos com resultados da pesquisa feita com os alunos.

Gráfico 01 – Questão 01 feita aos alunos



Fonte: autoria própria (2018)

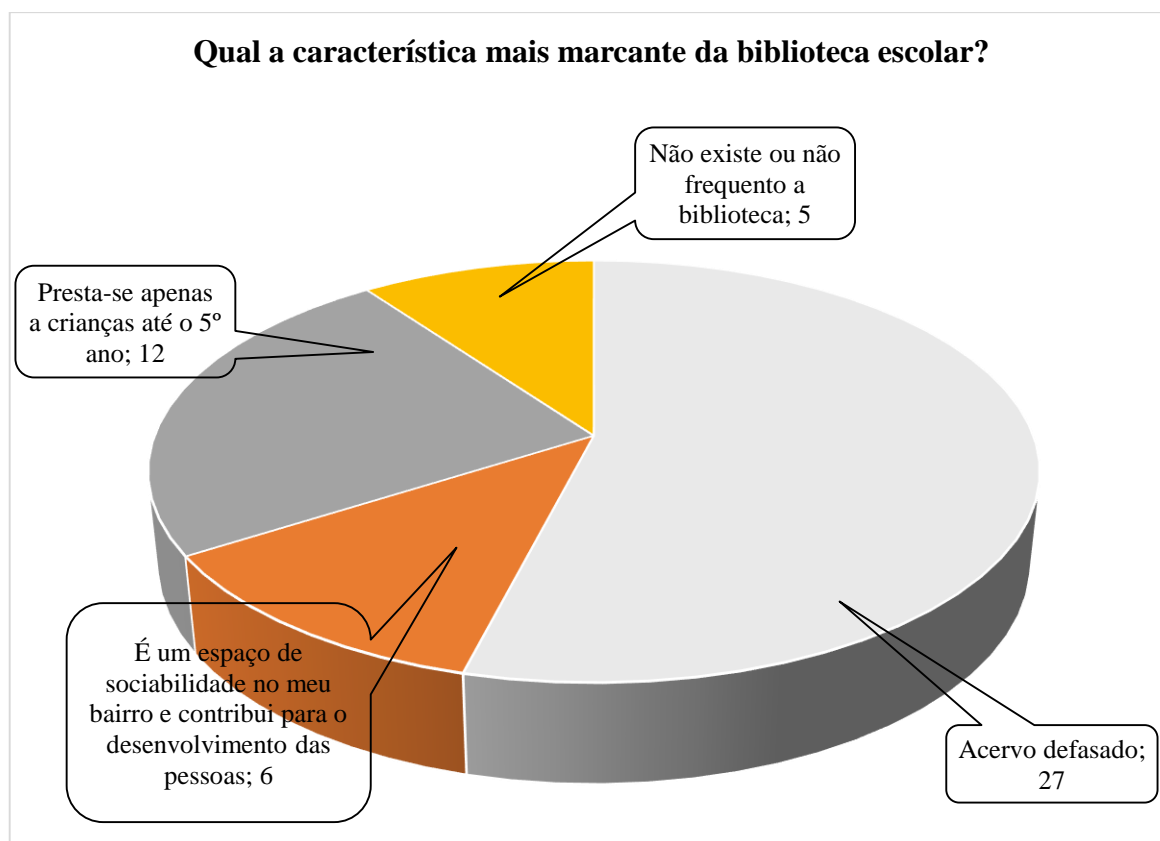
Para 48% dos entrevistados, o melhor lugar para ler é sua própria casa. Se nos concentrarmos apenas nos números, isso poderia demonstrar que quase a metade deles tem as condições necessárias, como silêncio por exemplo, para realizar essa atividade no conforto do lar. Conhecendo as condições em que os alunos vivem, a resposta dada poderia ser uma imagem do que é ideal para práticas de leitura e não algo que realmente seja condizente com a realidade deles.

Já uma outra parcela de alunos, 52%, preferem bibliotecas, sala de aula ou um local ao ar livre.

Em relação à característica mais marcante da biblioteca escolar, o gráfico abaixo mostra que 27 alunos afirmaram que apresenta acervo defasado. Em uma conversa informal, sugeriram a realização de campanhas com o apoio do grêmio escolar para a aquisição de novos títulos. Doze alunos reclamaram que é um espaço com ações voltadas mais para o público do EFI e reivindicam mais atividades que envolvam o público do EFII. Os dados revelam ainda que dez por cento, isto é, 05 alunos não costumam frequentá-la.

Algo surpreendente foi revelado pela opção: “[é] um espaço de sociabilidade no meu bairro e contribui para o desenvolvimento das pessoas”. Abrir as portas da biblioteca escolar reforça seu papel como um bem público que contribui para o desenvolvimento da comunidade e isso foi reconhecido por 12% dos alunos.

Gráfico 02 – Questão 02 feita aos alunos



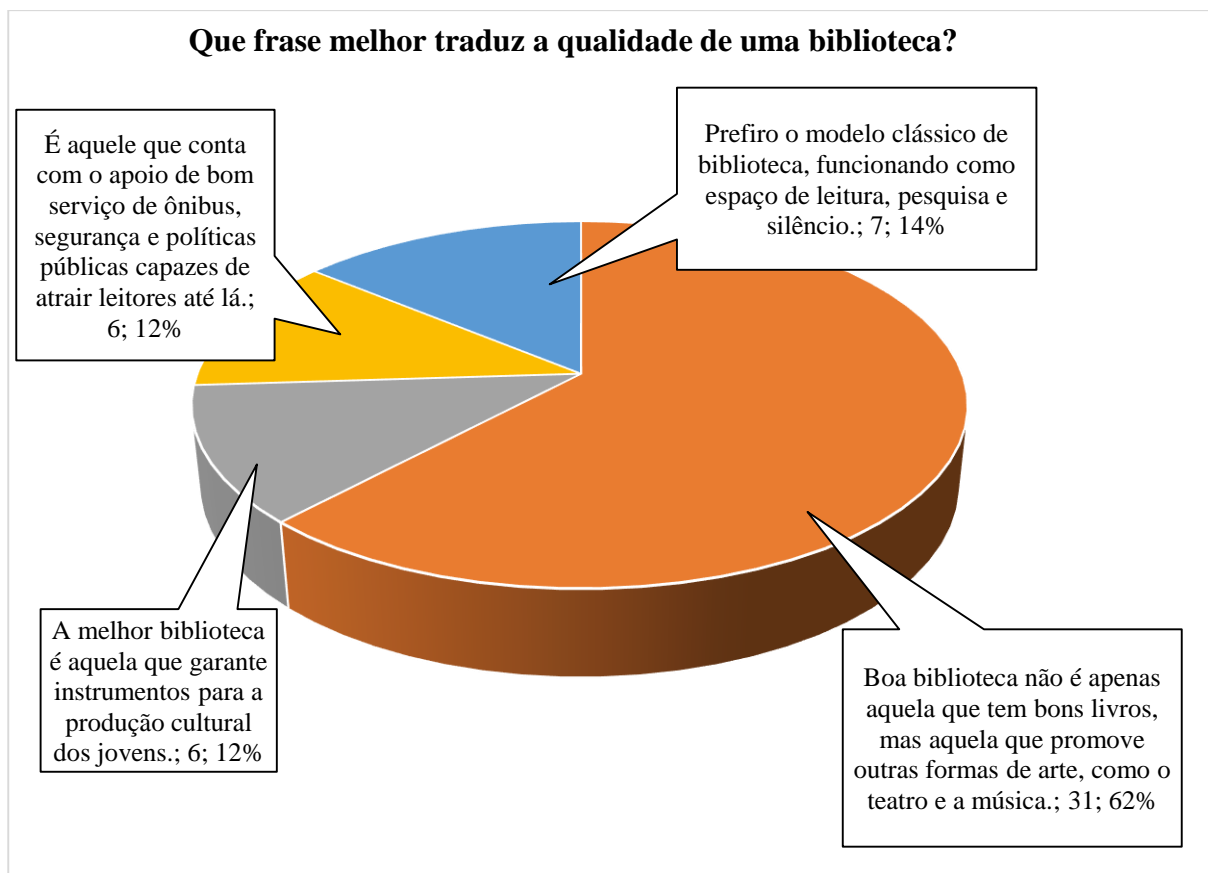
Fonte: autoria própria (2018)

Sobre a pergunta: *“Que frase melhor traduz a qualidade de uma biblioteca?”* destacamos o ponto de vista de 62%, ou 31 alunos, que a reconhecem como um espaço que também deve promover outras formas de arte, como teatro e música.

Nessa mesma ideia, mas considerando o estudante como ator do processo, temos 06 alunos, ou 12% que disseram que a melhor biblioteca é aquela que garante instrumentos para a produção cultural dos jovens.

Já 14% preferem o modelo tradicional de biblioteca em que prevalecem a pesquisa e o silêncio. Seis alunos, ou 12%, disseram que a melhor biblioteca é aquela que conta com o apoio de bom serviço de ônibus, segurança e políticas públicas capazes de atrair leitores até lá.

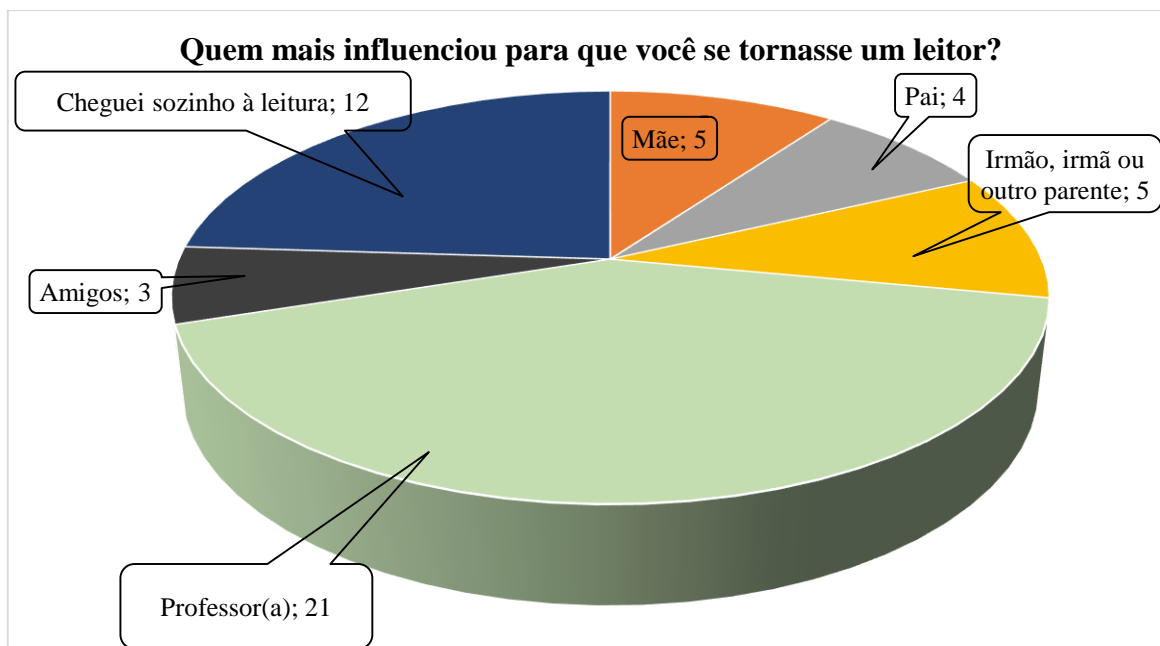
Gráfico 03 – Questão 03 feita aos alunos



Fonte: autoria própria (2018)

No gráfico a seguir, apresentamos os resultados para a pergunta: “*Quem mais influenciou para que você se tornasse leitor?*”

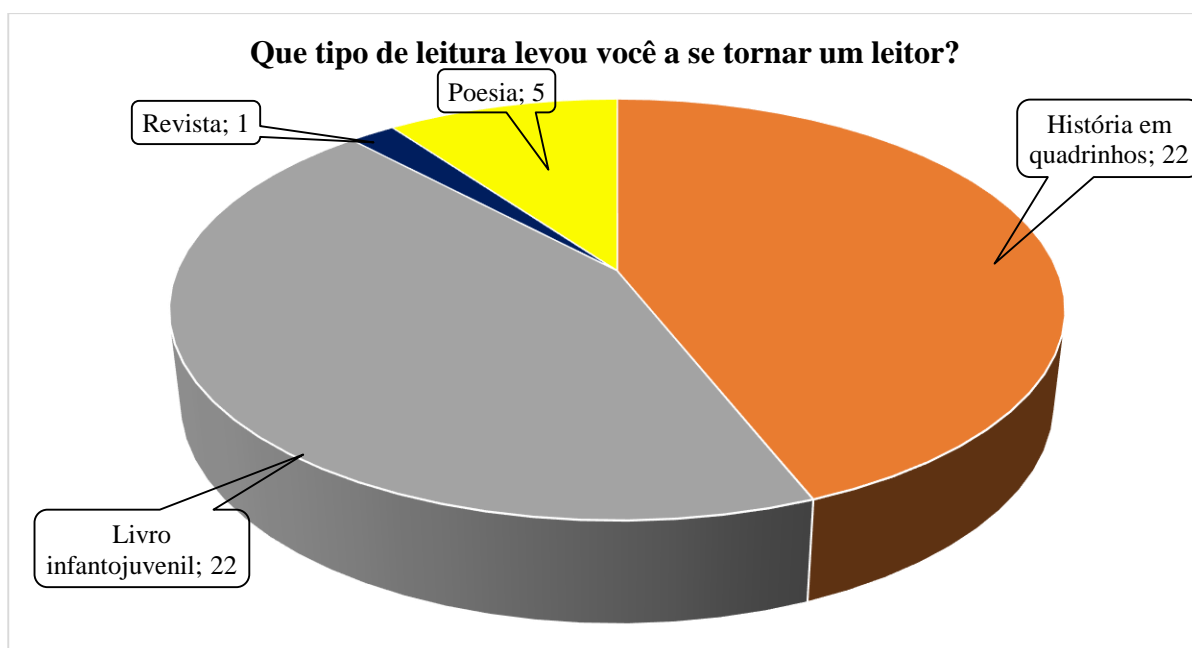
Gráfico 04 – Questão 04 feita aos alunos



Fonte: autoria própria (2018)

Setenta e seis por cento dos entrevistados afirmaram que receberam influência de outros para que se tornassem leitores, enquanto 24% disseram não terem sido motivados por ninguém. A figura do professor como principal motivador da leitura é comprovada por 42% dos alunos, seguido pela mãe (10%), irmão ou irmã (10%), pai (8%) e amigos (6%).

Gráfico 05 – Questão 05 feita aos alunos



Fonte: autoria própria (2018)

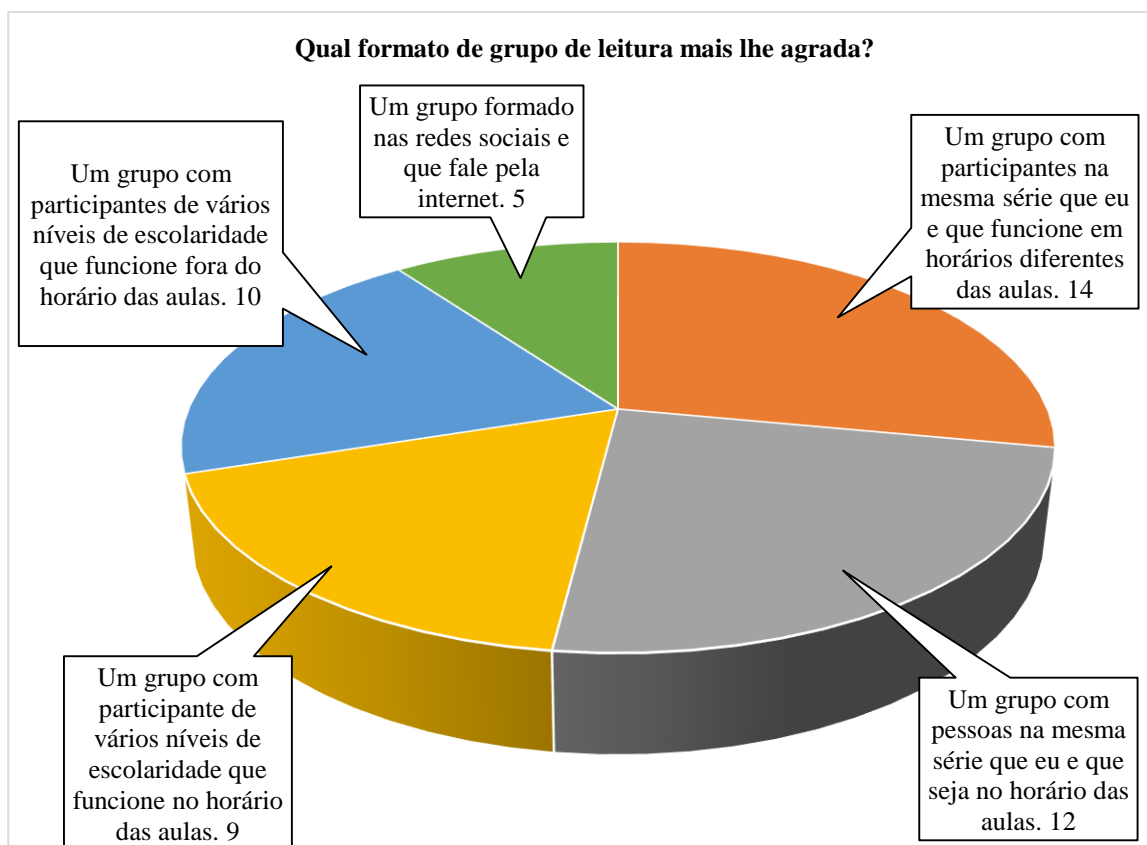
Das leituras feitas na escola, as histórias em quadrinhos e o livro infanto-juvenil foram os tipos mais citados para que os participantes da pesquisa se tornassem leitores: 44% cada, seguido da poesia (10%) e revistas (2%).

A próxima pergunta foi feita para que pudéssemos atender os anseios dos alunos quanto ao formato dos grupos de trabalho com vias à construção de uma comunidade leitora. Perguntamos: “Qual formato de grupo de leitura mais lhe agrada?”

Cinquenta e dois por cento optaram por grupos formados por participantes na mesma série, sendo que 14 alunos preferem horário diferente das aulas e 12 no mesmo horário. Trinta e oito por cento escolheram grupos de vários níveis de escolaridade, com 10 alunos preferindo que ocorressem fora do horário das aulas e 9 durante as aulas. Para 10% dos entrevistados, isto é, 05 alunos, as redes sociais devem ser utilizadas.

Procuraremos atender ao aspecto da heterogeneidade quando envolvermos a família, amigos, ou seja, a comunidade de modo geral nas discussões sobre a obra a ser trabalhada. Possivelmente poderemos criar um grupo virtual de discussões para facilitar os encontros. O gráfico a seguir retrata esses dados.

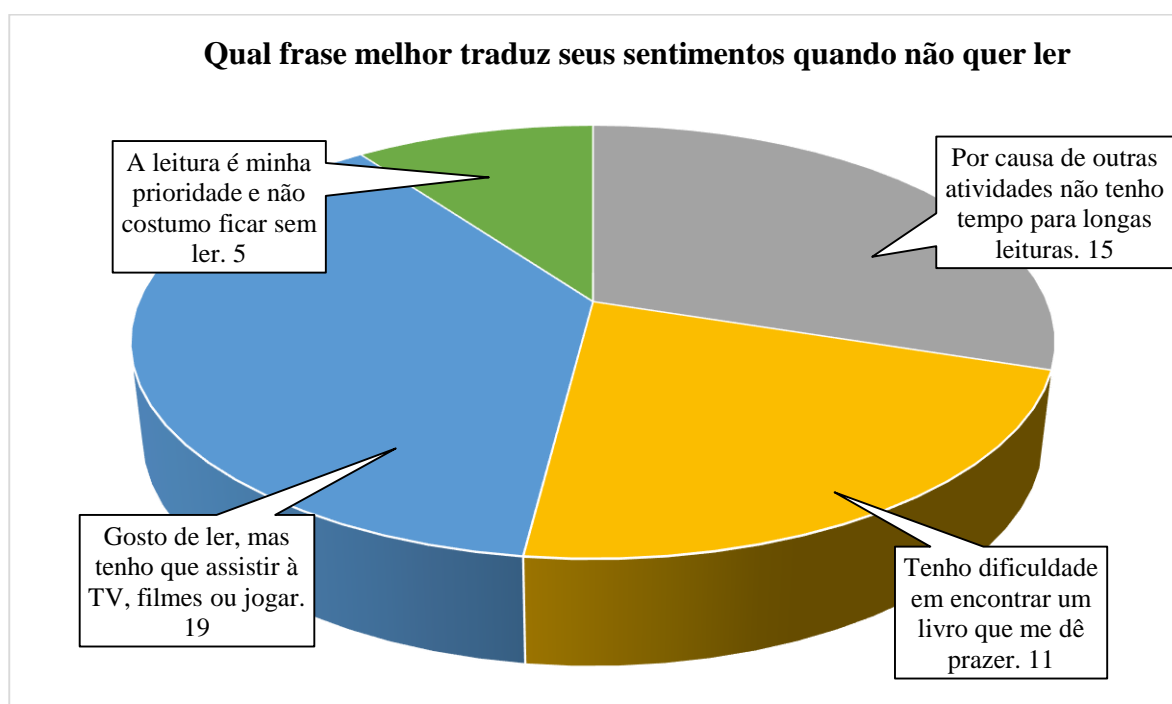
Gráfico 06 – Questão 06 feita aos alunos



Fonte: autoria própria (2018)

No gráfico a seguir, observamos que apenas 10% priorizam a leitura, enquanto 38%, embora gostem de ler, “precisam” dedicar tempo para assistir à TV, filmes ou jogar. Trinta por cento afirmam não ter tempo para longas leituras por causa de outras atividades. Muitos ajudam os pais que trabalham fora a cuidar da casa ou dos irmãos mais novos. Vinte e dois por cento atribuíram à dificuldade de encontrar um livro que lhe proporcione prazer como a frase que melhor traduz seus sentimentos quando não querem ler.

Gráfico 07 – Questão 07 feita aos alunos



Fonte: autoria própria (2018)

As próximas duas perguntas foram direcionadas a cinco professores aos quais denominaremos: P1, P2, P3, P4 e P5.

A primeira solicitamos: “*Discorra sobre a importância da literatura?*”

Tanto P1 quanto P4 abordaram em suas respostas o desenvolvimento do intelecto, mas P1 enfatizou o aspecto da emoção e da imaginação.

P1: “A literatura é de extrema importância ao intelecto do ser humano. Ela dá asas, te leva a mundos distantes, faz com que você se emocione e viaje num infinito de conhecimento.”

P4: “A literatura é o caminho mais fácil para o conhecimento, pois o ato de ler nos apresenta a janela do saber, através da qual desenvolvemos aprendizagens diversas para o intelecto.

P2 assim como **P1** citou os aspectos positivos referentes ao aperfeiçoamento da língua ao dizer que “é um grande recurso para trabalhar a linguagem, o vocabulário, a produção textual”. Além disso, salientou o valor social ao reconhecer que a literatura “é capaz de levar o leitor a refletir sobre preconceitos, culturas e valores diversos, cidadania, etc.”

P1: Faz com que o aluno “desenvolva sua redação, aumente seu vocabulário, melhore sua concentração. A fluência verbal e a ortografia também são otimamente desenvolvidos.”

Percebemos o pensamento de Candido (1998) de que a literatura é uma necessidade que deve ser satisfeita porque dá forma aos nossos sentimentos e ao modo como vemos o mundo na resposta de **P3** ao afirmar que a literatura é importante por “humanizar as pessoas, tornando-as mais sensíveis às pessoas e ao mundo”.

Assim como Zilberman (1986, p. 20) para quem “a leitura encontra na literatura seu recipiente imprescindível”, **P5** acredita que a literatura seja “o caminho para se formar leitores” e que por meio dela “desenvolvemos o gosto pela leitura.”

A segunda pergunta foi: *Qual a maior dificuldade para trabalhar a literatura na escola e o que poderia ajudar?*

Para **P1** “a dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita” apresenta-se como maior obstáculo. Isso poderia ser resolvido “com a ajuda do professor bem qualificado e interessado em trabalhos com a criança com dificuldade.”

P2 pontuou que uma das dificuldades é “a falta de hábito da leitura por grande parte da população brasileira que é transmitida de pais para filhos.” Além disso, outro problema é em relação ao acervo que deveria ser “amplo e diversificado, adequado à faixa etária e nível de amadurecimento do aluno.”

Nessa mesma linha, temos **P5** que vê na “falta de livros paradidáticos de um mesmo exemplar suficientes para uma turma de 20 a 35 alunos” a principal dificuldade para trabalhar a literatura. A sugestão para solucionar esse problema foi a escola “adotar, mesmo que fosse anualmente, vários exemplares de um mesmo título.” Não foram apresentadas sugestões sobre como conseguir esses exemplares.

De acordo com **P3**, a dificuldade está no “sistema educacional brasileiro que não prioriza a literatura e dá lugar ao ‘conteúdo’ e aos programas estabelecidos”. Na verdade, a questão posta aqui tem a ver com o que se tem priorizado. Perpetua-se o modelo aplicado durante os anos de 1951 a 1971 que, segundo Zappone (2007), foi um período em que se conhecer literatura estava relacionado com “a questão dos gêneros, a análise literária, a

periodização dos estilos de composição, conteúdos até hoje contemplados pelos textos didáticos que se propõem a ensinar literatura.” (p.12).

Para finalizar, **P4** atribui a dificuldade ao “boom tecnológico”. “O hábito de ler perdeu espaço para as grandes mídias (TV, videogame, *smarthphones*)” e, assim, é necessária a “desconstrução da ideia de que ler é chato”. Uma sugestão apresentada foi a inserção de “novas literaturas em contraste com as tradicionais, como revistas, HQ’s, raps, cinema, teatro, música.”

A pesquisa com alunos e professores possibilitou-nos constatar problemas identificados por nós e corrobora para que se reconheça a urgente necessidade de mudança de postura no trabalho com a literatura.

A escolha do livro *A ilha perdida* não foi aleatória. As palavras de Gagnoux (2014) são adequadas para descrever nossa predileção pela obra:

“A afinidade entre o professor e a leitura favorece a mediação. Dificilmente um aluno será seduzido pelo discurso de alguém que não estabelece relação estreita com o texto e que não experimentou e aprovou o produto ofertado. É quase impossível que o desejo de ler um livro seja despertado por uma pessoa que não o leu.”

Nossa experiência como leitor quando estávamos na mesma faixa etária dos alunos envolvidos na pesquisa foi uma forte influência para que a selecionássemos. Embora haja quem considere a obra limitada na perspectiva do preenchimento dos espaços vazios, tomando-a como algo que provoca o “estreitamento da atividade imaginativa do leitor” (FERREIRA E MATSUDA, 2017), ressaltamos seu valor literário por possibilitar que as crianças mergulhem na história, se aventurem nas sensações experimentadas pelos personagens, projetando a si mesmo na leitura.

Além disso, como lembra Zilberman (2008), não podemos esquecer que o leitor é a figura principal da pesquisa literária, visto ser ele que “afiança a vitalidade e continuidade do processo literário” (p.92).

Um dos primeiros desafios para a realização desta pesquisa foi providenciar uma obra para cada aluno, visto que acreditamos que essa aproximação contribui positivamente para o processo de leitura. Nem a biblioteca municipal nem a biblioteca escolar dispunham da quantidade de que precisávamos. Assim, com o auxílio da equipe pedagógica e do grêmio, foi realizado um festival de sorvete e parte do lucro foi usado para que os 25 alunos pudessem receber seu exemplar.

5 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1ª etapa: Motivação

Encontro 01: Início da expedição

Duração: 2 aulas²

Recursos: *smartphone*, tapete, vendas para olhos, papel, caneta ou lápis.

Etapas do trabalho:

1. Colocar os alunos sentados em fila sobre os tapetes.
2. Vendar os olhos deles.
3. Dizer que o tapete será uma nave que nos levará para uma viagem.
4. Contar a história *A menina e o pássaro encantado* com muita emoção.
5. Durante a contação, simular a decolagem e aterrissagem da nave.
6. Roda de conversa para relatar as sensações.
7. Motivar para o próximo encontro.

A primeira etapa da sequência didática ocorreu no início de fevereiro de 2018. Pedimos que os alunos levassem um tapete para a sala de aula sem revelar o que faríamos. O clima de suspense os instigou a imaginar diversas situações.

Inicialmente, organizamos os alunos em fila sentados no chão sobre os tapetes e com os olhos vendados. Combinamos que poderiam deixar a imaginação fluir para entrar na história como se fossem personagens.

Eles estavam eufóricos. Simulamos uma nave espacial que sobrevoava lugares diferentes e fantásticos. Foi contada a história “*A menina e o pássaro encantado*” de Rubem Alves.

² Cada encontro pode equivaler a uma, duas ou três aulas.

Figura 02 – Motivação: início da expedição



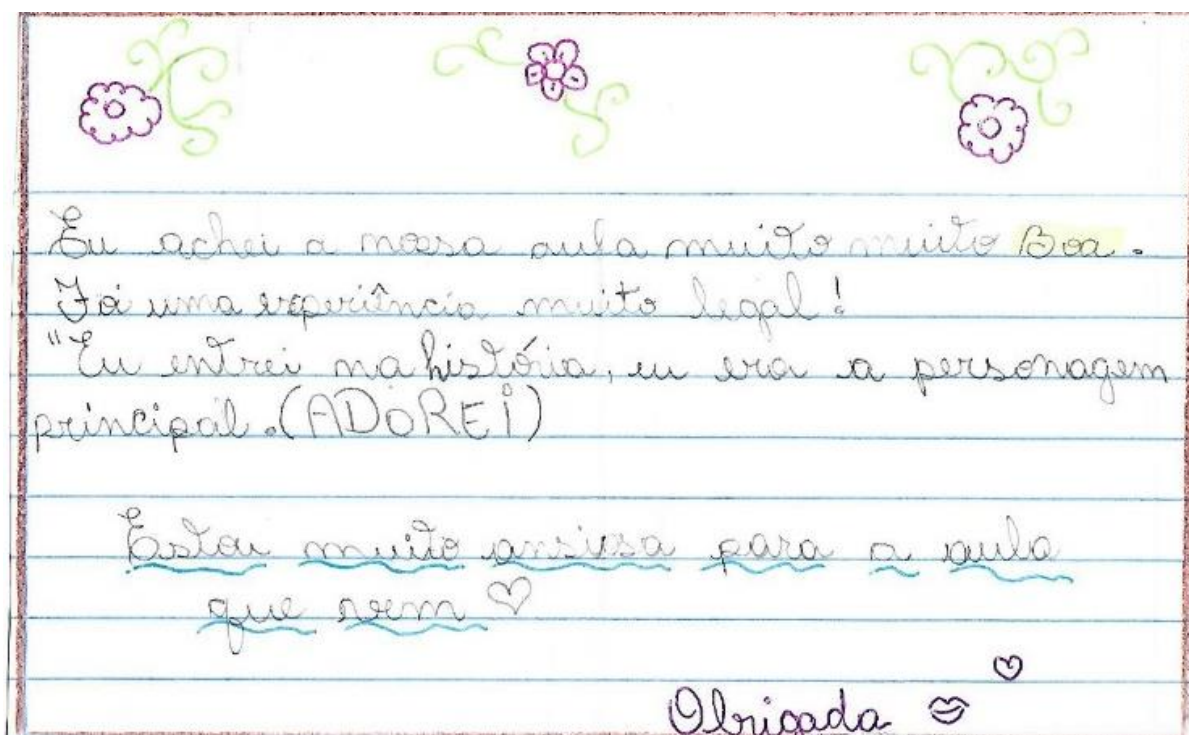
Fonte: Autoria própria (2018)

Finalizando a contação da história, os alunos aplaudiram espontaneamente expressando o quanto gostaram da narrativa.

Em seguida, fizemos uma roda em que foram convidados a falar sobre as sensações e o que mais gostaram de ver ao sobrevoar os lugares encantados. As expressões foram ouvidas com muita atenção e respeito por todos.

Pedimos que registrassem por escrito a avaliação da atividade. Falamos que teríamos uma surpresa no próximo encontro, portanto não deveriam faltar.

Figura 03 – Avaliação da aluna A8 sobre a primeira atividade



Fonte: Autoria própria (2018)

Cosson (2014) recomenda que essa primeira etapa da sequência didática, a motivação, que inclui a apresentação da obra, ocorra em uma mesma aula. No entanto, isso foi impossível e a apresentação da obra se deu na aula seguinte.

Solicitei que quem tivesse condições, trouxesse um lanche para compartilharmos, pois teríamos algo para comemorar. Aproximava-se o tão esperado momento de apresentar a obra.

Continuando a 1ª etapa: Motivação - apresentação da autora e da obra

Encontro 02: Início da expedição – 01 aula

Recursos: *smartphone*, caixa de presentes com exemplares da obra para cada aluno, dicionário, lanche, 01 auxiliar para fotografar.

Etapas do trabalho:

1. Lembrar acontecimentos da aula anterior.
2. Ouvir as experiências de leitura dos alunos
3. Apresentar o livro e explicar os motivos que o levaram a escolhê-lo. (Conte uma experiência de leitura sua).
4. Entregar um exemplar do livro para cada aluno e observar as reações.

5. Pedir para que os alunos observem a ilustração da capa e levantem hipóteses sobre o enredo.
6. Fazer a leitura do primeiro capítulo. Importante que o professor realize esta etapa.
7. Usar dicionário para buscar significado das palavras desconhecidas. Explicar que pelo contexto dá para saber o sentido de uma palavra.
8. Escrever bilhete para personagens pedindo para participar da expedição.
9. Compartilhar o lanche.

Considerando as contribuições de Cosson (2018), nessa etapa, nos concentramos em apresentar a obra e justificar os motivos que nos levaram a escolhê-la. A seguir, delineamos o caminho percorrido.

Uma caixa colocada sobre a mesa do professor dividia atenção com o lanche que já estava organizado em uma outra mesa no fundo da sala. As atenções se voltavam ora para a mesa, ora para a caixa, e os burburinhos eram inevitáveis.

Figura 04 – Caixa Surpresa



Fonte: Autoria própria (2018)

Retomando as discussões do último encontro, que ainda estavam frescas na memória, relembramos as sensações que haviam experimentado na simulação do voo na nave espacial.

Conversamos sobre o quanto é agradável ouvir histórias. Os alunos foram levados a perceber que o ato de ler também propicia aprendizagem ao viver emoções vividas por outros. Para comprovar isso, pedimos que alguém relatasse uma experiência de leitura nesse sentido.

Uma aluna contou sobre uma chuva forte que derrubou uma área de sua casa ainda em construção.

A1:

“Certo dia, quando estava lendo “Os Três Porquinhos”, eu me lembrei do medo que senti quando um pedaço da casa caiu.”

Em seguida, falamos sobre a experiência de leitura com o livro *“A Ilha Perdida”*. A professora contou que tinha a mesma idade deles quando o leu pela primeira vez. O tom de mistério que a fascinava e a motivava a querer devorá-lo, bem como as aventuras que se assemelhavam às que ela havia desfrutado no sítio do avô junto com os primos, motivaram a escolha para a intervenção aqui presentificada.

Além da oportunidade de reviver essas sensações, vinte e cinco anos depois, outro forte motivo que justifica a predileção pela obra é a possibilidade de garantir o letramento literário de seus alunos.

Deixamos claro nossa certeza de que também achariam fantástico embarcar nesta aventura e experimentar sensações agradáveis.

Abrimos a caixa de presentes e entregamos um exemplar a cada aluno. Alguns abraçaram, outros cheiraram, alguns mais apressados já folhearam as páginas. Apresentamos a capa, a editora e explicamos como descobrir a data que uma obra foi publicada. Pedimos que fizessem a leitura da capa e levantassem hipóteses sobre o enredo. Apresentamos a autora *Maria José Dupré*.

Lemos para eles o primeiro capítulo para demonstrar o ritmo e a entonação que deveriam ter para identificar de quem eram as falas, para exprimir os sentimentos dos personagens e captar as cenas.

Sugerimos que recorressem ao dicionário para buscar palavras desconhecidas.

Durante a leitura, incluíamos perguntas para verificar e garantir o envolvimento dos alunos. Veja um exemplo de como isso era feito. Na página 07, lemos:

“— Vi uma fumacinha saindo do meio daquelas árvores mais altas lá bem à direita, estão vendo?” A leitura foi feita de um modo que entendessem que a pergunta se direcionava a eles.

No próximo exemplo, relatamos o sabor que experimentamos ao ler o trecho:

“Eduardo que estava saboreando um pedaço de goiabada com queijo, quase engasgou de emoção” (Dupré, 1992, p.08). Dirigimo-nos aos alunos: “Que delícia, senti o sabor do queijo com goiabada! Vocês também sentiram?”, falei. Um aluno retrucou:

A17:

“Eu quase vomitei, detesto queijo com goiabada!”

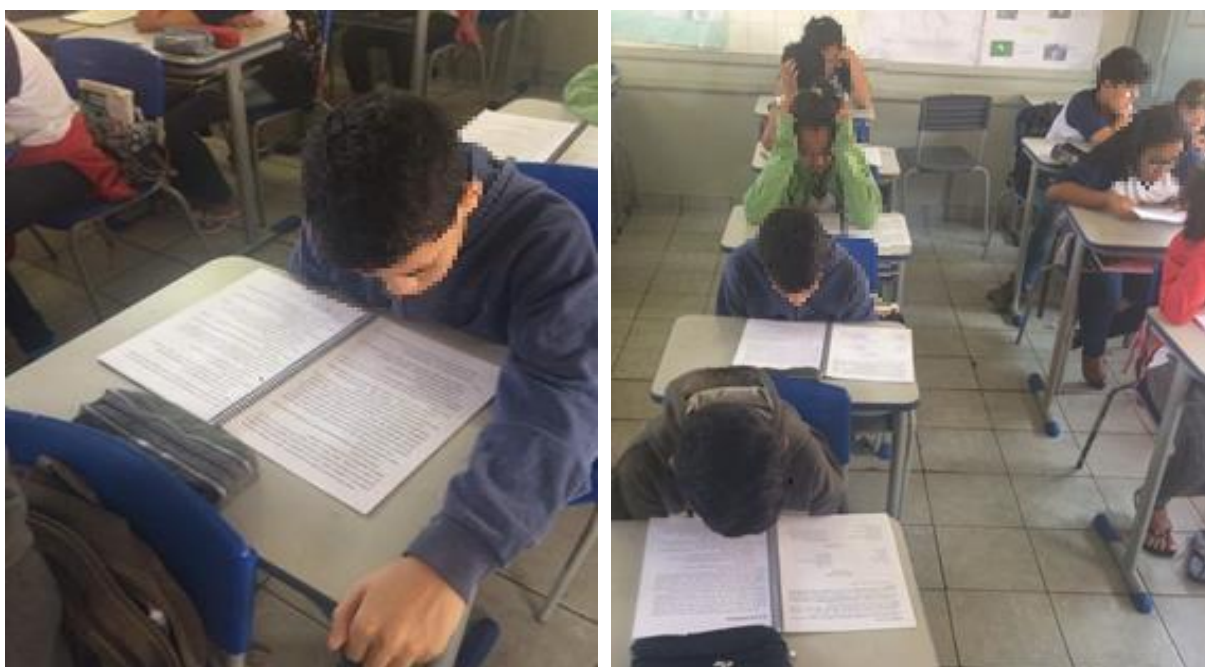
Conversamos sobre as preferências de comida e a importância de experimentar os diferentes tipos de alimentos.

Por fim, lemos na página 09 um trecho que descrevia a ilha:

“Devia estar cheia de papagaios, verde de periquitos, enfeitada de flores. Impossível que ali vivesse algum homem ruim; homens ruins não vivem em lugares bonitos como aquele.”

Questionamos: “Conseguem ver que jardim maravilhoso?”

Figura 05 – Leitura individual



Fonte: Autoria própria (2018)

Quando terminamos o primeiro capítulo, os alunos não queriam parar de ler. Perguntamos se eles estavam animados para explorar a ilha junto com Eduardo e Henrique e sugerimos que tentássemos nos comunicar com eles. Como faríamos isso? Disseram que via *WhatsApp* seria o jeito mais fácil, mas como ninguém tinha, precisaríamos de outra estratégia.

Uma aluna propôs enviar um bilhete. Aplaudimos a ideia e dissemos que seria possível fazer com que chegasse até os meninos. Explicamos para que servia um bilhete e

exemplificamos situações em que podem ser utilizado. Os alunos escreveram perguntando se Eduardo e Henrique aceitariam mais um acompanhante à fantástica expedição. As produções foram entregues nesta mesma aula.

Nossa intenção é despertar nos alunos todos os sentidos, instigando-os a saborearem momentos de leitura, assim como saboreiam um prato delicioso, por essa razão, consideramos um momento para compartilhar um lanche.

Para a próxima aula, deveriam embarcar na leitura do capítulo 02 – Na ilha.

Conforme já dissemos, dividimos a etapa *motivação* em duas aulas, e, na sequência passamos à *introdução*. Entretanto, não percebemos que houve prejuízo, pois o entusiasmo dos alunos não diminuiu.

Além disso, dividir as etapas nos permitiu que mais alunos pudessem participar com suas expressões e realizar as atividades com tranquilidade. Acreditamos que criar expectativas para o que será realizado nos próximos encontros certamente foi uma estratégia eficiente para cultivar o interesse deles.

Continuação da 1ª etapa: Motivação - apresentação da autora e da obra

Início da 2ª etapa: Leitura

Encontro 03: Produção de uma imagem sobre a ilha – 01 aula

Recursos: folha sulfite, lápis de escrever, lápis de cor, livro *A ilha perdida*.

Requisito para o encontro: ter feito a leitura do capítulo 02.

Etapas do trabalho:

1. Apresentar os intervalos de leitura aos alunos e combinar as datas para cada intervalo.
2. Produzir uma imagem da ilha considerando as descrições fornecidas pelo autor. Observações: Se tiverem lido, converse sobre o que acharam mais interessante no capítulo. Senão, faça a leitura com a turma.
3. Pedir que apresentem suas produções e abra espaço para tecerem comentários.

Ao negociar o período para a realização da leitura, levamos em consideração a sugestão de Cosson (2018) de não ultrapassar mais de três intervalos. Ficou combinado o seguinte:

1º intervalo – capítulos 01 a 06	<i>A Ilha Perdida</i> <i>Na ilha</i>
---	---

	<i>A noite na ilha</i> <i>A enchente</i> <i>Abandonados</i> <i>A ilha tinha habitantes</i>
2º intervalo – capítulos 07 a 11	<i>Henrique pensa que está sonhando</i> <i>A estranha vida do homem barbudo</i> <i>No mundo da macacada</i> <i>Henrique continua prisioneiro</i> <i>Morte na ilha</i>
3º intervalo – capítulos 12 a 16	<i>A volta</i> <i>As histórias de Henrique</i> <i>Vera, Lúcia, Pingo e Pipoca chegam à fazenda</i> <i>A expedição</i> <i>Henrique sente saudades</i>

Estabelecemos que os capítulos deveriam ser lidos em casa. Sobre esse pensamento, Cosson (2018) sinaliza que quando o professor estabelece a leitura de um texto literário, sua primeira atitude parece ser a de “conferir se o aluno leu efetivamente o texto.” Embora nosso foco não seja essa verificação, reconhecemos que o ideal seria que todos os alunos já viessem com os textos lidos, que não faltassem, que cuidassem do livro, pois isso tornaria possível maior participação nas aulas. Por isso, vimos a necessidade de pensar em um mecanismo que minimizasse tais interferências.

Nesse encontro, pretendíamos verificar como os alunos imaginavam a ilha com base nas descrições feitas pelo autor. Como nem todos tinham lido, fizemos a leitura do capítulo 02, desta vez, com a participação da turma.

Em seguida, questionamos se achavam que o autor havia alcançado o objetivo ao descrever a ilha e como era possível comprovar isso. Eles manifestaram suas impressões e atestaram o sucesso do autor dizendo que conseguiram imaginar com facilidade os detalhes fornecidos: o que os meninos viam durante a travessia, os pássaros, as árvores, a cor prateada do rio Paraíba quando refletia a luz do sol, as frutas que os personagens nunca tinham experimentado. Alguns afirmaram até ter sentido o vento no rosto.

Veja a transcrição da resposta de uma aluna ao relembrar o trajeto feito a barco no Rio Paraíba:

A 11: “parecia que eu tava no barco com eles e até consegui tocar as folha das árvore”.

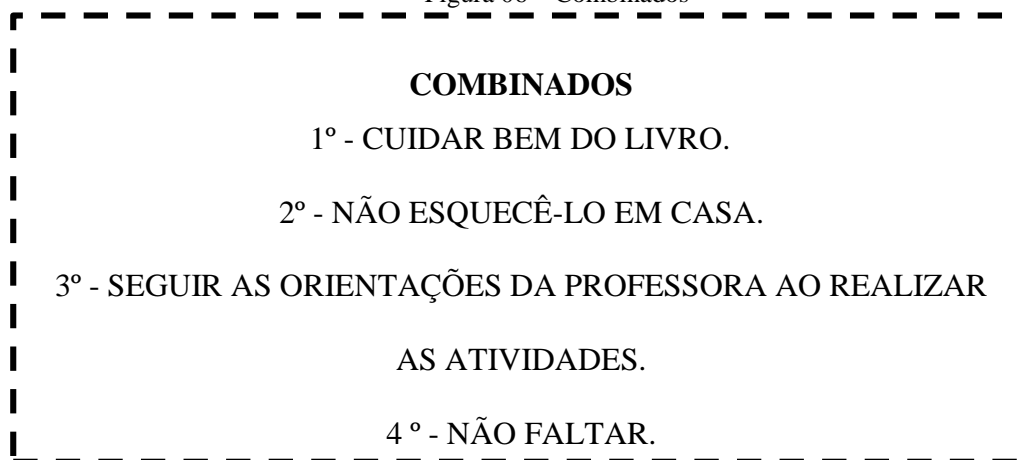
Propusemos que fizessem um desenho sobre como imaginavam a ilha, conforme apresentado adiante, na página 58.

Para motivar a leitura do próximo capítulo, perguntamos à turma se achava que os meninos conseguiriam voltar para casa naquele dia. Dissemos que ficariam surpresos com o desenrolar dos fatos no capítulo 03.

Finalizamos com a apresentação e comentários das produções.

Ao avaliar o encontro, pensamos em estratégias para que sentissem induzidos a ler. Com o intuito de possibilitar que as atividades acontecessem de maneira organizada e que todos os alunos usufríssem de cada aula sem perder nenhuma etapa, elaboramos os seguintes combinados e fixamos no quadro de informações:

Figura 06 – Combinados



Fonte: Autoria própria (2018)

A partir de agora, precisávamos definir meios para fazer com que os alunos cumprissem os combinados e realizassem com seriedade todas as tarefas.

Assim, atribuímos valores em forma de cores: amarelo e vermelho. Estipulamos que a cada cinco cartões amarelos, ganhariam um vermelho. Se chegassem a ter um cartão vermelho, uma comissão seria criada para analisar o caso e decidir se permaneceriam na pesquisa.

Apresentamos algumas situações que poderiam os eximir de notificação: se justificassem antes a falta, se precisassem ir a alguma consulta e trouxessem o atestado; os casos seriam avaliados individualmente.

Figura 07 – Reprodução da ilha feita pelas alunas A15 e A18



Fonte: autoria própria (2018)

2ª etapa: Leitura e apresentação dos resultados

Encontro 04: Roda de conversa sobre o capítulo 03.

Duração: 01 aula

Recursos: livro *A Ilha perdida*

Etapas do trabalho:

1. Organizar uma roda.
2. Apresentar os combinados e perguntar se concordam.
3. Fazer oralmente perguntas sobre o capítulo e convidá-los a participar.
4. Se possível, ler o capítulo na sala.

Iniciamos com uma conversa sobre os combinados e perguntamos se concordavam com os critérios e se gostariam de sugerir algo. Decidimos que os alunos que haviam faltado ou que não leram no dia anterior não seriam penalizados. Fixamos os combinados no quadro de informações para facilitar a consulta.

Verificamos que apenas o aluno que faltou ao último encontro não havia feito a leitura em casa. Conversei com ele em particular e reforcei a importância desse trabalho para sua formação, o quanto contribuiria para ampliar sua mente, para desenvolver o gosto pela leitura, para ajudá-lo a se comunicar melhor. Expliquei-lhe também sobre os combinados e a importância de cumpri-los.

Voltando à sala, fizemos oralmente as seguintes perguntas, dando oportunidade para participar com respostas.

- 1 – *Eduardo e Henrique conseguiram voltar para casa? Quem acha que sim, levante o dedo.*
- 2 – *O que vocês acharam da aventura descrita nesse capítulo?*
- 3 – *Pelo título do capítulo, dava para ter certeza de que tinham passado a noite na ilha?*
- 4 – *Era possível saber se os jovens acreditavam em Deus?*

Pelas respostas dadas, seria possível mensurar o envolvimento na leitura. Na primeira pergunta, não houve manifestação, o que sugeria que estavam fazendo a leitura. Em relação à segunda pergunta, os alunos contaram o que haviam achado mais interessante.

O aluno A28 disse que havia ficado com medo de aparecer um animal selvagem e atacar os garotos e que sentiu nojo quando o sapo apareceu.

Ao que a colega (A11) emendou: “não deixou claro que era um sapo, então pensei que podia ser uma cobra.”

A aluna A18 manifestou-se dizendo que havia ficado triste porque eles não tinham conseguido fazer a fogueira e que tinha gostado de ver um dando coragem para o outro, mesmo que estivessem com medo.

Foram dadas respostas pontuais para as perguntas 3 e 4. Em relação à terceira, A20 respondeu que pelo título não daria para saber se os garotos dormiram na ilha porque eles poderiam ter sido resgatados no início da noite ou ter encontrado a canoa e voltado para casa antes de amanhecer.

Sobre a quarta questão, A22 afirmou que dava para saber que acreditavam em Deus porque havia lido que Eduardo e Henrique rezaram.

O capítulo foi lido na sala e, como definido anteriormente, contamos com a participação da aluna com quem havíamos conversado no encontro anterior. Assim que ela começou a ler, percebi que os colegas ficaram admirados porque ela nunca havia feito isso para a turma. Em particular, elogiei-a e agradei por ter contribuído com a leitura.

Combinamos que os resultados da leitura do capítulo 04 ocorreria no próximo encontro. Dissemos aos alunos que a história ficaria cada vez mais interessante e que se sentiriam ainda mais animados com o livro e deveriam se preparar para viver coisas bem diferentes.

Ao avaliarmos nossa postura, reconhecemos que estávamos nos comportando como fiscais e que isso poderia fazer com que o aluno se sentisse coagido a ler. A partir disso, percebemos a necessidade de reforçar nosso discurso de modo a implementar estratégias de motivação.

Encontro 05: Finalização do primeiro intervalo e contato com personagens

Duração: 01 aula

Recursos: livro *A Ilha perdida*, lápis, caderno, aparelho celular, pincel para quadro.

Etapas do trabalho:

1. Registrar no quadro perguntas sobre os capítulos 04, 05 e 06. (Registrar a segunda pergunta após responderem à primeira e, assim, sucessivamente.)
2. Ouvir as respostas dos alunos e pedir que registrem as respostas no caderno.

3. Fazer contato com personagem Henrique.

Durante as reuniões de conselho de classe, notamos que a dificuldade da turma em abstrair informações era uma das preocupações mais recorrentes entre os professores que lecionam nela. Essa habilidade pode ajudar na interpretação de um cálculo matemático, na análise de um fato histórico, na organização do pensamento para verbalizar perante a turma e em tantas outras facetas de sua trajetória escolar.

Proporcionar a fantasia e a imaginação auxilia tanto no desenvolvimento emocional quanto no simbólico. A representação da realidade que se constrói ao ler o texto literário, permite que se compreenda o mundo na voz do outro, amplia os horizontes do leitor, que pode se ver enfrentando seus obstáculos e direcionando seu caminho.

Reconhecendo o papel da literatura nesse contexto para o desenvolvimento global do estudante, subscrevemos, nesta pesquisa, uma proposta de letramento literário com vias à ‘reforma, ao fortalecimento e à ampliação’ (COSSON, 2018) do trabalho com literatura considerando também suas contribuições para o progresso do aluno em todas as disciplinas.

Quando os alunos apresentam o resultado da leitura em cada intervalo programado, nos empenhamos em elaborar perguntas e planejar atividades que possam aguçar a imaginação, e assim, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de construir representações do que lê.

Assim, buscamos promover a imersão no universo dos protagonistas da história a fim de que se entreguem a momentos de fruição, de descoberta, de aprendizagem e experimentem sensações que legitimem a leitura do texto literário enquanto fonte de prazer e de conhecimento.

Esse pensamento respalda-se em Zappone (2007), a qual defende o caráter ficcional como fundamental para aprimorar o imaginário.

Nossa convicção também é consolidada por Petit (2008) ao garantir “que todas as invenções, todas as descobertas são realizadas nos momentos de fantasia, e que, em geral, sem fantasia, não há pensamentos.”

Estávamos desejosos de que eles experimentassem o sabor das palavras do texto literário por confrontar o real e o fictício, ou seja, o verdadeiro e o verossímil.

Dar aos alunos a possibilidade de experimentar as sensações dos personagens - seja o medo, a alegria, o espanto - e de participar das cenas juntamente com eles, constitui-se uma ação poderosa e pode ajudá-los a desenvolver a sensibilidade por se colocar no lugar do outro, isto é, ajudam a descobrir a empatia.

Assim, formulamos algumas perguntas com o objetivo de despertar também o desejo de adentrar na história. Registramos no quadro, uma por uma, as perguntas a seguir e permitimos que eles se pronunciassem:

- *Coloque-se no lugar de Eduardo e tente sentir o que ele sentiu quando se perdeu de seu irmão.*
- *Imagine a noite chegando, como seria dormir sozinho na mata?*
- *Que característica Eduardo precisaria demonstrar?*
- *Os animais ferozes que poderiam haver te deixaram com medo?”*
- *O que você sentiu quando viu Simão se aproximar de Henrique?*

Zilberman (2008) reforça a importância da literatura ao interpelar para as emoções do leitor:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Ainda com a finalidade de despertar tais emoções, programamos uma situação em que pudessem se comunicar com um dos personagens. Planejei com um amigo toda a ação. Mudei o nome do contato no celular dele para Henrique da Ilha e coloquei a foto do personagem que está na capa do livro. Combinei a hora que ele deveria ligar e avisei que não iria atender a ligação, por isso, pedi que enviasse uma mensagem de áudio com o conteúdo já acertado.

Também havia avisado para uma das funcionárias da secretaria da escola que fosse até minha sala e desse o seguinte recado:

“Professora, ligou aqui na escola Henrique da Ilha e passamos seu número de telefone. Ele disse que tem um assunto urgente para tratar e entrará em contato com você.”

Propositalmente deixei o aparelho no volume alto e simulei ter esquecido o telefone na mesa de um aluno. Quando começou a tocar, me desculpei com a turma por não tê-lo desligado e pedi que conferisse quem estava ligando. Ele olhou e respondeu:

“Professora, é Henrique da Ilha. É ele de verdade? É sim! Olha a foto dele.”

Nesse instante, entrou a secretária com o recado. Agora a turma estava inquieta e se entreolhava. A encenação prosseguiu: “Olha só que legal, ele enviou uma mensagem. Querem ouvir?” Não precisamos nem falar o que disseram, não é mesmo?

A mensagem era uma resposta ao pedido que haviam feito quando enviaram o bilhete em um dos encontros anteriores:

“Olá 6º B. Bom dia! Eu recebi os bilhetes perguntando se podiam fazer essa expedição até a ilha comigo e Eduardo. É claro que sim! Até sei que vocês estão nos observando. Estão gostando da ilha? Depois nos falamos mais porque agora vou procurar o Eduardo. Um abraço!”

Não sabíamos como se daria o envolvimento dos alunos na atividade. Tínhamos receio de que a considerassem infantil demais. Isso porque muitos deles enfrentam uma realidade tão opressora e cruel que são levados a amadurecer precocemente e a perder, gradativamente, a sensibilidade.

Alguns têm responsabilidade de adultos: fazem comida, cuidam da casa e dos irmãos mais novos, levando-os e buscando na escola. Recebem alta carga de conteúdo pornográfico através da Internet, de programas de TV, músicas degradantes, já sofreram abuso sexual, convivem com familiares que consomem drogas, entre tantas outras.

A exposição a essas situações é devastadora não só pelo fato de impedir que sua inocência e ingenuidade sejam protegidas, mas também porque mutilam o direito de viver verdadeiramente a infância.

Felizmente, na contramão do que foi posto em tela e para a nossa satisfação, tivemos a oportunidade de presenciar a total entrega desses alunos em dar vazão à imaginação.

Eles demonstraram um grau de contentamento contagiante. Havia um brilho no olhar e um sorriso no rosto que deveria ser decreto para todas as crianças.

Perguntaram: “Professora, é o Henrique de verdade?” E os colegas se antecipavam: “Gente, é claro que é! Você não viu a foto?” A sala foi tomada por uma atmosfera muito agradável.

Nesse clima em que a ficção fundiu-se à realidade, sugeri que enviássemos uma resposta ao nosso personagem. Diante do aceite da turma, agradei Henrique por nos deixar compartilhar da aventura e respondi que nós havíamos apreciado muito a mensagem. Falei que eles também gostariam de saber como o Simão, habitante da ilha, diferenciava os miquinhos os quais havia nomeado Um, Dois, Três, Quatro, Cinco. Ao que ele respondeu:

“Eu vou perguntar e depois passo a resposta para vocês. Um abraço.”

Posto que esse era um espaço que permitia ao aluno usar sua força imaginativa para atribuir sentido ao texto, de modo a preencher suas lacunas, julguei oportuno saber quais interpretações tinham sobre como Simão fazia para diferenciar o miquinhos.

Citamos duas dentre as diversas significações enunciadas. Uns disseram que possivelmente Simão, que era muito observador, havia analisado as características físicas de cada um para saber quem era quem. Outros disseram que como andavam sempre juntos, o “homem barbudo” não precisava se preocupar com isso, pois quando chamava um, todos vinham.

Combinamos que, no próximo encontro, a professora contaria uma experiência nada agradável de sua infância e que contávamos com a presença deles.

Ao final desta atividade, nos demos conta de que, além de gravar áudios e vídeos, seria necessário fazer um registro mais pontual sobre cada aluno, para que pudéssemos avaliar como estava ocorrendo seu progresso.

Encontro 06: Auxílio aos alunos na dificuldade de abstração

Duração: 01 aula

Recursos: livro *A Ilha perdida*, lápis, caderno, pincel para quadro branco.

Etapas do trabalho:

1. Lembrar os acontecimentos do capítulo em ordem cronológica e registrar no quadro.
2. Contar alguma experiência bem-sucedida ou não de apresentação oral e pedir que relatem alguma.

3. Questionar se eles têm alguma estratégia para lembrar as falas quando fazem apresentações orais e se sabem como um contador de histórias consegue memorizar.
3. Fazer perguntas que possibilitem construir um quadro do que foi abordado no capítulo e registrar as respostas no quadro.
4. Construir o esquema ou mapa mental.
5. Demonstrar como contar a história do capítulo usando o mapa mental.
6. Pedir que contem a história para alguém em casa e que construam um mapa do capítulo 05.

Sinalizada a dificuldade no que se refere a abstrair informações, reservamos esse encontro para a realização de mais uma atividade com o intuito de proporcionar o desenvolvimento dessa habilidade.

De acordo com as etapas propostas por Cosson (2018) para a escolarização da literatura, a segunda etapa, a leitura, é o momento oportuno para que se observem as dificuldades específicas enfrentadas por um aluno ou por toda a turma. A partir daí, planejam-se intervenções adequadas para dirimir quaisquer obstáculos que impeçam que se tornem leitores eficientes.

A primeira atividade interventiva consistia em elaborar em forma de tópicos o que fora considerado no capítulo 04. Isso possibilitaria separar uma parte de um todo para a considerá-la independente das outras partes, o que facilitaria a compreensão do texto em sua totalidade.

Começamos por relembrar os acontecimentos do capítulo 04, A enchente. Com a ajuda uns dos outros, apresentaram o resultado da leitura feita de antemão em ordem cronológica. Não fizemos nenhuma interferência no momento em que falavam. Em seguida, registramos no quadro.

Quando terminaram as exposições, questionamos se sabiam como alguém que conta histórias faz para gravar o texto. Eles acreditavam que os contadores de histórias decoravam palavra por palavra. Concordamos que ter boa memória era realmente importante, porém, fazer dessa forma, palavra por palavra, podia ser muito arriscado, uma vez que o contador poderia se esquecer de uma palavra e comprometer toda a história.

Falamos sobre os “auditórios” da época em que a professora era estudante no EF1 e que uma vez durante uma apresentação, ela esqueceu tudo que iria falar porque não se lembrava de uma “palavrinha”. A professora havia decorado até as vírgulas, mas na hora, de tanto nervoso, sua memória falhou e não conseguiu se lembrar de jeito nenhum e esqueceu todo o texto. Desde então, buscamos colocar em prática a orientação que recebemos naquele dia: primeiro, deveria

construir a ideia do que iria falar, para, a seguir, criar um mapa mental ou um esquema, usando o mínimo de palavras. Seguir esses passos é um caminho que pode ajudar na memorização e, assim, iríamos mostrar como fazê-lo.

Com base no desenrolar do capítulo que os alunos apresentaram, identificamos os tópicos abordados. Direcionamos o pensamento deles fazendo algumas perguntas e registrando suas respostas no quadro. Deixamos claro que seria como um “bate-bola”, isto é, queríamos respostas rápidas, curtas e objetivas.

Para dar um clima de suspense, pedimos que fechassem os olhos e só abrissem quando autorizássemos. Assim, ao final de cada pergunta, cada um tinha o mesmo tempo para pensar e dar respostas objetivas.

01 – Os garotos acordaram, após a primeira noite na ilha, determinados a quê?

Resposta – Eles estavam determinados a encontrar a canoa.

02 – Conseguiram encontrá-la?

Resposta – Sim, eles conseguiram encontrar, mas perderam-na.

03 – Como perderam a canoa?

Resposta – A correnteza trouxe uma árvore inteira que arrastou a canoa para o meio do rio.

04 – O que eles fizeram nesse fim de tarde que foi diferente do dia anterior?

Resposta – Eles se prepararam para “dormir” na ilha.

05 – Como estava o suprimento de água e comida?

Resposta – Tudo havia acabado.

06 – Como o capítulo termina?

Resposta – Com a dúvida sobre como voltariam para casa.

07 – Tudo isso girou em torno de qual acontecimento?

Resposta – Da enchente

Como buscávamos respostas diretas, ficamos com ouvidos bem atentos para anotá-las assim que eram dadas. Isso porque os alunos gostam muito de participar, se delongam nas

explicações e isso poderia não resultar em um registro com economia de palavras conforme tencionávamos.

Em seguida, pedimos que permanecessem em silêncio para que vissem o que denominamos de “mágica” acontecer.

Vale ressaltar que, no contexto de sala de aula, temos preferência por usar expressões que fazem alusão ao lúdico, visto que elas têm a peculiaridade de criar expectativas para o que será realizado. Não era intenção reduzir a importância da atividade como sendo algo que não demande uso das faculdades mentais, ou que não seja necessária a devida atenção.

Explicamos que existem várias formas de se criar um esquema e que, geralmente, usam-se setas na elaboração para direcionar o modo como deve proceder a leitura.

Passo a passo, fomos falando em voz alta numa tentativa de demonstrar os procedimentos mentais, isto é, como os dados eram processados durante a criação.

Primeiramente, esclarecemos que faríamos a leitura bem atenta das informações que havíamos obtido com a ajuda deles e, para isso, a concentração era muito importante. Durante a leitura das perguntas, imagináramos as cenas retratadas no capítulo.

Após a leitura, concluímos que tudo girou em torno de uma situação: a enchente. Em destaque, no centro do quadro, escrevemos a expressão a enchente, título do capítulo, que indicava a relevância desse acontecimento central.

A procura pela canoa era o ponto alto do capítulo, mas a enchente fez com que lamentavelmente a perdessem. Assim, registramos: a canoa - o encontro e a perda.

Continuamos o raciocínio: o meio para conseguirem voltar para a casa era a canoa, como a perderam e não sabiam se alguém viria para salvá-los, precisavam planejar mais uma noite na ilha, para não sofrerem tanto quanto na noite anterior, o que resultou: preparação para mais uma noite na ilha.

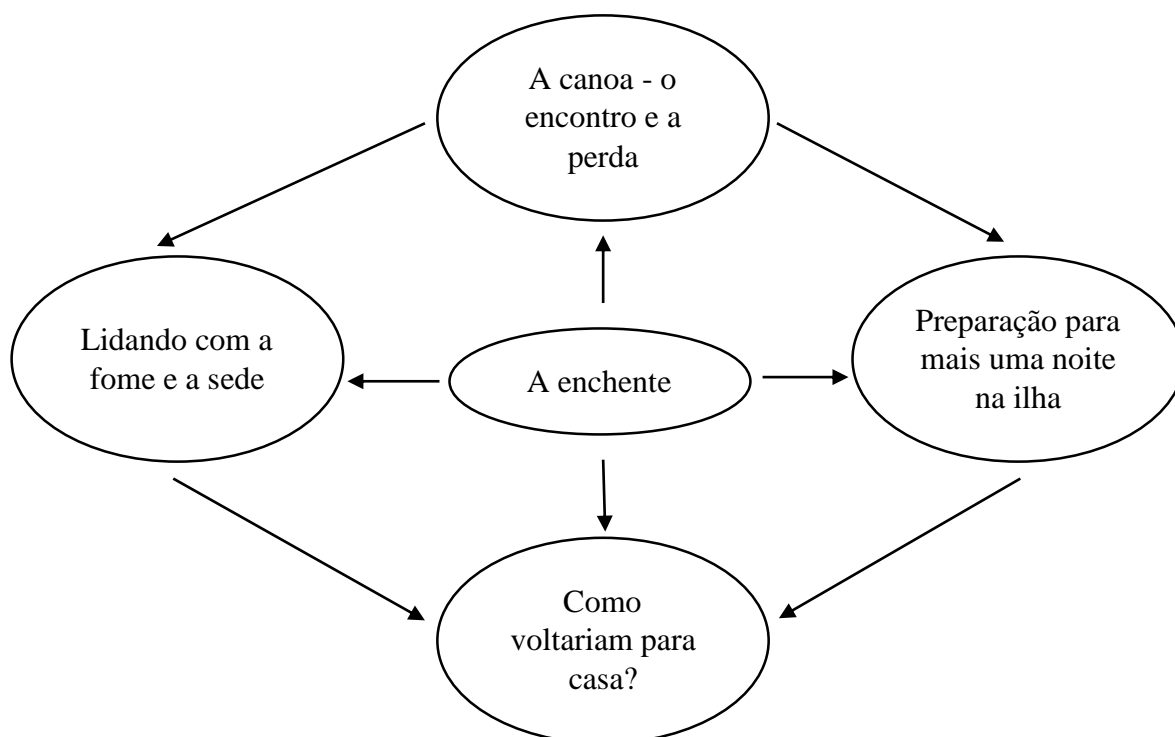
Isso representava um obstáculo, visto que tanto a água quanto a comida que haviam trazido de casa estava acabando. Então, surgia mais um problema que exigia uma solução. Escrevemos: lidando com a fome e a sede.

O capítulo finalizava com uma dúvida – como voltariam para casa? – que foi registrada no quadro.

Esses tópicos foram dispostos em forma de esquema representativo, ou seja, criamos um mapa mental do que fora abordado no capítulo 04. Seguindo as setas, demonstramos como a leitura poderia ser feita.

Mostramos para os estudantes que não só a forma como o esquema é organizado, mas também as palavras empregadas na construção de sua estrutura auxiliam para a organização das ideias centrais. Em torno dessas ideias, estão contidos os demais acontecimentos do enredo.

Figura 08 – Mapa mental que sintetiza o capítulo 04 do livro A ilha perdida



Fonte: autoria própria (2018)

Assim, ao relembrar os detalhes envolvidos no encontro e na perda da canoa pelos personagens, vieram à mente algumas situações que enfrentaram durante a busca. Lembramos que o capítulo iniciava “falando” dos objetos que a enchente havia trazido. Falava, também, das fortes dores no corpo que sentiram por terem dormido sem nenhum conforto no meio do mato; sobre as muitas vezes que entraram e se perderam na mata, até que precisaram parar para descansar.

Fizemos o mesmo em relação aos demais tópicos e demonstramos como o uso dos quadros mentais facilitam a organização das ideias quando vamos contar uma história, ou quando falamos para alguém sobre algum livro que lemos.

Passamos dois desafios para serem feitos fora da escola e dissemos que poderiam escolher se dedicar a um deles ou poderiam fazer os dois.

Recomendamos que tentassem fazer o mesmo com o capítulo 05 para testar se funcionava mesmo o que haviam acabado de aprender.

Sugerimos que exercitassem em casa, contando para outra pessoa o que haviam lido no capítulo 04 e que no próximo encontro dividissem a experiência com toda a turma.

Encontro 07: Oficina de contação de histórias

Duração: 02 aulas

Recursos: livro *A Ilha perdida*, lápis, caderno, aparelho celular, pincel para quadro, envelope.

Etapas do trabalho:

1. Pedir que registrem no quadro os resultados dos mapas mentais do capítulo 05 que fizeram em casa.
2. Solicitar que compartilhem como foi a experiência de usar os mapas mentais ao contar a história.
3. Organizar a turma em uma roda, preferencialmente fora da sala, e conversar sobre contar e ouvir histórias.
4. Organizar a turma em pequenos grupos com, no máximo 06 alunos, para lerem para os colegas. Solicitar que avaliem um ao outro dando sugestões e ressaltando os pontos positivos.
5. Promover uma situação em que eles possam se ver contando histórias para despertar o desejo e se verem capazes de fazê-lo.
6. Dar, aos alunos que se interessarem, quinze minutos para ensaiar uma apresentação de cinco minutos para os colegas. (Aqueles que não apresentarem, ajudam na organização da sala e passam de grupo em grupo para verificar como está o trabalho.)
7. Com o espaço já organizado, cada grupo faz a apresentação.
8. Avaliar as apresentações.
9. Produzir um envelope com os dizeres “A PERGUNTA SECRETA”.

Começamos com a apresentação dos desafios propostos no encontro anterior. Deixamos livre a opção de cumprir apenas um, mas alguns decidiram fazer os dois. Pedimos a três desses alunos para apresentar o esquema do capítulo 05 para os colegas. Eles fizeram o desenho no quadro e explicaram. Na sequência, relataram como havia sido a contação da história.

De modo geral, os alunos demonstraram ter gostado da experiência de contar o que tinham lido para outra pessoa e confirmaram que pensar nos pontos centrais do esquema realmente havia ajudado a lembrar da história.

Houve quem contasse para o pai, para os sobrinhos, para a avó, para a mãe... O aluno A28 revelou-nos que falou para um vizinho que não sabia ler e que este havia afirmado que seu sonho era aprender a ler para contar histórias para os filhos direto dos livros.

Uma mãe fez questão de registrar no caderno da filha o quanto estava satisfeita com o envolvimento dela. Outros demonstraram o desejo de ler o livro também.

O aluno A4 disse que a mãe tinha usado uma parte da história para mostrar que ele precisava parar de brigar com a irmã. Apontou a passagem:

“Henrique não disse nada; ficou mudo assistindo ao desastre; depois escondeu o rosto entre as mãos e começou a chorar. Eduardo correu para o irmão e pôs o braço sobre o ombro dele” (DUPRÉ, 1998, p.39).

Esse trecho diz respeito ao momento em que uma árvore trazida pela enchente rodopiou e arrastou a canoa levando-a embora rio abaixo. Os garotos não brigaram nem ficaram culpando um ao outro. Pelo contrário, Eduardo foi consolar seu irmão.

Aproveitamos a situação para fazer uma análise interpretativa do que entendiam o que significava ação de Eduardo em colocar o braço no ombro do irmão. Eles conseguiram perceber que isso indicava que a intenção era demonstrar que estava ali para apoiar o irmão em qualquer desafio que surgisse, que Henrique podia se sentir seguro porque não estava sozinho.

O comentário de A12 foi muito pertinente:

“Professora, a gente pode também entender que Eduardo queria mostrar que os dois sairiam dessa situação juntos. ”

De fato, diante de todo o exposto, confirma-se a veracidade das palavras de Cosson (2018):

“O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. [...] E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores.” (p. 28)

Certamente, essa dialética contribui para a construção de uma visão de mundo mais crítica, permitindo ao aluno, toda vez que um colega se pronuncia, comparar suas crenças, reforçando-as ou refutando-as.

Ainda, na visão do autor, momentos como esses, em que os leitores se solidarizam compartilhando o que leem na comunidade na qual estão inseridos, nos alertam para o fato de

que não podemos incorrer no erro de tratar a leitura literária como um afazer tão individual, algo tão completo em si mesmo, que é dispensável compartilhá-la.

Não podemos consentir que os alunos passem pela escola, ou mais especificamente, passem pelas aulas de literatura sem viver experiências como essas. Acreditamos que possibilitar ao aluno compartilhar o que lê em uma comunidade dá a ele a oportunidade de experimentar o lado solidário da leitura, de ampliar sua visão por meio dos sentidos que os colegas dão ao texto, de aprender a respeitar o ponto de vista do outro.

Além do mais, conforme comprovamos, essas trocas reforçam os laços com a família, estreitam a relação com os colegas ou, até mesmo, contribuem para que se estabeleçam novos vínculos.

Um de nossos objetivos nesse encontro era promover uma oficina de contação de histórias. Desejávamos saber quais eram as percepções dos alunos em relação a esses momentos: como se sentiam ao ouvir histórias, o que achavam ser necessário para ser um bom contador, o que havia de diferente entre ler para um grupo e contar uma história. Organizamos um círculo fora da sala para conversar sobre esse assunto.

O que constatamos não foi diferente do que imaginávamos: existe uma recepção muito satisfatória em relação a essa modalidade de contato com o texto literário.

A21 expressou-se: “Não existe nada mais gostoso que ouvir uma história.” E contou que gostava muito quando a avó contava algumas de assombração.

Os gestos, a entonação, os movimentos, o ritmo empregado pelo contador, são, segundo eles, características essenciais para que despertem os sentidos e se entreguem ao texto.

Após a roda de conversa, dividimos a turma em grupos com no máximo 05 alunos e disse que deveriam fazer uma leitura bem interessante para os colegas tentando imprimir ritmo e entonação para atrair a atenção do leitor/ouvinte. Cada um deveria ler um pouco. Indiquei o lugar do lado de fora da sala onde cada grupo iria ficar. Combinei que teriam quinze minutos para realizar a atividade. Passei de grupo em grupo para ouvi-los e ver como estavam se saindo.

Ao passar em cada roda de leitura, observamos os alunos e conseguimos perceber que alguns já demonstravam desenvoltura para contar histórias.

Figura 09 – Leitura em pequenos grupos



Fonte: Autoria própria (2018)

De volta à sala, pedi que fechassem os olhos porque iríamos “brincar” com nossa imaginação. Criaríamos um cenário, faríamos algumas perguntas e eles deveriam se projetar na situação. “Você está vendo uma sala de aula com crianças bem menores do que você. Todas estão assentadas em círculo, sobre almofadas que estão espalhadas no chão da sala. Algumas estão até com os olhinhos fechados, se deleitando durante a audição de uma história. E elas parecem estar gostando muito da pessoa que está ali à frente, e não é a professora deles, esta pessoa é você. É possível sentir o seu entusiasmo, você caminha de um lado para o outro da sala, aumenta a voz, gesticula os braços, diminui a voz e coloca as mãos em volta da boca como se estivesse contando um segredo, aponta para algum lugar, e as crianças te olham como se estivessem hipnotizadas pela história que estão ouvindo. E quando você para de falar, elas aplaudem com bastante entusiasmo.”

Em seguida, falamos sobre a importância de aceitar novos desafios para desenvolver e aprimorar habilidades. Perguntei se achavam possível contar a história do livro *A Ilha Perdida* para a turma do 1º ano. Alguns assentiram com muito entusiasmo que gostariam de participar da atividade, outros não demonstraram interesse e ainda houve quem tinha receio, mas tinha desejo de participar.

Deixei-os à vontade para tomar a decisão, mas pedi que todos relembassem as qualidades que tornavam alguém um bom contador de histórias. Levantamos, oralmente, as características que julgavam primordiais para conseguir captar a atenção do ouvinte e propus uma dramatização do capítulo que haviam acabado de ler com os colegas. Teriam mais quinze minutos para preparar uma apresentação. Aqueles alunos que não quiseram fazer parte, nos auxiliaram observando os grupos, dando sugestões e organizando o espaço para que pudessem apresentar

Ao retornarmos para a sala, todos já sabiam qual seria a ordem de apresentação e se assentaram nas lugares reservados para as equipes. Cada colega deveria prestar bastante atenção para fazer análises e dar sugestões que contribuiriam para o desenvolvimento dos contadores. Expliquei que, como jurados, deveriam ter respeito ao fazer as avaliações. Em contrapartida, os avaliados deveriam receber as dicas com bastante educação e que as críticas enriqueceriam o trabalho. Com muita satisfação e espontaneidade parabenizaram os colegas e até ficaram de pé para aplaudir um dos grupos.

Dar espaço para que os alunos participassem nesse momento foi fundamental para despertar o senso de pertencimento e ajudou o grupo a se fortalecer. O envolvimento e o esforço de cada um, como uma reação em cadeia, despertou no outro o desejo de dar o melhor de si ao desempenhar o que lhe foi proposto.

Percebemos que eles sentiram-se valorizados ao serem ouvidos e responderam de modo afirmativo quando solicitados a se envolverem nas atividades. Apostar nessa valorização ajudou a alcançar resultados muito positivos.

No final da aula, pedimos que tirassem uma folha do caderno e juntos fizemos um envelope. Para preservar a identidade, escreveram com letras maiúsculas no verso: “A PERGUNTA SECRETA”.

Solicitamos que, para o próximo encontro, pensassem em uma pergunta bem intrigante sobre os capítulos para o segundo intervalo de leitura (capítulos 07 a 11). Podia ser um questionamento sobre o qual já sabiam a resposta, ou algo que havia ficado em dúvida ou uma pergunta que desejassem saber a opinião do colega. Isso porque sabemos que os alunos têm predileção por atividades que geram suspense, e eles ficaram muito entusiasmados aguardando o próximo encontro.

Encontro 08: Atividade “A pergunta secreta” para abordar o segundo intervalo de leitura

Duração: 01 aula

Recursos: 01 professor auxiliar, pergunta secreta, pincel para quadro, dicionários para cada aluno, *smarthphone*.

Etapas do trabalho:

1. Recolher as perguntas e orientar como será a atividade.
2. Realizar a atividade.
3. Explicar como usar o dicionário, buscando o sentido da palavra “alteridade”.
4. Registrar no quadro as definições e explicar por que não faz sentido a simples substituição de um termo por outro.
5. Criar expectativa para o próximo encontro.

Ansiosamente, cada aluno, munido com sua pergunta secreta, nos aguardava para esse encontro. Uma colega professora nos ajudou com o registro das respostas.

Recolhemos as perguntas, fizemos uma roda e distribuímos um número que representava a identidade deles ao serem chamados para responder. Deixamos claro que escolheríamos antes o número, e se o colega selecionado não soubesse a resposta, quem elaborou a pergunta poderia responder ou escolher outro colega.

As questões giraram em torno dos motivos de Simão ter ido viver na ilha sozinho. Os garotos voltariam para casa e como fariam isso? Por que na ilha o sabor das frutas era diferente? Como diferenciavam Um, Dois, Três, Quatro e Cinco? Havia sido difícil para Simão desenvolver o bom relacionamento com os amigos animais?

Disseram que provavelmente Simão havia sido traído por um grande amigo ou talvez tenha sofrido uma desilusão amorosa e decidiu viver longe de tudo e de todos. Mas agora não estava mais sozinho e faria de Eduardo e Henrique seus prisioneiros “no bom sentido”, ou seja, obrigaria os garotos a ficarem ali, mas os trataria bem. Nesse intervalo de leitura, os alunos ainda não sabiam que somente Henrique passaria esse tempo com Simão.

Um dos pressupostos da literatura, abordados nesta pesquisa, diz respeito ao seu potencial transformador ao permitir que o leitor viva a vida do personagem sem abandonar sua própria identidade e ainda possibilita que este transforme sua vida ao experimentar as vivências daquele.

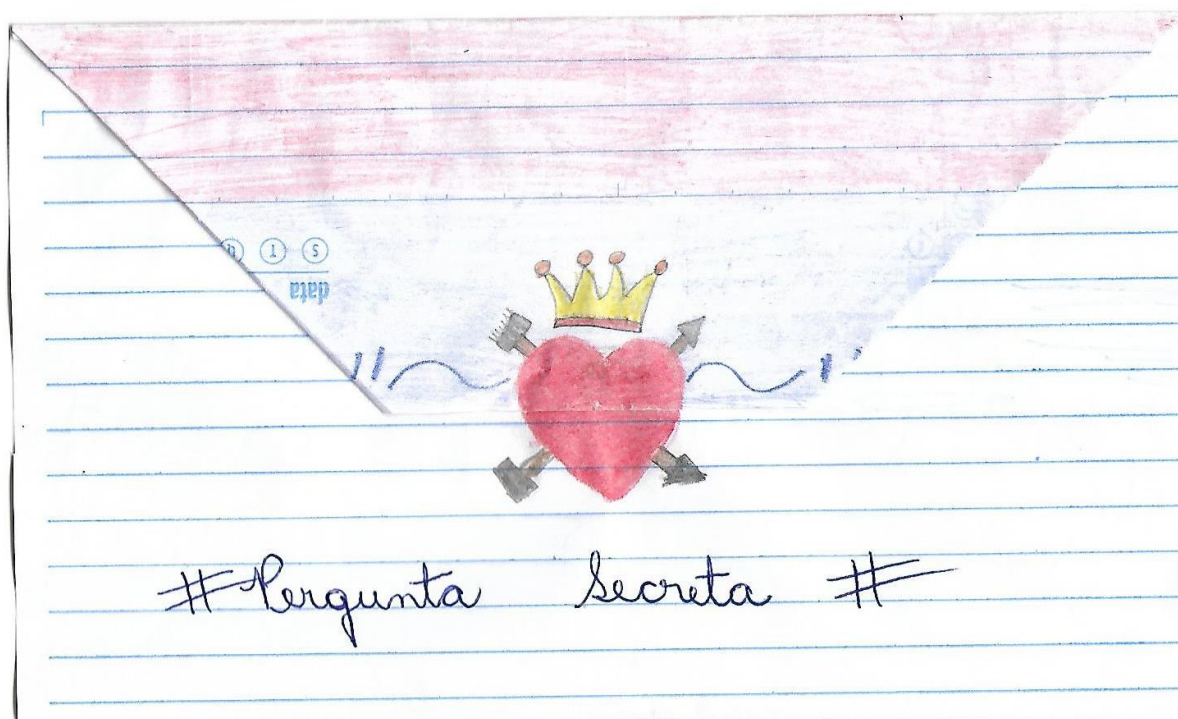
Sobre essa vertente, Aguiar (2011) defende a ideia de que o leitor, quando envereda nos caminhos da leitura

entra em outra esfera, mas não perde o sentido real e aí está, a nosso ver, a função mágica da literatura: através dela vivemos uma outra realidade, com suas emoções e perigos, sem sofrer as conseqüências daquilo que fazemos e sentimos enquanto lemos. Essa consciência do brinqueado que é a arte é que leva-nos a experimentar o prazer de entrar em seu jogo (p. 254).

Ao mergulhar nesse jogo, uma aluna experimentou essa outra realidade por se colocar no lugar do personagem Simão e reconheceu que era um desafio para ele viver longe da civilização. Ela expressou que era muito difícil fazer o que ele fez e ficou pensando como seria abandonar tudo: família, celular, internet, colegas de escola, namorado, as comidas que ela gostava. Precisava de muita coragem para viver sem mais nenhum humano na ilha e por isso Simão havia se apegado aos animais.

No que se refere às frutas, concluíram que eram mais doces, mais saborosas porque amadureciam no tempo delas sem agrotóxicos. Sobre os miquinhos, acreditavam que não havia preocupação em diferenciar os cinco, uma vez que andavam e faziam tudo juntos e quando Simão falava com um, falava com todos.

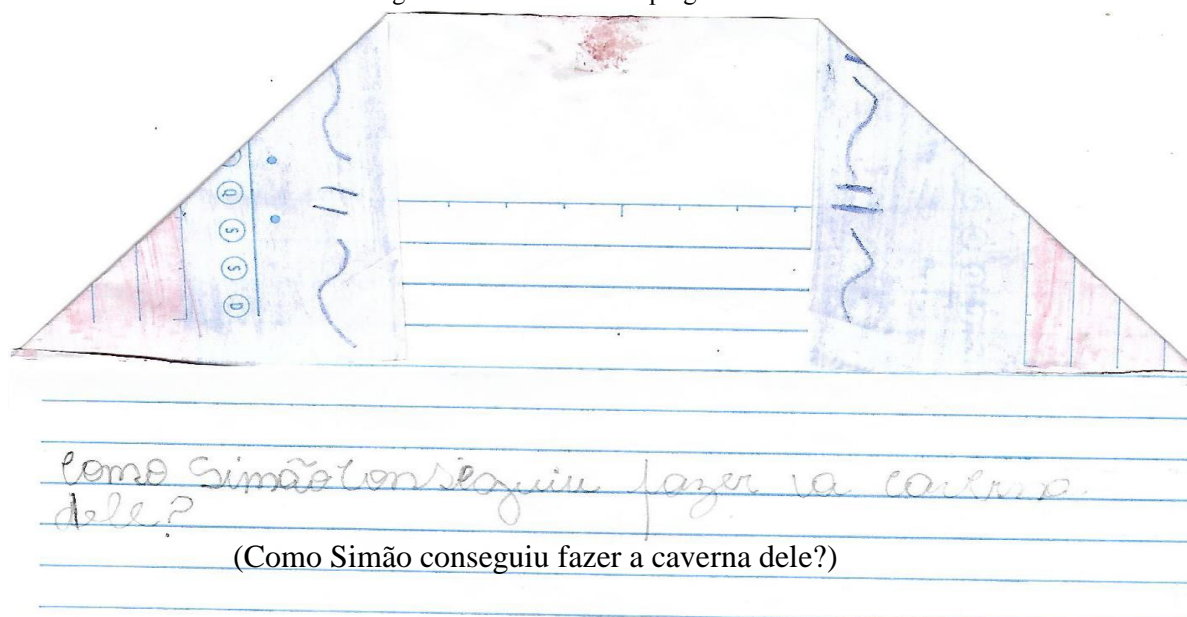
Figura 10 – Atividade “A pergunta secreta”



Envelope fechado

Fonte: Autoria própria (2018)

Figura 11 – Atividade “A pergunta secreta”



Envelope aberto

Fonte: Autoria própria (2018)

Em relação ao relacionamento com os animais, deduziram que o modo como o homem barbudo os tratava foi o diferencial para eles se comportarem como seus amigos. Relembrou a importância de tratar o outro como queremos ser tratados e de se colocar no lugar do outro. Oportunamente, fizemos uma análise do comportamento de Simão, observando em que aspectos poderíamos imitá-lo ao lidar com as pessoas no nosso dia a dia e quais poderiam ser os resultados isso poderia ter sobre nossas relações tanto na escola, quanto na família.

A participação de dois alunos sintetizou o que entendiam por se colocar no lugar do outro:

Aluno A12: *“É assim, por exemplo aqui na sala: às vezes um colega não concorda comigo. Eu não vou brigar porque ele não concorda comigo. Vou tentar entender porque ele pensa assim, porque ele pensa diferente de mim. O jeito que ele foi criado, as músicas que ele escuta, as pessoas com quem ele vive, tudo isso influencia o jeito dele.”*

O outro respondeu:

Aluno A20: *“E, tipo, se esse colega for eu, eu não vou obrigar ele a pensar igual a mim. Vou falar minha opinião já sabendo que ele pode não concordar comigo e às vezes ele pode até me ajudar a ver diferente do que eu via antes.”*

Eles captaram a essência da discussão e deixaram claro que respeitar as diferenças e se colocar no lugar do outro ajuda a fortalecer as relações e a desenvolver a nossa humanidade.

Outro objetivo a ser alcançado nesse encontro era ajudar o aluno a perceber que, ao usar o dicionário, deveria buscar a compreensão do sentido contextualizado da palavra e não a simples relação sinonímica.

Ocupamo-nos, mais uma vez, do exemplo de Simão. Escrevemos no quadro a palavra alteridade, até então desconhecida para eles. Usando um aparelho celular, recorremos ao dicionário virtual no site www.dicio.com.br e registramos as seguintes definições no quadro:

1. Caráter ou estado do que é diferente, distinto, que é outro.
2. Que se opõe à identidade, ao que é próprio e particular; que enxerga o outro, como um ser distinto, diferente.
3. [Filosofia] Circunstância, condição ou característica que se desenvolve por relações de diferença, de contraste.

Explicitamos que, nem sempre, o sentido de uma palavra nos permite utilizá-la em substituição a outra, por exemplo: “Maria é diferente de mim/Maria é alteridade de mim.” Explicamos, obviamente, sem entrar em questões filosóficas, que o sentido de alteridade era mais abrangente do que a definição 01 trazia. E que 2 e 3 nos permitiam perceber essa concepção mais ampla. Usamos, como exemplo, o trabalho que estamos realizando com o livro *A ilha perdida*. As interpretações que eles trazem são ampliadas pelas observações dos colegas, de modo que o contato com outros pontos de vistas interfere na construção da visão de cada um deles, ou seja, nos vários “eus”. Assim, cada “eu” contribui para a formação um do outro.

Destacamos três perguntas e teceremos comentários sobre suas respostas no contexto em que ocorreram.

01 – Como Simão conseguiu fazer a caverna dele?

Resposta de A20: *“As cavernas são naturais, não são criadas pelo homem. Talvez a pergunta deveria ser sobre como Simão mobiliou a caverna. [...] Ele era muito inteligente e esforçado. Ele deve ter improvisado os móveis com troncos de árvore. A gente viu que ele mesmo teceu com pena de aves uma espécie de colcha, fazia suas ferramentas e até os próprios calçados.”*

Quando fizemos a pergunta, o burburinho se instaurou na sala. Diziam baixinho entre si: “Simão fez a caverna?” “Caverna não é feita pelo homem.” “Será que quem perguntou não sabe disso?” Durante seu turno de fala, é possível que o colega que estava respondendo tenha percebido o tom sarcástico de alguns e disse que talvez o colega que havia elaborado a pergunta não soubesse sobre como surgem as cavernas, e que não deveria ser criticado por isso. E completou: “Se você estivesse no lugar do colega, gostaria de ser tratado como está tratando ele?”

02 – Quem desenvolveu a telegrafia da mata?

Resposta de A11: *“Simão fez uma assembleia com os animais, assim como fazemos na reunião do grêmio da escola quando vamos tomar uma decisão. Ele ouviu as opiniões de todos os animas que quiseram falar e juntos definiram um jeito de se comunicar.”*

Consideramos relevante destacar as transformações que a formação de uma comunidade leitora subscrevem em nossa escola. Esses momentos em que falamos sobre o livro possibilitam aos alunos um intercâmbio valioso à medida que conhecem as experiências dos colegas e compartilham as suas próprias.

Ao mencionar o termo “assembleia” e estabelecer relação com uma possível estratégia para se tomar uma decisão, o aluno demonstra reconhecer a função social desse tipo de evento.

Podemos atestar que a configuração desta comunidade leitora no 6º ano corrobora para o exercício da cidadania, uma vez que, ao relatar as atividades extracurriculares em que participa, o aluno tem a oportunidade de legitimar sua atuação em um grupo que defende os interesses dos discentes e é um reforço positivo no sentido de mobilizar outros colegas para se engajarem também.

Assim, ela contribui tanto para o fortalecimento individual quanto para o do grupo, para a ampliação do repertório linguístico e para a formação cidadã dos envolvidos.

03 – Quanto tempo levou para Simão fazer amizade com os animais?

Resposta de A08: *“Deve ter levado bastante tempo até Simão mostrar que era de confiança. Porque a gente não confia nos outros de um dia para o outro. O que ela faz de bom ou de ruim vai mostrar se pode ou não confiar nela.”*

Resposta de A17: *“Acho que não levou muito tempo, os animais sentem quando alguém é de confiança, quando podem se aproximar de alguém. Tem gente que chega lá em casa e logo atrai a confiança do meu pet. Tem gente que ele nem chega perto.”*

Resposta de A20: *“Professora, eu não acho que é importante saber se foi rápido ou demorado. O importante é se eles conseguiram manter a confiança uns nos outros.”*

O autor não diz tudo. Obviamente não explicitou o tempo que levou para que a relação de Simão com os animais se consolidasse. Essa característica do texto literário, a abertura que possibilita diferentes horizontes de expectativa, todos plausíveis nos limites do texto, também se mostra reveladora da essência de cada leitor. Nesse processo, o aluno, ao defender o seu ponto de vista, assume também sua posição de sujeito leitor. As diferentes respostas permitiram que nossos alunos mostrassem quem eles são, suas crenças, seus valores, suas concepções que os constituem como humanos. Esses, como todos somos, inacabados e vez após vez reconstituídos e reformulados pelas leituras que fazemos, pelas produções de sentidos que ouvimos ao interagir com outros sujeitos e que também atuam nessa construção ininterrupta.

A abordagem do texto literário e sua apresentação ao leitor não funciona se houver a tentativa de imposição de verdades prontas, se as respostas já forem dadas. Ao contrário, deve instigar no aluno perguntas e inquietações e levá-lo a buscar suas próprias respostas, a achar o seu caminho. Essa singularidade existente na resposta de cada aluno que garante a polissemia do texto literário e o respeito aos diferentes pontos de vista que suscita.

A fim de criar expectativa para o próximo encontro e motivá-los a concluir a leitura do segundo intervalo, caso ainda não tivessem feito, dissemos que nesse intervalo seriam apresentadas as tentativas de fuga de Henrique e haveria um acontecimento bem triste que poderia nos dar mais detalhes sobre a vida de Simão e o tipo de homem que ele era.

Encontro 09: Leitura dramatizada

Duração: 01 aula

Recursos: 01 professor auxiliar, *smarthphone* para gravar.

Etapas do trabalho:

1. Fazer uma roda de conversa fora da sala de aula.
2. Selecionar alunos, o trecho a ser dramatizado e explicar como será a atividade.

3. Apresentar palavras novas para ampliar o repertório linguístico do aluno.
4. Fazer a leitura do trecho possibilitando a participação de todos.
5. Registro por escrito sobre o que mais gostaram no capítulo.
6. Motivar para o próximo encontro.

Alguns professores nos revelaram que os alunos estavam mais participativos e envolvidos nas atividades e nos procuraram para se inteirar da pesquisa.

As professoras de geografia e de matemática perceberam o comprometimento na realização das atividades e entrega de trabalhos. Com efeito, essa postura corroborou para que os alunos melhorassem as notas em matemática.

O professor de ciências observou que a turma estava mais disciplinada e interessada no conteúdo. Em português o progresso em relação às notas também foi constatado tendo como base os simulados que realizam bimestralmente.

O professor de história atestou que “estão mais concentrados, estão tendo mais facilidade em abstrair as informações” e sinalizou interesse em participar do encontro. De antemão, conversamos sobre o que seria abordado no capítulo 09 e explicamos como seria realizada a atividade.

No dia programado, fomos para o pátio, fizemos uma roda de leitura. Os alunos estavam eufóricos com a presença do professor de história e ficaram entusiasmados quando nos sentamos com eles no chão. Alguns até comentaram “olha que legal eles sentados igual a gente”.

A respeito disso, julgamos oportuno destinar algumas linhas para tecer comentários a respeito do que Oliveira e Alves (2005, p. 237, grifo nosso) asseveram:

Focalizando agora o contexto escolar, diz-se que para favorecer este desenvolvimento, as interações que se estabelecem em seu interior devem ser positivas, ou seja, percebidas e vividas por seus atores sociais como algo prazeroso, enriquecedor e que satisfaz suas necessidades. Sendo assim, a compreensão de que *a relação professor-aluno é importante para que ele desperte e mantenha seu interesse pela escola, precisa vir associada a recursos que o professor adote com o intuito de efetivamente tornar essa relação um instrumento do desenvolvimento.*

Tais considerações respaldam o comportamento que adotamos, uma vez que, como mediadores, acreditamos que possa reavivar o interesse do aluno pela escola, quiçá preenchendo sua necessidade de atenção muitas vezes ignorada pelos pais ou responsáveis. Constatamos que sentar da mesma forma que eles, abriu caminho para uma maior aproximação, o que seguramente nos deixou mais animados.

Na sala dos professores, não raro nos deparamos com alguém que, ao se manifestar sobre o contexto escolar, assume um discurso que direciona para um pensamento que considera os alunos como os causadores dos problemas escolares.

De fato, reconhecemos o comportamento agressivo entre os alunos, comprovamos diariamente o modo como desafiam a autoridade do professor e o desrespeitam, dentre tantas outras dificuldades. Além disso, muitas vezes somos testemunhas oculares da ansiedade dos professores diante desse cenário desanimador.

Todavia, a par dessa situação, acreditamos que manter o foco nesses aspectos negativos pode resultar em desestímulo por parte dos profissionais em buscar intervenções simples e eficazes.

A propósito, ainda nos termos de Oliveira e Alves (2005), “existe o esforço para modificar tal quadro, buscando-se uma compreensão contextualizada que não enfatize só problemas estruturais e instrumentais sem assinalar soluções necessárias e possíveis.”

Assim, comprovamos que nossos alunos tomaram como uma demonstração de empatia nos sentarmos ao lado deles no chão. Parecia-lhes soar como se disséssemos “estou aqui do seu lado, pode contar comigo”. Algo tão simples e espontâneo, e, ao mesmo tempo, primordial para fortalecer a relação professor-aluno. Além disso, esse proceder assegurou uma solução que, obviamente, não chega a ser mágica, mas pelo menos foi eficaz no sentido de garantir o envolvimento dos discentes.

Continuando o relato, quando todos estavam acomodados, perguntamos se haviam identificado qual era o ponto alto do capítulo.

A31 sintetizou: “o capítulo No mundo da macacada fala de um júri que acontece na parte mais sombria da ilha e os réus são quatro macaquinhos que estavam sendo acusados de roubar frutas”.

Questionamos o que entendiam por “a parte mais sombria da ilha”. Um aluno se posicionou dizendo que “era um lugar que dava medo” e foi interpelado por A20 “eu não acho que o autor disse que era sombria por esse motivo não. Ele falou que as árvores eram altas e a mata era fechada e ficava escuro porque a luz do sol não atravessava as folhas com facilidade.” Os demais sinalizaram com as cabeças indicando que concordavam com o colega.

Em seguida, solicitamos que comentassem o que mais tinha lhes chamado a atenção.

A12 sinalizou: “Essa foi a parte mais engraçada da história. Morri de rir do jeito que o juiz fazia para conseguir atenção.” E teve o apoio de outros alunos que também haviam gostado desse trecho.

Ao concluirmos, comentamos sobre o cenário que nós, juntamente com o personagem Henrique acabáramos de presenciar: um lugar com mata fechada e árvores bem frondosas onde mais de trinta macacos, sentados em seus galhos, assistiam a um espetáculo - o julgamento de quatro macaquinhos.

A macacada aguardava ansiosamente a sentença do juiz. Antes, “falou-lhes” o advogado de acusação, o qual, exageradamente, demonstrou que o crime cometido pelos réus era inaceitável.

Selecionamos quatro alunos para assumirem o papel dos quatro réus e pedimos que tentassem reproduzir o comportamentos dos macaquinhos assim que um colega fosse representando o advogado de acusação. Sem dizer uma palavra, magnificamente encenou o acusador: não economizou gestos e grunhidos para condenar os quatro que estavam tristes e vexados.

Para ampliar o repertório linguístico dos alunos, apresentamos a palavra “contudente”. Dissemos que a defesa seria feita desse modo e, se não soubessem seu significado, que assistissem com bastante atenção a apresentação do professor e, possivelmente, deduziriam o sentido.

Então, o professor, como advogado de defesa, esforçou-se em mostrar para a assistência que o crime não era tão grave assim. Ele disse de modo incisivo:

“Como havemos de permitir que um irmão que está com fome, tendo à sua disposição comida, não se alimente? Como culpá-los de roubo se não podemos indicar seus donos? Não podemos aceitar que esta situação tenha um resultado pior do que a que meus clientes já estão passando, sendo humilhados e envergonhados diante de todos os presentes!”

É importante salientar que já havíamos informado ao professor sobre a apresentação da nova palavra. Os alunos fizeram inferências pertinentes sobre o significado da palavra dizendo que pelo modo como o professor se expressou, não haveria como duvidar da inocência dos réus.

O jeito firme e imponente de fazer a defesa também estimulou os alunos que representavam os infratores que agora estavam com semblantes muito mais animados, conforme descrito na história.

Fizemos a leitura dando as devidas pausas para as encenações. Para finalizar, pedimos que relatassem por escrito o que tinham gostado mais no capítulo lido para apresentarem no próximo encontro.

Encontro 10: O júri - releitura usando imagem e produção escrita

Duração: 02 aulas

Recursos: pincel, livro *A ilha perdida*, ficha impressa com marcadores temporais.

Etapas do trabalho:

1. Ler as observações que os alunos produziram do último encontro.
2. Produzir uma imagem relacionada ao capítulo 09.
3. Quem desejar poderá apresentar para a turma.
4. Fazer a leitura de uma imagem do capítulo 10 e escrever a relação dela com o texto.
5. Escrever a história do júri. Observação: Antes de começarem essa atividade, rever os elementos da narrativa. Sugerir que releiam o capítulo analisando o uso que a autora faz de marcadores espaço-temporais e observando a ordem cronológica dos acontecimentos.

Iniciamos a aula com as observações dos alunos sobre o que mais tinha lhes chamado atenção no capítulo 09. Alguns leram seus relatos para a turma e, entre uma leitura e outra, fazíamos comentários sobre os pontos que mereciam destaque. Essa estratégia foi favorável para recordar as discussões realizadas e como forma de contextualizar os alunos que haviam faltado ao último encontro.

Em seguida, pedimos que se imaginassem ocupando um lugar no cenário do júri e reproduzissem o que estavam vendo. Ao desenhar, estariam dando vida ao que viram com os olhos da imaginação. Isso é muito significativo, pois permite que o leitor explicita seu modo de enxergar o texto lido e se perceba parte integrante dele. Bemvenuti (2013) tece alguns comentários nesse sentido.

A leitura vem acompanhada pelo ambiente ao redor, que, por sua vez, é composto de formas que também se atravessam no exercício da leitura. As formas presentificadas formam o cenário e este irá interferir na ação da leitura de maneira mais ou menos agressiva. Essa identificação do cenário, esse olhar 360°, esse perceber-se no espaço ocupado, permite ao ser humano acordar parte do ser sensível-consciente, do estar aqui agora, num lugar e tempo determinado. (p.42)

O leitor faz remissões mentais, muitas vezes retorna ao próprio texto, revive as cenas e, nas idas e vindas entre o real e fictício, estabelece o diálogo entre os dois mundo, rememora as experiências e ressignifica suas impressões de leitura através do desenho. Ao exercitar a abstração, ele ativa o lado sensível-consciente e transpõe para o papel não só os espaços

percorridos, mas também atribui valores às percepções e é “capaz de [...] reinventar-se a cada impressão acolhida do mundo que lê.” (BEMVENUTI, 2013)

Muitos resistiram inicialmente dizendo que não sabiam desenhar e, para tranquilizá-los, explicamos que por meio dessa prática, o que se pretende não é a habilidade de desenhar que possuem, mas a capacidade de demonstrar a sua própria leitura do texto através da imagem não verbal.

Ao concluírem, demos oportunidade para aqueles que desejassem, pudessem compartilhar suas visões com a turma.

Tentamos também o caminho inverso, solicitando que fizessem a leitura de uma imagem do capítulo 10 e escrevessem o que ela indicava.

Verificamos algo que não é novidade para os que frequentam diariamente o chão da sala de aula: os alunos demonstram muito mais facilidade em fazer análises oralmente do que por escrito.

Durante as discussões, leem e falam sobre o assunto em questão, conseguem estabelecer relações entre os textos lidos previamente e os conhecimentos já internalizados, assumem a fala do colega como referência para outros comentários orais, mas, quando solicitados a escrever, adotam um comportamento resistente. Parece-nos que as ideias somem e não conseguem fazê-las ocupar as linhas. Lidar com essa questão é um dos nossos maiores desafios.

Conscientizar o aluno sobre a importância de se dedicar a escrever, de registrar por escrito seus pensamentos é tão árduo quanto a própria ação em si. Diversas vezes tivemos que ressaltar o valor da escrita, enfatizando seu uso em documentos, em textos sagrados, sua valiosa contribuição para a manutenção das línguas e para a transmissão dos conhecimentos de uma geração para outra.

Detectamos que um dos motivos que corroboram para essa dificuldade é o fato de não possuírem um arcabouço lexical que permita-lhes interagir com seus leitores através do texto escrito. Mais uma vez, conversamos abertamente com a turma sobre essa dificuldade comum para os estudantes brasileiros. Mencionamos que esse é um ponto crítico em todas as salas de aula que atuamos e questionamos se tinham o desejo de melhorar nesse aspecto. Acreditamos que questionar isso instiga o aluno a reconhecer sua responsabilidade, a assumir sua autonomia e a estabelecer consigo mesmo o compromisso com a aprendizagem.

Reafirmamos diante dos alunos a crença de que estamos no caminho certo e que a leitura de outras obras, gradativamente, os auxiliará no desenvolvimento do repertório linguístico, por isso não deviam parar por aqui. Fizemos uma comparação com as primeiras exposições orais

da turma sobre o livro e os ajudamos a perceber o quanto estavam melhorando. Ressaltamos que estamos do lado deles para que continuem progredindo e que não deixem de acreditar no potencial que têm.

Para analisar suas habilidades de escrita, solicitamos que fizessem a reescrita do júri que aconteceu no coração da ilha. Antes, relembramos os elementos da narrativa relacionando à narrativa em questão. Entregamos uma lista com marcadores temporais e fizemos um levantamento, com a participação dos alunos, de algumas palavras e expressões que davam ideia de espaço: ali, naquele lugar, lá, o lugar onde Simão vivia. Pedimos que relessem o capítulo, observando a ordem cronológica dos acontecimentos e começassem a atividade escrita.

Reforçamos a importância da relação professor-aluno. Sentir que podem se ancorar em nós, professores, certamente contribui para que os alunos se sintam mais confortáveis e encorajados em qualquer situação, especialmente, no processo de letramento literário no qual essa pesquisa se ocupa.

Encontro 11: Pesquisa sobre a fruta-pão

Duração: 01 aula

Recursos: Laboratório de Informática, pincel, professor auxiliar, artigo impresso “*Fascinante história de uma fruta que vale ouro*”

Etapas do trabalho:

1. Antes de ir para o laboratório, perguntar se podemos confiar em tudo que acessamos na internet e permitir que se expressem.
2. Falar sobre o artigo “Como saber se uma fonte de informação é confiável ou não?” e como acessar o documento quando estiverem no laboratório de informática. Escreva o endereço eletrônico no quadro.
3. Explicar o que o aluno vai pesquisar e como fará isso.
4. No laboratório, acessar o artigo e ler com a turma.
5. Pedir que pesquisem sobre a fruta-pão, usando as dicas dadas no artigo no que se refere à veracidade das informações.
6. De volta à sala, quem desejar compartilhar o que pesquisou.
7. Entregar para cada um a pesquisa feita pela professora.
8. Motivar para o próximo encontro e recolher as produções da aula anterior.

Reservamos esse encontro para uma pesquisa no laboratório de informática sobre algo que chamou atenção dos alunos no capítulo 09: a fruta-pão. A atividade consistia em pesquisar curiosidades sobre essa fruta, ler o resultado da consulta, fazer o registro no caderno com indicação das referências.

Explicamos a importância de realizar a busca em sites que as informações sejam fidedignas e recorremos à leitura do artigo “Como saber se uma fonte de informação é confiável ou não?” do site www.biblioo.info³ que elenca alguns critérios que devem ser considerados ao se avaliar a confiabilidade de uma informação.

Na sequência, deixei-os livres para fazerem a pesquisa. De volta à sala, assim que compartilharam suas descobertas, eu disse que também havia feito uma pesquisa e havia trazido o resultado em uma folha impressa para cada um. Fizemos a leitura do texto intitulado “Fascinante história de uma fruta que vale ouro” que mostra a fantástica trajetória de uma fruta que, segundo historiadores, evoca lembranças de grandes feitos náuticos e viagens de descobrimento “milhares de anos atrás”.

Para o próximo encontro, devem preparar uma pergunta no modelo o que é, o que é? sobre A ilha perdida.

Recolhemos os textos que produziram em casa.

Encontro 12: O que eu trago na bagagem?

Duração: 02 aulas

Recursos: Professor auxiliar, mala enfeitada, colocar as seguintes palavras dentro da mala: imaginação, sensibilidade, descoberta, viagem, aprendizagem, envolvimento, leitura, memória, prazer, palavras, empatia.

Etapas do trabalho:

1. Deixar o espaço previamente organizado.
2. Acomodar os alunos em volta da mala que deverá ficar no centro da roda.
3. Pedir que se expressem sobre o que mais acharam interessante na viagem e o que guardariam dessa experiência.
4. Professora, leia os dois últimos capítulos.
5. Abrir a mala e entregar uma folha para cada aluno responder.

³ <http://biblioo.info/como-saber-se-uma-fonte-de-informacao-e-confiavel-ou-nao/>

Para considerar o último intervalo de leitura, ou seja, os capítulos 12 a 16, organizamos previamente o espaço. A fim de criar expectativa, levamos uma mala e a colocamos no centro da sala. Os alunos foram chegando e, entre si, questionavam o que iria acontecer nesse encontro.

Figura 12 – Atividade “O que eu trago na bagagem?”



Fonte: Autoria própria (2018)

Quando todos estavam sentados, dissemos que a expedição estava chegando ao fim e que cada um deles trazia algo diferente em sua bagagem. Pedimos que pensassem no que acharam mais interessante durante a viagem e o que guardariam dessa experiência.

Algumas manifestações:

A18: *“Professora, meu coração ficou apertado quando terminei de ler. Parece que estava me despedindo dos meninos.”*

A2: *“Eu gostei de ler o livro junto com a turma. Ouvir as opiniões dos colegas me ajudou a entender melhor o livro. Sempre tinha uma coisa que eu não tinha pensado.”*

A15: *“Eu me sinto amiga de Eduardo e Henrique. Eu pensei que agora eles vão pra cidade deles e vão voltar no início das aulas.”*

Por fim, lemos na íntegra os dois últimos capítulos. Por serem os últimos e pelo tom de conclusão das atividades, uma energia gostosa pairava no ar.

Figura 13 – Atividade “O que eu trago na bagagem?”



Fonte: Autoria própria (2018)

Dentro da mala, colocamos folhas sulfite com a imagem da capa do livro e as palavras: imaginação, sensibilidade, descoberta, viagem, aprendizagem, envolvimento, leitura, memória, prazer, palavras, empatia. Perguntamos:

- 1) Essa expedição que fizemos à ilha perdida mudou o que em você?
- 2) Por que você escolheu essa palavra para levar como memória da leitura do livro?
- 3) Nossos encontros foram parecidos com as aulas que você costuma assistir? Se você respondeu *Não*, diga o que teve de diferente?
- 4) Você costumava ler por prazer, por obrigação/imposição ou por outros motivos?
- 5) Você acredita que foi estimulado a ler após o trabalho com o livro *A ilha perdida*?
- 6) Você indicaria a leitura desse livro para alguém? Por quê?
- 7) O que você acha que poderia ser feito para apresentar o livro *A ilha perdida* para a comunidade escolar?

Entregamos uma folha para cada aluno, lemos as palavras, pedimos que escolhessem uma ou mais palavras e pensassem em uma passagem do livro ou em uma atividade realizada

que estivesse relacionada com a(s) palavra(s) escolhida(s). Por exemplo, se um aluno circulasse a palavra *sensibilidade*, deveria registrar como aquele trecho contribuiu para que desenvolvesse ou aprimorasse esse sentimento. Cronometramos vinte minutos para responderem.

Tendo em mente as implicações e postulados variados que se circunscrevem em torno do assunto interpretação, consideramos plausível a concepção de Cosson (2018) em se tratando do letramento literário. Nesse cenário, o autor sugere que seja pensado em dois momentos: um interior e outro exterior.

O momento interior tem a ver com o “encontro do leitor com a obra” que se dá pelo contato com o texto integral e culmina com a “apreensão global” ao concluir a leitura. É nesse encontro com a obra *ipsis litteris* que o leitor experimenta o prazer estético proporcionado pela leitura literária. Aqui não se admite a substituição “por nenhum mecanismo pedagógico, a exemplo da leitura de resumo, nem compensado por algum artifício de intermediação, como ver o filme ou assistir à minissérie na TV em lugar de ler o livro.” (p.65)

Quanto ao momento exterior, o autor o define como “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.” É nesse ponto, ao concluir a leitura, que o aluno apresenta para a comunidade escolar como foi marcado pela obra lida, relata as experiências que viveu e faz indicações para que outros leitores também possam lê-la.

No bojo dessas questões, abarcamos os dois momentos de interpretação. As três primeiras perguntas permitem que o estudante, num trabalho de introspecção, reflita sobre como foi transformado pela leitura da obra.

As questões quatro e cinco convidam o aluno a pensar em maneiras de apresentar a obra ao público da escola. Esse é um aspecto singular do letramento literário que ocorre no espaço escolar. Aqui, ao serem compartilhados, os sentidos produzidos individualmente são amplificados e percebemos efeitos positivos da pesquisa para a construção de uma comunidade leitora. Por compartilhar suas interpretações, “os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (COSSON, 2018, p.66).

Como forma de concretizar o trabalho realizado, os alunos sugeriram cinco atividades: contar a história, compor os personagens Eduardo e Henrique, construir uma maquete, confeccionar um mural, fazer uma propaganda do livro para incentivar sua leitura.

Cosson (2018) ressalta que não é necessário realizar um grande evento. Com efeito, ele define nossa intenção, a saber, que “o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre

a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (p.68).

De acordo com as habilidades, pedi que se prontificassem para trabalhar em uma das atividades. Assim, de modo democrático, cada um se inscreveu em uma das tarefas.

A partir de agora, organizaríamos o evento final para apresentar os resultados para a comunidade escolar.

Encontro 13: Colóquio do 6º ano sobre Livro, Leitura e Conhecimento

Duração: 02 aulas

Figura 14 – Colóquio do 6º ano sobre livro, leitura e conhecimento



Fonte: Autoria própria (2018)

O Colóquio do 6º ano sobre Livro, Leitura e Conhecimento foi planejado com o objetivo de comemorarmos Dia Nacional do Livro e para compartilhar as experiências de leitura dos presentes.

Inicialmente, o professor de História explicou que a data é um marco para a disseminação da cultura e do conhecimento no Brasil porque celebra-se também nesse dia os 208 anos de fundação da Biblioteca Nacional.

Com a participação dos alunos, relembramos alguns pontos do vídeo que apresentamos em um dos primeiros encontros “*A importância da leitura na vida das pessoas*”.

Destacamos o quanto a leitura pode contribuir para a construção da identidade, para a formação de um ser humano crítico, para a aquisição de conhecimentos e saberes que não são abarcados pela escola. Ressaltamos que, por atuar na formação de cada indivíduo, dotando-o de senso crítico, ela possibilita a construção de uma sociedade com cidadãos mais atuantes e conhecedores de seus direitos e deveres.

Cada vez que lemos uma mesma obra, nosso olhar se amplia e a participação dos alunos nas interações em sala de aula contribuíram para isso. Elogiamos a turma pelo esforço, dedicação e entusiasmo com que realizaram as atividades com o livro *A Ilha Perdida*.

A12 disse que, no início, achava que seria uma aula ruim e se certificou disso quando levamos o livro. Para se conformar, ficava pensando: “pelo lado bom não vou precisar copiar nada”. Mas quando começou a ler o livro e a compartilhar o que havia lido participando das aulas, não se desgrudou mais dele e que estava lendo de novo, desde o começo.

Em seguida, abrimos espaço para falar das experiências de leitura. O professor de História disse que se tornou um “devorador” de livros através de sua primeira memória de leitura: *A Odisseia*, de Homero. Ele apresentou a obra em linhas gerais dizendo que se trata de viagens e aventuras de Ulisses, que foi um dos heróis da guerra de Troia e concluiu: “Quer um conselho? Só leiam!”

A aluna A11 contou que *A Ilha Perdida* a motivou a ler outro livro que em algumas passagens a faziam se lembrar das aventuras de Eduardo e Henrique. Nele também havia dois personagens principais que, à semelhança dos garotos, eram determinados e aventureiros.

A mãe de uma aluna declarou que foi a primeira vez que viu a filha tão animada e envolvida com a leitura de um livro. Ela ficava “atrás” repetindo: “mãe, você precisa me ouvir, essa parte da história é fantástica,” e lia para ela.

Muitos afirmaram que foi o primeiro livro que quiseram ler até o final “por causa do jeito que trabalhamos”. Quis saber o que achavam de diferente no “jeito” que trabalhamos. Em suas manifestações, evidenciaram que fizemos mais do que simplesmente ler o texto. As atividades de dramatização, as “situações de mentirinha”, as perguntas que direcionavam o

olhar para o que deviam prestar atenção os convidavam a entrar na história e que fizeram com que se interessassem mais pela leitura.

Nosso objetivo é disseminar uma prática de leitura literária em que seu caráter transformador e libertador seja considerado. Ou seja, algo que está muito além da visão restrita que a considera apenas como propiciadora de momentos de distração; ideologia que está no bojo do pensamento “a leitura te faz viajar”.

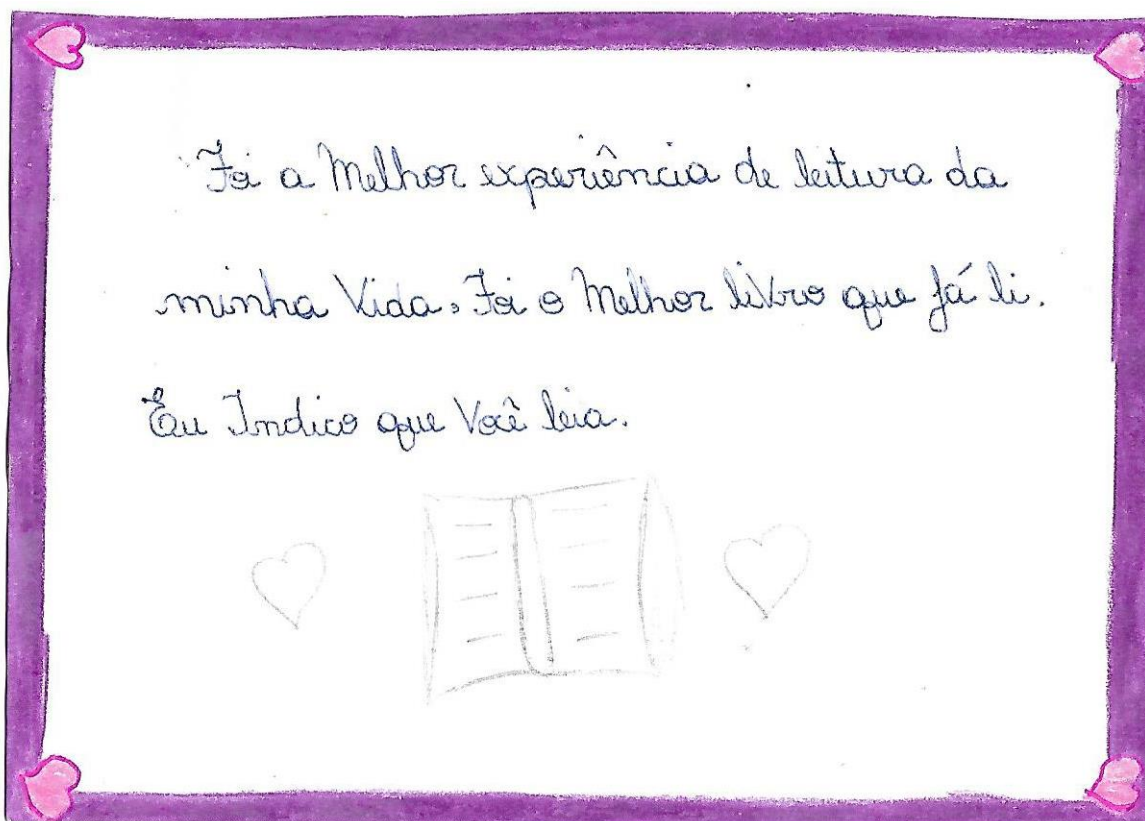
Reconhecemos que se deleitar, sentir prazer ou mesmo “viajar” ao ler uma obra é essencial. Porém, ler propicia muito mais que isso. A força dessa ação tão singular pode ser mensurada ao relembrar as palavras de Petit (2008):

Ao ouvir nossos leitores, percebemos que a reorganização de um universo simbólico, de um universo linguístico por meio da leitura, pode contribuir para que os jovens – ou os menos jovens – realizem algumas transformações, reais ou simbólicas, em diferentes campos: transformações no percurso escolar e profissional que lhes permitem ir mais longe do que a programação social poderia levá-los; transformações na representação que têm de si mesmos, na maneira de se pensar, se dizer, se situar, no tipo de relações estabelecidas com sua família, seu grupo e sua cultura de origem; [...] Ajuda-os a sair dos lugares prescritos, a se diferenciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem, e também das expectativas dos pais ou dos amigos, ou mesmo do que cada um deles acreditava, até então, que era o mais adequado para o definir.” (p.99,100)

No viés da “análise literária” (COSSON, 2018), constatamos o sucesso em propagar tal pensamento. Para o autor, deve haver uma interação em que a literatura é tomada como um processo de comunicação entre o leitor e obra, na qual a leitura desta, exigirá uma resposta do leitor através de uma leitura “que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. E ele assegura: “é só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária (2018, p.29).”

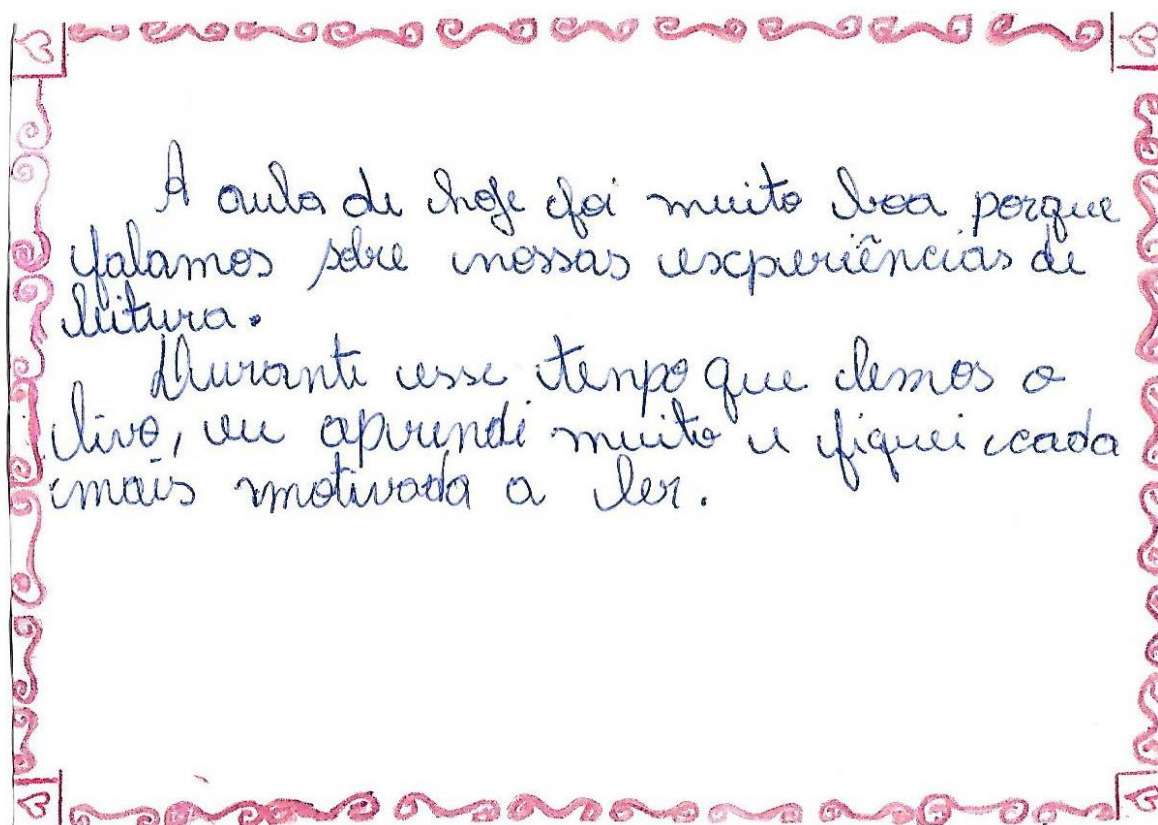
Analisando o registro dos depoimentos dos alunos, tivemos a confirmação de que pelo caminho da leitura do texto literário é possível haver transformações na trajetória escolar e no modo como veem a si mesmos, na maneira de pensar, de se dizer, nas relações estabelecidas com sua família, na forma de sociabilidade e solidariedade.

Figura 15 – Avaliação do aluno A1 sobre a experiência de ler “A ilha perdida”



Fonte: Autoria própria (2018)

Figura 16 – Avaliação do aluno A7 sobre a experiência de ler “A ilha perdida”



Fonte: Autoria própria (2018)

Encontro 14: Apresentação do resultado do trabalho à comunidade escolar

Duração: 03 aulas

Recursos: maquete, mural com atividades realizadas, alunos (as) apresentando a maquete, alunos(as) representando os personagens principais, alunos (as) contando a história.

Etapas do trabalho:

1. Reservar um espaço para a exposição e organizá-lo.
2. Definir a sequência de apresentação.
3. Iniciar as apresentações.

Importante ressaltar que, para realizar esta apresentação, dispusemos de seis aulas a fim de preparar as atividades que seriam expostas. Os próprios alunos que faziam a interpretação dos personagens elaboraram o texto com as características destes.

Figura 17 – Apresentação do trabalho à comunidade escolar (mural)



Fonte: Autoria própria (2018)

Realizamos vários ensaios da contação de histórias com o apoio daqueles que não estavam diretamente nesta frente de trabalho. Auxiliamos as equipes na formatação e

tratamento das atividades originais, armazenadas pela professora como portfólio de cada aluno, fazendo margens, padronizando o formato para deixá-las bem apresentáveis e fizemos revisão nos textos. Além disso, enviamos bilhetes aos pais solicitando permissão para que os responsáveis pela maquete pudessem voltar à escola no período vespertino para construí-la.

Figura 18 – Apresentação do trabalho à comunidade escolar (personagens)



Fonte: Autoria própria (2018)

No dia planejado, não tivemos dificuldade para organizar o espaço visto que já que havíamos definido o layout. Então, apenas estabelecemos a sequência de apresentação que ocorreu da seguinte maneira: Os convidados inicialmente receberam informações de dois alunos sobre o mural com as produções relacionadas ao livro. Para a montagem dos mural, selecionamos algumas atividades de cada aluno a partir de um portfólio.

Em seguida, apreciaram a maquete que representava a ilha: a caverna do Simão, a parte mais sombria onde havia sido realizado o júri, o lugar em que Eduardo construiu a jangada, o Rio Paraíba. Dois alunos foram responsáveis por conduzir o olhar dos visitantes em cada espaço

representado e direcionados a conhecer um pouco mais sobre os personagens: Simão e os irmãos Eduardo, Henrique.

Os três alunos que representaram os personagens falaram ao público em primeira pessoa. O texto produzido por eles mesmos apontava as principais características dos protagonistas e o papel que desempenharam no enredo.

Para finalizar, os convidados se deliciariam com a contação de um trecho da história.

Figura 19 – Apresentação do trabalho à comunidade escolar (contação de história)



Fonte: Autoria própria (2018)

Figura 20 – Apresentação do trabalho à comunidade escolar (maquete)



Fonte: Autoria própria (2018)

Foram feitas 06 apresentações com duração média de 06 minutos cada uma. Um momento para a equipe de funcionários, incluindo gestores e demais funcionários. As demais divididas entre alunos dos 6os aos 9os anos e uma turma de 09 anos que participa da educação integral. Dessa forma, era possível avaliarmos junto ao grupo o que poderia ser aperfeiçoado. Tivemos o cuidado de ressaltar os pontos positivos em cada apresentação para motivar os alunos.

Ao final de cada exposição, os alunos adquiriam experiência e se sentiam mais confiantes para a próxima. No semblante deles era possível perceber a satisfação e o senso de responsabilidade despertados por atuarem como protagonistas. Há um vídeo dessa apresentação disponível na seção Apêndice.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o texto literário poderia desenvolver nos alunos o gosto pela leitura? Esse questionamento junto com outras dúvidas foram o motor para que nos enveredássemos pelos caminhos do letramento literário.

Ressaltamos o quão relevante foram os constructos teóricos que recebemos durante o mestrado para que pudéssemos planejar e sistematizar as estratégias que foram aplicadas. Eles foram um respaldo que nos possibilitou definir com clareza o caminho a ser percorrido.

Nos primeiros encontros com os alunos, já obtivemos respostas afirmativas a algumas daquelas perguntas apresentadas na parte introdutória desta investigação. Ao avaliarmos o entusiasmo dos alunos como garantia de envolvimento e como retorno positivo dadas nessas interações, pudemos mensurar como estava ocorrendo a recepção da obra. A participação, o engajamento e o desejo de continuar a leitura eram indícios de que nossa causa estava sendo abraçada.

Envolver os 6ºs anos na pesquisa foi uma escolha acertada. Esse período de transição é marcado por transformações físicas e psicológicas que podem interferir de modo negativo na maneira como veem a escola, tornando-os resistentes a se envolver em algumas atividades. A identidade vem sendo desenhada.

Nessa fase, começam a estabelecer alianças com aqueles que se mostram mais populares e que demonstram atitudes de rebeldia. É nesse período também que aqueles que se revelam mais dispostos aos estudos começam a se destacar. No entanto, dadas às inversões de valores comuns em nossa sociedade pós-moderna, tais alunos passam a não ser bem vistos pelos colegas. Ser “da hora” é ser transgressor.

Nesse sentido, desenvolver a formação de uma comunidade leitora foi essencial para propagar ideias que venham a garantir a importância da educação e, por conseguinte, da escola e da leitura literária. Trazer esses assuntos para discussões coletivas restabelece à escola sua dignidade.

Daí, a necessidade de assumirmos nosso papel como mediadores que têm o poder de mostrar ao estudante caminhos que poderão transformar seu futuro por meio da leitura. Em outras palavras, é preciso manter vínculos com o leitor para distinguir e construir sentido no ato de ler. Esse vínculo corrobora para a construção de uma percepção positiva da leitura pelo aluno.

Acreditamos que as discussões realizadas direcionaram a visão de nossos alunos para esse aspecto e os fizeram perceber também a responsabilidade que têm. Como externado pelo aluno entrevistado por Petit (2008), poderão dizer a partir da experiência de leitura “eu escolhi minha vida” (p.60). Os relatos que ouvimos durante o colóquio indicaram que estamos no caminho certo no que diz respeito a ampliar a visão que se tem especificamente do texto literário na transformação de seu destino.

Ao falar dos personagens, manifestaram juízos de valor exaltando ou rechaçando certos comportamentos. A demonstração de tais emoções asseguram que a capacidade reflexiva do leitor foi atingida, ou seja, ele foi seduzido pelo que leu. Isso não só influi na relação de afetividade com o objeto de leitura, mas também é uma ignição que desperta o desejo de ingressar em outras aventuras.

Conforme delineado no 12º encontro, as sugestões de atividades de interpretação para compartilhar com a comunidade escolar vieram dos alunos. Elas tiveram nosso aceite não somente pela pertinência com que se configuraram, mas também porque pretendíamos que os alunos se vissem protagonistas do processo. Além disso, não queríamos impor uma interpretação como a única correta e possível.

Nesse ponto, mais uma vez encontramos sentido no que Cosson (2018) preconiza ao afirmar que esse é o caminho para que, de fato, uma comunidade de leitores seja construída, dando-lhes a possibilidade de “usar a força que ela proporciona para melhor ler o mundo e a si mesmos.”

Ressaltamos, ainda, que o uso de algumas técnicas mencionadas na seção 3 contribuiu para alcançarmos resultados positivos. Especialmente, em relação à técnica da oficina, cada encontro correspondeu a um momento em que projetamos uma atividade de escrita correspondente a uma atividade de leitura ou atividades lúdicas associadas à criatividade verbal.

Democraticamente, demos aos alunos a oportunidade de escolher a forma como desejavam atuar. Mas também mostramos que poderiam se aventurar em atividades que achavam que não se dariam bem e para isso teriam nosso apoio, empregando a técnica da andaimagem.

Embora nem todos os alunos participassem nas frentes de apresentação, realizaram um excelente trabalho nos bastidores: desenharam o *layout* da sala de apresentações, participaram na construção da maquete com ideias e com as mãos na massa, contribuíram avaliando as apresentações dos personagens e contação de histórias.

Consideramos muito positivo também fazer as seis apresentações. Ao final de cada ato avaliamos o que estava bom e deveria ser mantido e o que podia ser melhorado na próxima apresentação. Cada uma era melhor que a anterior e o progresso ficava evidente.

Estamos convictos de que trabalhar o letramento literário na perspectiva de uma comunidade de leitores possibilitou a aproximação de nossos alunos com o texto ficcional.

Não encare esta pesquisa como sendo uma receita em que basta a execução seguindo os passos apresentados para se conseguir os melhores resultados. Nossas considerações contribuem, sim, para que o professor de literatura possa estruturar e elaborar sua própria proposta, fazendo adequações pertinentes ao seu contexto. No entanto, isso o que exige consciência crítica por parte do professor para realizar tais adaptações de acordo com a demanda.

Não são necessárias atividades mirabolantes. Estratégias simples, bem planejadas e sistematizadas podem promover a transformação que tanto desejamos.

Esta pesquisa agrega ao ensino escolar procedimentos que promovem a leitura literária de modo significativo, que ampliam a visão da literatura como sendo mais do que uma manifestação cultural e propicia a constituição de comunidades leitoras que possam usufruir dos benefícios oriundos do texto literário de forma igualitária. Isso também garante o exercício da cidadania.

Para fins de conclusão vale acrescentar que reconhecemos que o caminho não se encerra aqui. Não é nossa pretensão encerrar a discussão acerca das questões relacionadas ao trabalho com literatura. O convite que recebemos para aplicar as estratégias defendidas nessa pesquisa em todas as escolas municipais de Uberaba é garantia de que temos uma longa estrada a percorrer. Ainda há muito o que dizer, ainda há muito o que fazer.

Além do mais, parece-nos pretensioso considerar que aqui está a solução para todas as dificuldades que permeiam o trabalho com a leitura literária nas salas de aula espalhadas pelo país.

Nossa intenção, além de fornecer caminhos, além de mostrar que é possível sistematizar o ensino de literatura sem fazer com que ela perca seu valor conforme discutido ao longo de nossas considerações, é fomentar a participação ativa do professor, fazendo com que ele reconheça a importância de seu trabalho como mediador.

Assim como uma receita depende de outros fatores, cada turma, cada escola, cada comunidade são únicas e demandam comportamentos específicos. O essencial é que, como mediador da leitura, o professor, a partir de suas reflexões, descubra e trace seu próprio caminho

tendo a certeza de que é possível, mesmo diante de situações desafiadoras. Agora ele está munido de um instrumento que direciona sua prática para conduzir o letramento literário de modo significativo.

Com expectativa, desejamos que a literatura continue despertando a fantasia do aluno-leitor, suscitando-lhe um posicionamento intelectual e o leve a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; VERSIANI, Maria Zélia Machado (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 235-255
- BOTO, C. **Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet**. *Educ. Soc.*[online]. 2003, vol.24, n.84, pp.735-762.
- BARBOSA, M. V. O lugar da teoria na prática de ensino de leitura e análise de textos. In. BARBOSA, Juliana Bertucci, BARBOSA, Marinalva Vieira (Orgs). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.
- BEMVENUTI, A. et al. **O Lúdico na Prática Pedagógica**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2013. 212 p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, vol.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1988.
- CHARTIER, R. Comunidade de leitores. In: **A ordem dos livros, leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Unb: 1999.
- COSSON, R. **Letramento Literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.
- _____. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DUPRÉ, M. J. **A ilha perdida**. 28. ed. São Paulo: Ática, 1975
- FERREIRA, E. A. G. R. MATSUDA, A. A. **O discurso narrativo em A Ilha Perdida, de Maria José Dupré e A Casa da Madrinha, de Lygia Bojunga**. Curitiba: Revista de Letras, v. 19, n. 24, p. 115-131. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/viewFile/6029/3732>> Acesso em: 28 dez. 2017. ISSN: 2179-5282
- GAIGNOUX, A. de A. **O texto literário na escola**. Palimpsesto, Rio de Janeiro, n. 19, out - nov. 2014, pp. . 495-502.
,Disponível em:
<<http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num19/estudos/palimpsesto19estudos07.pdf>>
Acesso em: set. 2018. ISSN: 1809-3507
- ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Krestschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAIS, C. F. de. Leitura de textos literários: para que e para quem? In: BARBOSA, Juliana Bertucci, BARBOSA, Marinalva Vieira (Orgs.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

OLIVEIRA, C. B. Evangelista de; ALVES, Paola Biasoli. **Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar**. Ribeirão Preto: Paidéia, 2005. v. 15, n. 31, p. 227-238.

PETIT, M. **Os Jovens e a Leitura: Uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza – São Paulo: Ed. 34, 2008.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL (2016). 4ª ed. São Paulo: Instituto Pró-livro, março 2016.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, R. J. COSSON, R. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRIPP, D. **Pesquisa ação: uma introdução metodológica**. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

ZAPPONE, M. H. Y. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas**. *Teoria e Prática da Educação*, v. 03, p. 47-62, 2007.

ZILBERMAN, R. **O papel da literatura na escola**. *Via Atlântica*, n. 14, dez. 2008.a
Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>.

_____, R. A leitura na escola. In: _____. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____, R. **Recepção e leitura no horizonte da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.
In: *Alea: Estudos Neolatinos*. vol.10, n. 1, Rio de Janeiro, Jan./Jun. 2008. ISSN 1517-106X.
Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517106X2008000100006&script=sci_arttext&tlng=en> Acesso em: 25 jan. 2018.

APÊNDICE A – Plano de intervenção



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



Título: A formação de uma comunidade leitora na cidade de Uberaba

Público-alvo: alunos do 6º ano

Tema: Ensino de Literatura na perspectiva do letramento literário

Problematização

Fundamentados em diversas pesquisas e também em nossa prática profissional docente, comprovamos o desinteresse dos alunos em relação à leitura, o que tem comprometido o desenvolvimento escolar. É possível, através de aulas de literatura com atividades sistematizadas, instigar o aluno a melhorar suas habilidades de leitura?

Justificativa

Desenvolver a competência leitora é um dos objetivos principais da educação básica por ser um dos meios de acesso ao conhecimento. A literatura, vista como necessidade humana, além de permitir o desenvolvimento intelectual, ajuda o homem a encontrar o entendimento de si mesmo e, conseqüentemente, da comunidade a que pertence. Todavia, considerando a realidade da escola selecionada para a aplicação desta proposta de intervenção, o que se constata é o fracasso das aulas de literatura em não desenvolver nos alunos a competência leitora nem a predileção pelo texto literário. Isso comprova a urgência de práticas sistematizadas que propiciem o aproveitamento adequado dos textos literários e possibilitem o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Objetivos

- Elaborar uma sequência didática a partir do método preconizado por Cosson (2018);
- Estimular a produção de textos orais e escritos;
- Possibilitar o afloramento de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- Proporcionar ao indivíduo o desenvolvimento cognitivo e intelectual;
- Avaliar o comprometimento e empenho nas dinâmicas, e as produções dos alunos;
- Propor estratégias que facilitem o desenvolvimento de comunidades leitoras.

Metodologia/Estratégia de ação

A fim de atingir os objetivos mencionados acima e estabelecer novos rumos para o ensino de literatura, propomos a execução de atividades sistematizadas e bem planejadas para trabalhar o texto literário. Assim, nosso plano de intervenção é uma adaptação das etapas da sequência básica de Cosson (2018) para viabilizar o letramento literário dos estudantes. A primeira etapa, a “motivação”, é uma dinâmica que convida o aluno se entregar à imaginação para percorrer os caminhos do mundo ficcional. Na “introdução” apresentamos a obra *A ilha perdida* e mostramos informações referentes à autora, ao contexto de produção, à sinopse e justificamos sua escolha. A terceira etapa, “a leitura”, como o próprio termo anuncia, consiste na leitura propriamente dita, momento em que o professor acompanha o processo e auxilia o aluno em suas dificuldades, sejam elas em termos de vocabulário, na interação com o texto ou

relacionados ao ritmo de leitura. A quarta e última etapa tem como ponto mais alto a externalização da leitura, momento em que se compartilham os sentidos construídos individualmente por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. Apresentaremos os resultados da leitura do livro *A ilha perdida* de quatro maneiras: mural com amostras das atividades produzidas durante o processo; contação de história de um trecho do livro; incorporação dos protagonistas da obra por três alunos e construção de uma maquete da ilha.

Recursos Pedagógicos

Computadores, celular, *datashow*, folhas, livros, lápis, borracha, caneta, régua, cadernos, lápis de cor, cartazes, pincéis, internet, tesoura, cola, papelão, materiais recicláveis para construir a maquete.

Resultados esperados

Com a aplicação deste plano de intervenção, esperamos alcançar nossos objetivos, de modo a agregar ao ensino escolar procedimentos que promovam a leitura literária de modo significativo, que ampliem a visão da literatura como sendo mais do que uma manifestação cultural e propiciem a constituição de comunidades leitoras que tirem proveito dos benefícios oriundos do texto literário de forma igualitária. Com expectativa, desejamos que a literatura desperte a fantasia do aluno-leitor, suscitando-lhe um posicionamento intelectual e o leve a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências.

Avaliação

Adotamos o método de avaliação contínua, ou seja, em todos os encontros os alunos serão avaliados observando-se o envolvimento, o interesse, a atitude demonstrada ao confrontar e defender suas ideias, a comunicação oral e escrita. As reflexões advindas de tais análises nos permitirão avaliar também nossa prática.

Referências

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1988.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

APÊNDICE B – Perguntas da oficina “O que eu trago na bagagem?”



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



PROFLETRAS



IMAGINAÇÃO	SENSIBILIDADE	PRAZER
MEMÓRIA	DESCOBERTA	PALAVRAS
LEITURA	VIAGEM	EMPATIA
ENVOLVIMENTO	APRENDIZAGEM	INTERAÇÃO

- 1) Essa expedição que fizemos à ilha perdida mudou o que em você?
- 2) Por que você escolheu essa(s) palavra(s) para levar como memória da leitura do livro?
- 3) Nossos encontros foram parecidos com as aulas que você costuma assistir? Se você respondeu *Não*, diga o que teve de diferente?
- 4) Você costumava ler por prazer, por obrigação/imposição ou por outros motivos?
- 5) Você acredita que foi estimulado a ler após o trabalho com o livro *A ilha perdida*?
- 6) Você indicaria a leitura desse livro para alguém? Por quê?
- 7) O que você acha que poderia ser feito para apresentar o livro *A ilha perdida* para a comunidade escolar?

APÊNDICE C – Questionário para pesquisa com alunos



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



PROFLETRAS

1 – Sobre o local ideal para ler, você diria...

- O ideal é ler em um espaço público, como praça ou parque.
- Gosto de ler em casa, de preferência em silêncio.
- Ler é uma prática para ser realizada em bibliotecas ou sala de aula.
- A leitura tem de ser conciliada com os afazeres diários.
- A leitura para mim está relacionada a estudar, o que exige recolhimento.
- Outro.

2 – A respeito da biblioteca escolar, qual característica é mais marcante?

- Está com o acervo defasado e não me atrai.
- É um espaço de sociabilidade no meu bairro e contribui para o desenvolvimento das pessoas.
- Presta-se apenas a crianças até o 5º ano.
- Não existe ou não frequento a biblioteca.
- Tenho minha biblioteca particular e ela satisfaz minhas necessidades.
- Outro

3 – Que frase melhor traduz a qualidade de uma biblioteca?

- Boa biblioteca não é apenas aquela que tem bons livros, mas aquela que promove outras formas de arte, como o teatro e a música.
- A melhor biblioteca é aquela que garante instrumentos para a produção cultural dos jovens.
- O espaço de leitura adequado é aquele que conta com o apoio de bom serviço de ônibus, segurança e políticas públicas capazes de atrair leitores até lá.
- Prefiro o modelo clássico de biblioteca, funcionando como espaço de leitura, pesquisa e silêncio.
- Outro.

4 – Quem mais influenciou para que você se tornasse um leitor?

- A mãe
- O pai
- Irmão, irmã ou outro parente
- Professor ou professora
- Amigos
- Cheguei sozinho à leitura
- Outro

5 – Que tipo de leitura levou você a se tornar um leitor?

- História em quadrinhos
- Livro infanto-juvenil

- Cartilha escolar
- Revista
- Jornal
- Poesia
- Outro

6 – Qual formato de um grupo de leitura mais lhe agrada?

- Um grupo com participantes na mesma série que eu e que funcione em horários diferentes das aulas.
- Um grupo com pessoas que tenham o mesmo nível intelectual que eu e que seja no horário das aulas.
- Um grupo com participante de vários níveis de escolaridade que funcione no horário das aulas.
- Um grupo com participantes de vários níveis de escolaridade que funcione fora do horário das aulas.
- Um grupo formado nas redes sociais e que fale pela internet.

7 – Qual frase melhor traduz seus sentimentos quando não quer ler?

- Ler é uma experiência muito solitária e me afasta das pessoas.
- Por causa de outras atividades não tenho tempo para longas leituras.
- Tenho dificuldade em encontrar um livro que me dê prazer.
- Gosto de ler, mas tenho que assistir à TV, filmes ou jogar.
- A leitura é minha prioridade e não costumo ficar sem ler.

APÊNDICE D – Questionário para pesquisa com professores

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



- 1 – Discorra sobre a importância da literatura?
- 2 – Qual a maior dificuldade para trabalhar a literatura na escola? O que poderia ajudar?

Responda a seguir.

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 - TCLE PARA
PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES
DE PESQUISA****TÍTULO DO PROJETO:
A FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE LEITORA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
DE UBERABA-MG****TERMO DE ESCLARECIMENTO**

A criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo **A formação de uma comunidade leitora em um 6º ano de uma escola pública de Uberaba-MG**, por ser aluno da Educação Básica em escolas públicas. Os avanços na área 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 trabalho é propor estratégias para o trabalho com literatura na perspectiva do letramento literário no 6º ano do ensino Fundamental II. Caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário que ele (o aluno) frequente regularmente as aulas de Literatura, se envolva nas atividades propostas e se comprometa com a leitura do livro a ser trabalhado. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (*ou do adolescente*). Esperamos que os benefícios decorrentes da pesquisa contribuam para melhoria do ensino de literatura em nossa região, pois, a partir da sistematização desse trabalho, os alunos poderão desenvolver 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. Cabe mencionar que pela participação 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. Solicitamos a permissão do responsável legal (respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS).

ANEXO B – Termo de Consentimento livre após esclarecimento



**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

Título do projeto:

**A FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE LEITORA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
DE UBERABA-MG**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, 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 afetará o tratamento dela (*ou dele*). 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 ele (a) 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 ele possa assinar)

Documento de Identidade (se possuir)

Assinatura do pesquisador orientador

PREENCHIMENTO OBRIGATÓRIO:

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

Carlos Francisco de Moraes - (34) - fanitabak@hotmail.com

Flávia Silva Araújo - (34) 99113-7601 - fsaflavia@gmail.com

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3318-5776.

ANEXO C – Texto 01: *A menina e o pássaro encantado*

(Rubem Alves)

Era uma vez uma menina que tinha um pássaro como seu melhor amigo. Ele era um pássaro diferente de todos os demais: era encantado. Os pássaros comuns, se a porta da gaiola ficar aberta, vão-se embora para nunca mais voltar. Mas o pássaro da menina voava livre e vinha quando sentia saudades... As suas penas também eram diferentes. Mudavam de cor. Eram sempre pintadas pelas cores dos lugares estranhos e longínquos por onde voava. Certa vez voltou totalmente branco, cauda enorme de plumas fofas como o algodão...

— Menina, eu venho das montanhas frias e cobertas de neve, tudo maravilhosamente branco e puro, brilhando sob a luz da lua, nada se ouvindo a não ser o barulho do vento que faz estalar o gelo que cobre os galhos das árvores. Trouxe, nas minhas penas, um pouco do encanto que vi, como presente para ti...

E, assim, ele começava a cantar as canções e as histórias daquele mundo que a menina nunca vira. Até que ela adormecia, e sonhava que voava nas asas do pássaro.

Outra vez voltou vermelho como o fogo, penacho dourado na cabeça.

— Venho de uma terra queimada pela seca, terra quente e sem água, onde os grandes, os pequenos e os bichos sofrem a tristeza do sol que não se apaga. As minhas penas ficaram como aquele sol, e eu trago as canções tristes daqueles que gostariam de ouvir o barulho das cachoeiras e ver a beleza dos campos verdes.

E de novo começavam as histórias. A menina amava aquele pássaro e podia ouvi-lo sem parar, dia após dia. E o pássaro amava a menina, e por isto voltava sempre.

Mas chegava a hora da tristeza.

— Tenho de ir — dizia.

— Por favor, não vás. Fico tão triste. Terei saudades. E vou chorar... — E a menina fazia beicinho...

— Eu também terei saudades — dizia o pássaro. — Eu também vou chorar. Mas vou contar-te um segredo: as plantas precisam da água, nós precisamos do ar, os peixes precisam dos rios... E o meu encanto precisa da saudade. É aquela tristeza, na espera do regresso, que faz com que as minhas penas fiquem bonitas. Se eu não for, não haverá saudade. Eu deixarei de ser um pássaro encantado. E tu deixarás de me amar.

Assim, ele partiu. A menina, sozinha, chorava à noite de tristeza, imaginando se o pássaro voltaria. E foi numa dessas noites que ela teve uma ideia malvada: “Se eu o prender numa gaiola, ele nunca mais partirá. Será meu para sempre. Não mais terei saudades. E ficarei feliz...”

Com estes pensamentos, comprou uma linda gaiola, de prata, própria para um pássaro que se ama muito. E ficou à espera. Ele chegou finalmente, maravilhoso nas suas novas cores, com histórias diferentes para contar. Cansado da viagem, adormeceu. Foi então que a menina, cuidadosamente, para que ele não acordasse, o prendeu na gaiola, para que ele nunca mais a abandonasse. E adormeceu feliz.

Acordou de madrugada, com um gemido do pássaro...

— Ah! menina... O que é que fizeste? Quebrou-se o encanto. As minhas penas ficarão feias e eu esquecer-me-ei das histórias... Sem a saudade, o amor ir-se-á embora...

A menina não acreditou. Pensou que ele acabaria por se acostumar. Mas não foi isto que aconteceu. O tempo ia passando, e o pássaro ficando diferente. Caíram as plumas e o penacho. Os vermelhos, os verdes e os azuis das penas transformaram-se num cinzento triste. E veio o silêncio: deixou de cantar.

Também a menina se entristeceu. Não, aquele não era o pássaro que ela amava. E de noite ela chorava, pensando naquilo que havia feito ao seu amigo...

Até que não aguentou mais.

Abriu a porta da gaiola.

— Podes ir, pássaro. Volta quando quiseres...

— Obrigado, menina. Tenho de partir. E preciso de partir para que a saudade chegue e eu tenha vontade de voltar. Longe, na saudade, muitas coisas boas começam a crescer dentro de nós. Sempre que ficares com saudade, eu ficarei mais bonito. Sempre que eu ficar com saudade, tu ficarás mais bonita. E enfeitar-te-ás, para me esperar...

E partiu. Voou que voou, para lugares distantes. A menina contava os dias, e a cada dia que passava a saudade crescia.

— Que bom — pensava ela — o meu pássaro está a ficar encantado de novo...

E ela ia ao guarda-roupa, escolher os vestidos, e penteava os cabelos e colocava uma flor na jarra.

— Nunca se sabe. Pode ser que ele volte hoje...

Sem que ela se apercebesse, o mundo inteiro foi ficando encantado, como o pássaro. Porque ele deveria estar a voar de qualquer lado e de qualquer lado haveria de voltar. Ah! Mundo maravilhoso, que guarda em algum lugar secreto o pássaro encantado que se ama... E foi assim que ela, cada noite, ia para a cama, triste de saudade, mas feliz com o pensamento: “Quem sabe se ele voltará amanhã.”

E assim dormia e sonhava com a alegria do reencontro.

ANEXO D – Texto 02: Fascinante história de uma fruta que vale ouro

ERA o ano de 1789. O barco de sete metros de comprimento, lotado de homens, quase desaparecia na imensidão do oceano. Os marujos estavam fracos de fome e exaustos. Havia dias que tinham de retirar água do barco, ao mesmo tempo que lutavam para não ser tragados por gigantescas ondas e ventos tempestuosos. Eles ainda tinham pela frente mais de cinco mil quilômetros de mares desconhecidos, pontilhados de perigosos recifes de coral. A comida era escassa — a ração de cada homem consistia em apenas 30 gramas de pão (biscoito) por dia e um pouco de água. As chances de sobrevivência pareciam muito remotas.

Em pouco mais de uma semana, eles haviam sofrido um motim no mar, foram abandonados num barco à deriva e um membro da tripulação fora morto ao serem atacados por nativos. Enfrentaram também violentas tempestades de raios e quase foram alcançados por nativos que habitavam o arquipélago então conhecido como ilhas Canibais.

O que levava esses homens a se aventurar nessa região remota e perigosa do Pacífico Sul, tão distante de seu país, a Inglaterra, uma terra de bem-estruturados pomares, hortas e jardins? Eles estavam atrás de uma notável planta chamada fruta-pão. Vejamos como essa bela árvore e sua fruta nutritiva protagonizaram essa história e, num passado mais distante, heroicas viagens de descobrimento.

Talvez já tenha identificado os marujos do relato acima como os sobreviventes do infame motim a bordo do *Bounty*. Esse navio de 215 toneladas, comandado pelo capitão William Bligh, havia partido da Inglaterra com destino ao Taiti. Chegando lá, Bligh deveria trazer uma carga muito especial — um carregamento de quase mil mudas de fruta-pão. Uma vez que fossem transplantadas no novo lar — as colônias britânicas do Caribe — e produzissem valiosas safras de frutas nutritivas, essas plantas poderiam pagar todo o financiamento da viagem.

A expedição havia sido sugerida ao governo britânico por Sir Joseph Banks, tendo em vista a urgente necessidade de nova fonte de alimento para os escravos que trabalhavam nas plantações de cana-de-açúcar. Banks, que era consultor dos Jardins Botânicos Kew, perto de Londres, já havia viajado como botânico com o capitão James Cook na sua anterior viagem de descobrimento no Pacífico.* Tanto ele como Cook viam um grande potencial na fruta-pão.

Embora não acompanhasse Bligh nessa viagem, Banks esquematizou os cuidados que as plantas deveriam receber a bordo do navio durante a longa viagem no mar, dando ênfase especial à necessidade de regá-las com água doce. Alguns escritores acreditam que os cuidados e a água dispensados às plantas — às custas do bem-estar da tripulação — talvez tenham contribuído para que os já insatisfeitos marujos se amotinassem. Cedo na manhã de 28 de abril de 1789, perto da costa de Tonga, Bligh e 18 homens leais a ele foram abandonados à deriva, ameaçados com cutelo. É bem provável que os rebeldes tenham tido o maior prazer de se livrar da carga de mudas de fruta-pão lançando-as ao mar.

Mas Bligh não desistia facilmente. Ele se aventurou no que tem sido chamado de “a mais célebre viagem de barco em alto-mar de que se tem registro”. Em sete semanas atribuladas, viajou mais de 5.800 quilômetros nesse pequeno barco, rumo a noroeste através das ilhas hoje conhecidas como Fiji, passando pela costa leste de Nova Holanda (Austrália) até chegar à segurança na ilha de Timor.

Ao voltar à Inglaterra, Bligh recebeu o comando de mais dois navios, após o que retornou ao Taiti em busca de mudas de fruta-pão. Dessa vez, no ano de 1792, ele conseguiu levar cerca de 700 mudas para as ilhas de São Vicente e Jamaica, nas Índias Ocidentais, onde até hoje essa árvore — com sua bela folhagem verde — produz uma preciosa safra de frutos.

Embora a expedição de Bligh certamente tenha sido uma história épica de sobrevivência e descobrimento, é apenas um capítulo recente da história dessa planta. Se a fruta-pão pudesse

falar, quantas histórias não contaria sobre a sua participação nas grandes viagens de descobrimento milhares de anos atrás!

As primeiras viagens da fruta-pão

Os arqueólogos acreditam ter havido diversas levas de migração no Pacífico ocidental, e que a mais recente delas deve ter começado em cerca de 1500 AEC.* Partindo do Sudeste Asiático, o povo *lapita* usava grandes canoas de dois cascos para migrar a países hoje conhecidos como Indonésia, Nova Guiné, Nova Caledônia, Vanuatu, Fiji e mais além, para o Pacífico central. Essas expedições incluíam extraordinários feitos de navegação, considerando-se que algumas viagens entre ilhas envolviam atravessar centenas de quilômetros de mar aberto.

As canoas de dois cascos em que os *lapitas* navegavam em mar aberto comportavam um grande número de pessoas, além de animais domésticos, alimentos e uma variedade de sementes e mudas de plantas. Ao passo que os *lapitas* se espalharam no Pacífico, descobriram e povoaram diversas ilhas — ao norte, a Melanésia, a Polinésia e a Micronésia e, ao sul, a Nova Zelândia. Eles se dispersaram a grandes distâncias, indo por fim a lugares longínquos como a Ilha da Páscoa e o Havaí.* Aonde quer que fossem, sempre levavam uma preciosa carga: as resistentes mudas de fruta-pão.

Alimento versátil e nutritivo

Atualmente, em Fiji, bem como em diversas outras partes do mundo, a fruta-pão é importante fonte de alimento nutritivo e de baixo custo. Algumas variedades são resistentes e produtivas, chegando a dar três safras anuais por um período de até 50 anos, mesmo quando as condições meteorológicas não são ideais. A fruta tem textura de pão, e cada uma das muitas variedades tem um sabor distinto, geralmente descrito como parecido com o do pão e da batata. Pode ser cozida na água, no vapor, assada ou frita e empregada como sobremesa. A fruta seca é reduzida a farinha para ser utilizada no cozimento; e a polpa, quando fermentada, se conserva por anos.

As folhas podem ser utilizadas para envolver alimentos como peixe e frango, a fim de que estes não fiquem secos e percam o sabor durante o cozimento. O miolo da semente também é comestível e tem sabor de noz. As crianças apreciam muito a seiva como chiclete. Quantas utilidades! Não é para menos que a fruta-pão seja tão apreciada nas ilhas do Pacífico.

Ledua, que mora em Fiji, nos conta que a menção da fruta-pão a faz lembrar de coisas boas e não tão boas da infância. A família dela tinha cinco pés grandes de fruta-pão. O trabalho de Ledua era varrer as folhas que caíam no quintal, tarefa que ela detestava fazer. Por outro lado, geralmente depois das aulas, ela e os irmãos apanhavam as frutas do pé e as vendiam de casa em casa. Os pais então usavam o dinheiro para comprar coisas que eles precisavam para assistir a assembléias cristãs — alimento, passagens de ônibus e sapatos.

Talvez você viva numa das muitas regiões da Terra onde cresce essa planta que viajou meio mundo e que tem o nome pomposo de *Artocarpus altilis*. É possível que nem se tenha dado conta de que essa maravilhosa árvore vale ouro, não só pela sua grande utilidade, como também pela sua beleza. Mas, para muitos que moram nas ilhas do Pacífico, o nome fruta-pão evoca lembranças de grandes feitos náuticos e viagens de descobrimento, do povo *lapita* e do capitão Bligh.

Fonte: Despertaí (2003)