

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Sandra Lopes de Sousa

CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE DE LEITORES:
seleção de obras e estratégias de leitura literária

Uberlândia

2016

Sandra Lopes de Sousa

CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE DE LEITORES:

seleção de obras e estratégias de leitura literária

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Biella

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Uberlândia

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- S725c Sousa, Sandra Lopes de, 1974
2016 Construindo uma comunidade de leitores: seleção de obras e
estratégias de leitura literária / Sandra Lopes de Sousa. - 2016.
 167 f. : il.
- Orientador: João Carlos Biella.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETAS).
Inclui bibliografia.
1. Letras - Teses. 2. Letramento - Teses. 3. Pesquisa-ação - Teses. 4.
Estratégias de aprendizagem - Teses. 5. Leitura - Métodos de ensino. I.
Biella, João Carlos. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-graduação em Letras (PROFLETAS). III. Título.

CDU: 82

Sandra Lopes de Sousa

CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE DE LEITORES:
seleção de obras e estratégias de leitura literária

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras-, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Prof. Dr. João Carlos Biella – UFU (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Marisa Gama Khalil - UFU (Banca Examinadora)

Prof. Dr. Paulo Fonseca Andrade – UFU (Banca Examinadora)

Uberlândia, 11 de novembro de 2016.

*Aos meus pais, que conduziram o trem da jornada, Alteny e Maria de Lourdes.
Às minhas irmãs queridas e companheiras desta viagem.
Ao meu querido esposo Ildemar, companheiro desta jornada.
Aos meus filhos amados, Vítor e Heitor, que embarcaram depois.
Aos professores da rede pública, que muito se dedicam ao trabalho.
Aos meus queridos alunos, por quem tenho imensa gratidão!*

AGRADECIMENTOS

A gratidão é a primeira etapa da percepção de nossas saudáveis consciências! Só na interação com o outro é possível “ser” humano. Meus sinceros agradecimentos à minha querida mãe, que foi a minha primeira contadora de histórias, de um nordeste tão simples e povoado de mistérios.

Agradeço ao meu esposo pelo companheirismo ao preencher os espaços vazios deixados por mim! Pai maravilhoso!

Ao Prof. Dr. João Carlos Biella pela sua humildade em dedicar-se nesta orientação. Foram muitos ensinamentos, desde as nossas primeiras conversas acerca do que era o letramento literário. Muitas leituras! Além disso, agradeço pela sua generosidade em acreditar em minha evolução profissional e científica.

Meu eterno agradecimento à Prof. Dr.^a Marisa Gama-Khalil, que trouxe a luz aos meus olhos desencantados de um ensino da literatura na escola! Agradecida pelo novo olhar!

A Prof. Dr.^a Camila da Silva Alavarce Campos pelas contribuições em minha qualificação, as quais foram muito pertinentes para a organização e estudo deste trabalho final.

A Capes pela possibilidade de ofertar um curso de mestrado profissional aos professores da Rede Pública deste país.

Ao Programa do Mestrado Profissional – Profletras - UFU, pela qualidade das disciplinas ofertadas, ao longo destes anos.

Agradeço, imensamente, aos meus colegas de curso, pela oportunidade dos debates, mas principalmente pelo companheirismo!

Aos queridos professores deste Programa de Mestrado Profissional, por acreditarem na possibilidade de professores serem pesquisadores! Isso é grandioso!

“Se acredito que o mundo está completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim.” (COSSON, 2009, p. 26).

RESUMO

Este estudo trata da formação do sujeito-leitor na escola, do sexto ano do Ensino Fundamental, principalmente no âmbito público, em que há a sua interação com textos literários. Há a pretensão de mostrar que o ensino de literatura é um trabalho possível de se realizar na escola, bem como de estabelecer métodos de ensino para a aprendizagem escolar. O método é a pesquisa-ação, associada às oficinas de estrutura modular e ao círculo de leitura semiestruturado, com o objetivo de ensinar e aprender as estratégias de leitura. A seleção de livros de gêneros literários como mitos, fábulas e contos de fadas evidencia a construção de conhecimento prévio deste sujeito-leitor, a fim de estabelecer uma comunicação estratégica com uma obra contemporânea. A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública do município de Senador Canedo, Goiás, com alunos que tinham pouco conhecimento sobre os gêneros literários descritos acima. Através da perspectiva do letramento literário, cuja prática social do processo de leitura é principalmente da escola, houve um cuidado com a construção das oficinas, atividades e círculos de leitura, com o intuito de que a leitura fosse o foco principal. Houve um grande envolvimento dos participantes com o projeto, além dos objetivos, em sua maioria, serem alcançados. Acredito que o projeto ultrapassou os limites da decodificação dos textos e mostrou aos alunos a importância de se posicionarem diante da obra literária, ao perceberem os códigos e os valores culturais, de seu grupo social e de outros grupos que foram percebidos a partir das leituras. Isso sugere que houve uma ampliação de seu mundo interior. A partir desta proposta, alunos e a professora foram capazes de identificar, adaptar e construir novos conceitos e novas formas de se encontrarem com as obras lidas e consigo mesmos.

Palavras-chave: Letramento literário. Pesquisa-ação. Estratégias de leitura. Formação do sujeito-leitor.

ABSTRACT

This study deals with the training and shaping of the school student-reader from the sixth year primary education level, essentially those from public schooling, where the student interacts with literary texts. The intention hereby being to show that teaching through literature is possible within the school environment, as well as establish teaching methods for school learning. The method centers on research-action, associated with modular structure workshops as well as with the semi-structured reading circle, which has the objective to teach and learn the reading strategies. The selection of books from literary genres, such as myths, fables and fairy tales shows the construction of prior knowledge within this student-reader, where a strategic communication connection is established with a contemporary work. The research was developed in a public school from the municipality of Senador Canedo, Goiás, with students that had little knowledge of the literary genres described above. Through the perspective of literary literacy, for which the social practice of the reading process is mainly the school, special care was taken in the construction of the workshops, activities and reading circles, where the aim was to make reading the focal point. The commitment from participants was seen throughout the project, with the objectives, in their major part being reached. I believe that the project surpassed the point of identification and interpretation of texts and showed to the students the importance to be placed on the literary work, through their perception of the codes and cultural values, from their social group as well as others noted from these readings. This suggests that there was an enlargement of their interior world. Through this proposal, the students and the teachers were capable of identifying, adapting and constructing new concepts and new ways of interacting not only with the works dealt with, but also with themselves.

Keywords: Literary literacy. Action research. Reading strategies. Formation of the student-reader.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 LETRAMENTO	19
1.1 Alfabetização e letramento: história de definição	19
1.2 Letramento literário: direito de todos	21
1.3 A escola e as transformações do ensino de literatura.....	23
1.4 Os parâmetros curriculares nacionais e os enfoques para ensino da leitura	31
2 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO	39
2.1 Métodos e estratégias para a transformação do letramento literário.....	39
2.2 Estratégias de leitura literária e a subjetividade leitora	49
2.3 A seleção das obras literárias	55
2.4 Organização das atividades: oficinas de leitura e dos círculos de leitura	60
2.4.1 Os mitos	60
2.4.2 As fábulas	67
2.4.4 Caminhando para a leitura de Vermelho Amargo, de Bartolomeu Campos de Queirós	72
3 REALIZAÇÃO DAS OFICINAS: O CONTATO DO LEITOR COM OS TEXTOS ..	77
3.1 Primeira oficina e primeiro contato com o projeto	77
3.2 Segunda oficina	78
3.3 Terceira oficina.....	80
3.4 Quarta oficina	81
3.5 Quinta oficina.....	86
3.6 Sexta oficina	87
3.7 Sétima oficina	92
3.8 Oitava oficina	93
3.9 Nona oficina.....	96
3.10 Décima oficina.....	101
3.11 Atividade de número onze	104
3.12 Oficinas doze e treze: as fábulas.....	106
3.13 Oficina quatorze: trabalho em grupo	110

3.14 As atividades com Contos de fadas.....	112
3.14.1 <i>Chapeuzinho Vermelho</i>	112
3.14.2 <i>O gato de botas</i>	118
3.14.3 <i>As fadas</i>	119
3.15 Atividade dezesseis.....	120
3.16 Leitura de <i>Vermelho Amargo</i>, de Bartolomeu Campos de Queirós	121
5.16.1 <i>Atividade dezessete</i>	121
3.16.2 <i>Atividade dezoito</i>	123
3.16.3 <i>Atividade dezenove</i>	126
3.16.4 <i>Atividade vinte</i>	127
3.16.5 <i>Atividade vinte e um</i>	128
3.16.6 <i>Atividade vinte e dois</i>	129
4. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROJETO.....	135
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA VERIFICAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO.....	147
APÊNDICE B - ESTRATÉGIAS DE LEITURA APLICADAS EM FÁBULAS.....	149
APÊNDICE C - APRESENTAÇÃO DE SLIDES EM AULA FINALIZADORA SOBRE OS MITOS E LENDAS.....	151
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO FINAL.....	161
ANEXO A - A ASCENDÊNCIA DE ZEUS.....	163
ANEXO B - A DESCENDÊNCIA DE ZEUS.....	165

INTRODUÇÃO

A escola brasileira, por algum tempo, limitou o ensino de leitura para seus alunos, por julgar que os sujeitos aprendizes da escola não “gostavam” de ler, ou porque não tinham o “hábito” de leitura. Este trabalho, pautado na perspectiva da interação entre o sujeito-leitor e texto, ao enfocar o ensino de estratégias de leitura, tem a pretensão de apresentar uma proposta que demonstre que os alunos dos sextos anos do Ensino Fundamental podem se sensibilizar com o estabelecimento de elos com a leitura, ao serem instigados para o ambiente do literário, através de um planejamento que desenvolva as suas capacidades leitoras, incentivando a construção de uma efetiva comunidade de leitores.

Desse modo, apresentarei, no primeiro capítulo, os passos para o desenvolvimento desta pesquisa que iniciou com os conceitos de alfabetização e letramento. Esse foi o passo inicial para a compreensão e apresentação do letramento literário como direito de todos, bem como as transformações do ensino de literatura na escola.

Ao passo que a escola se apodera do ensino da literatura, ainda no primeiro capítulo, aponto o ensino sob as orientações dos parâmetros curriculares escolares, com o enfoque no ensino da leitura nas escolas brasileiras, ou seja, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), além de apontar as contribuições das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que trazem uma abordagem direcionada pelo Letramento Literário, como sugestão de atividades de leitura literária para o Ensino Fundamental.

Já o segundo capítulo trata do método que é a pesquisa-ação apresentado por Thiolent (1986), com a aplicação de oficinas de estrutura modular, sob a ótica de Girotto e Souza (2010), além do desenvolvimento de Círculos de Leitura Semiestruturado, a partir dos estudos de Cosson (2014). Tais aplicações objetivam a perceber as dificuldades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem do letramento literário na escola e instigar a vivência literária no ambiente escolar e na prática de leitura individual do aluno, com o envolvimento das artes, através de representações simbólicas do texto, conforme a subjetividade leitora. Houve o uso das novas tecnologias, principalmente aquelas cujos alunos têm mais acesso, tais como celulares, computadores, *tablets*; entre outros mecanismos tecnológicos necessários para acesso de *internet*. Além disso, a proposta também reflete no aprimoramento da minha prática de pesquisadora no processo de letramento.

A aplicação da proposta foi explicitada no terceiro capítulo e é, provavelmente, uma das partes fundamentais deste trabalho, em que texto e sujeito-leitor interagem, materializando a construção de nossa comunidade de leitores. Não há texto sem leitor, pois é

o ato da leitura que traz à obra literária o registro de sua existência. Essa reciprocidade é válida também para o leitor, que, ao ler, amplia seu mundo interior. Ler é ampliar os nossos conhecimentos.

As considerações finais são os esclarecimentos acerca do que foi produtivo neste projeto. Não os explicitarei aqui, pois a leitura desta dissertação também é parte de um processo de letramento e eu o convido a este passeio!

1 LETRAMENTO

1.1 Alfabetização e letramento: história de definição

Neste capítulo, a compreensão do termo *letramento* é necessária. Traçarei um paralelo entre alfabetização e letramento, termos diferentes, mas complementares. Ao abordar as diferenças, mostrarei a importância do termo para a literatura, que, em fase de transição na educação básica, vem sendo transformada a partir de novas práticas de ensino do ato de ler.

De acordo com Soares [1998]/(2014), uma das primeiras ocorrências da palavra letramento no vocabulário da Educação e Ciências Linguísticas surge na década de 80, no texto de Mary Kato, que sugere que a língua falada culta é fruto do letramento. Citada por Soares (2014), Leda Verdiani Tfouni distingue alfabetização de letramento, ao dissertar sobre os aspectos do funcionamento cognitivo de um grupo de adultos não-alfabetizados e como se comportam diante de uma sociedade “letrada”. Além disso, Tfouni (1986) destaca a fundamental importância na linguagem, como atributo comum a todas as culturas, e a diferença no *uso* dela entre povos “letrados” e “não letrados”. A palavra torna-se frequente nos discursos falados e escritos dos especialistas.

Percebe-se então um cuidado em distinguir os dois conceitos, que foram ampliados por estudiosos da área da Educação e que viram, naquele estudo inicial, um cuidado com o uso social da leitura do mundo e das palavras.

O termo alfabetização estabelece uma relação entre o ato de “conhecer” o alfabeto para a aquisição das capacidades de “saber ler e escrever”. Já o termo letramento, vai além do ato de conhecer as letras, pois supõe que a pessoa letrada faz o uso da leitura e da escrita, ao apropriar-se deste aprendizado, ao envolver-se nas práticas sociais da pequenez de seu mundo, para além do mundo das palavras. Essa pessoa traz para si a ampliação da visão do mundo que a cerca, transformando a sua condição social e cultural.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu **lugar** social, seu **modo de viver** na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2014, p. 37, grifos do autor).

A pessoa “letrada” não é mais, apenas, a pessoa que aprendeu as letras do alfabeto. Assim, eu vejo que o letramento é um processo estabelecido no meio social, mas que se

concretiza através da experiência cultural ampliada do indivíduo, isto é, através do ato de “letrar-se”, o indivíduo garante para si condições maiores de estabelecer elos com os demais contextos culturais.

Conhecer um pouco destas mudanças históricas, em termos de definição, faz parte de um processo de ampliação dos meus conhecimentos como educadora e professora de leitura literária. Outro ponto estratégico é conhecer um pouco mais do imperialismo cultural da escrita, pois suas contribuições foram produzidas no contexto intelectual de diferentes áreas do pensamento ocidental.

Em Gnerre (1987), há uma explanação acerca da apropriação de valorização da escrita, a partir do século XVI, em que alguns europeus estudaram os sistemas hieroglíficos dos povos do México. Uma ideologia, cujos valores baseavam-se na escrita alfabetica ou grafocêntrica. Desse modo, toda escrita não vinculada aos preceitos alfabeticos era irracional.

A partir do século XVII, os europeus tiveram que lidar com sistemas de escrita não alfabeticas. Além disso, o conceito de civilização estava abalado com a comparação da cultura chinesa e seu sistema de escrita poderoso e não alfabetico. Para os europeus, as escritas não alfabeticas eram rudimentares. Todavia, a partir dos estudos sobre os hieróglifos egípcios por Champollion, percebe-se que há estágios de escrita, que mudam conforme o pensamento, a associação dos sons, e não ao sentido original, para uma forma de escrita dita alfabetica. Nessa perspectiva, os chineses chegaram a pensar que substituir caracteres tradicionais pela escrita alfabetica seria um fator poderoso de dominação. Em 1958, quase 50 anos de debates, a China adotou um sistema de transcrição baseado no alfabeto latino.

Ao citar os pensamentos de Oxenham, Gnerre (1987) afirma que a escrita tornou-se objeto de pesquisa nas últimas décadas por duas razões: o aumento de programas de alfabetização e de educação no mundo todo, mas também pela padronização escrita de muitas línguas que não tinham uma tradição. Já numa perspectiva mais crítica, o impacto da escrita tornou-se um objeto de interesse, quando os moldes sociais eram embasados no tradicional.

Todo este contexto demonstra que a escrita como processo de “poder”. Ela é a chave na manutenção de um pensamento que valoriza o potencial das letras para a garantia e permanência de grupos sociais. A oralidade e o seu potencial associado ao processo de escrita também é mantenedora desses pensamentos. Por isso, uma preocupação com a alfabetização no mundo todo.

Já no Brasil, conforme Kleiman (1995), a palavra letramento começou a ser usada nos meios acadêmicos, a fim de distinguir os estudos sobre o impacto da escrita na sociedade em

relação às competências individuais no uso e prática da escrita; isto é, respectivamente, distinguir os estudos do letramento com os estudos acerca da alfabetização.

Destaco como necessário, que aprender a ler e a escrever envolve uma tecnologia apurada, como aponta Soares (2014). Desse modo, apropriar-se da leitura e escrita, ao alfabetizar-se, tendo em vista um processo de letramento, envolve uma significação diferente, uma vez que o aprendizado está entrelaçado às necessidades sociais de leitura e escrita. Poderia de dizer, que ao “alfabetizar-se” e “letrar-se” o indivíduo amplia o seu potencial de “ser social”.

1.2 Letramento literário: direito de todos

Ao explanar sobre o significado do letramento e sobre a apropriação da escrita pelo letrado, Cosson (2009) corrobora com a visão anterior, ao afirmar que o mundo expresso pelo indivíduo se realiza na linguagem, uma vez que as palavras são constituidoras de tal mundo. Para o autor, quanto mais se usam as palavras, maior é o mundo do indivíduo. Essas palavras se originam a partir de uma vivência em sociedade e adéquam-se conforme a necessidade do momento em expressá-las, conciliando língua, linguagem e mundo.

A leitura e a arte de ler são imprescindíveis para instigar outras leituras. Graça Paulino [1999]/(2010) traça um conceito acerca de letramento literário que envolve o ato de ensinar e aprender a ler, através de estratégias que envolvem tanto os conhecimentos linguísticos textuais da construção do texto, quanto o arcabouço simbólico dos indivíduos que ensinam e que aprendem a ler. Para Paulino (2010), o letramento literário possui ligações com o passado do indivíduo, num processo dito por ela “aberto” de “causa e efeito”. Essa abordagem é valiosa, uma vez que ao definir o processo de letramento, a autora o inclui em um estudo pertinente intitulado como *A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta*.

O trabalho do professor, principalmente do Ensino Fundamental, é um campo aberto, apropriado para ofertar saberes necessários à aprendizagem daquele que busca o conhecimento escolar. Se a oferta não inclui a maioria dos alunos, é perceptível que essa maioria terá dificuldades futuras em inferir ideias e de compreender principalmente os textos ditos literários, haja vista que a “infância teria influência decisiva sobre a atuação presente do sujeito como integrante do mundo literário, definindo uma especial parte dele, que é a aprendizagem literária” (PAULINO, 2010, p.143).

O letramento literário tem que ser compreendido como um processo histórico do

indivíduo, inserido numa sociedade que estabelece relações de leitura desde os anos iniciais. O que percebo como fator excluente da escola é a omissão de tal processo. O letramento literário não deve ser uma simples inserção de projetos que enumeram gráficos de leitura como comprovação da mesma. É necessário que seja uma vivência cotidiana, assumida desde os primeiros anos escolares. “A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas dos ser humano” (COSSON, 2009, p. 14). A escrita é o veículo de predominância da literatura. A leitura dessa escrita pressupõe uma cocriação do leitor, a partir de suas vivências diárias de leitura.

Acredito que o direito à literatura é o primeiro pressuposto para a ocorrência do letramento literário na escola. Como diria Antonio Cândido [1989]/(2013), em *Vários escritos*, “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2013, p.174). Essa indispensabilidade é afirmar que o direito à leitura é para todos, sem restrições de autores, conforme a idade ou classe social. Há de ter entre os professores, principalmente da rede pública, na qual estou inserida, a perspicácia de perceber que as crianças e adolescentes que já são privadas dos direitos materiais em suas casas devam ter resguardados os direitos intelectuais. É claro que é necessário que ampliemos a visão da indispensabilidade aos jovens, para serem capazes de perceber o poder que tem, através do ato de aprender a ler. O empoderamento é a chave para abrir a porta da percepção de que são capazes e que são pessoas dotadas de direitos e deveres de um cidadão.

(...) a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (CANDIDO, 2013, p.176-177).

A prática da literatura explora todas as potencialidades da linguagem, além das práticas fundamentais para a constituição de um sujeito letrado. Por intermédio da literatura, o leitor assume a postura do outro, sem que haja a perda de sua identidade. É a ampliação do seu mundo, de sua visão de mundo, ao romper os limites da própria história e vivenciar experiências no mundo de outros, através da literatura.

A literatura possui, assim, um caráter formador da personalidade de tal sujeito. A literatura “eleva e edifica” ao mesmo tempo que “corrompe”, como diria Cândido (2013, p. 178): “a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)”, que se inicia desde a percepção do constructo do texto literário, além da percepção da complexidade do mundo de quem lê, através da literatura.

Ao apropriar do ensino do letramento literário, há a clareza de um ensino nada ingênuo de minha parte. Questionar o mundo em que se vive é um passo fundamental e diria de sobrevivência (por que não de vivência?) numa sociedade que exclui, por privilégios a serem mantidos a uma minoria, e que acredita em um ensino de literatura de exclusão como algo “natural”, ou seja, sem questionamentos pertinentes que justifiquem a anomalia. Parte desses alunos não questiona e “sentem” o ensino como forma de contenção de sua liberdade. Mal sabem que aprender é transpor o que é absurdo, numa sociedade que lhes faz imaginar, que o ensino não seja para eles. O ensino, principalmente da literatura, é para todos.

1.3 A escola e as transformações do ensino de literatura

Ao ensinar a literatura na escola, percebo um crescente de indagações por parte dos professores e alunos sobre o ensino, bem como reflexões que devem ser analisadas para o aprimoramento dos projetos de leitura, que nascem nas escolas. De acordo com os estudos de Cosson (2009), para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura mantém-se na escola pela tradição escolar, uma vez que advém da escolarização do séc. XIX.

Todavia, a gênese da Literatura Infantil surge das manifestações orais, desde a necessidade do ser humano de se comunicar cantando e contando histórias. De acordo com Baseio (2012), vem da intuição da emoção, da sensibilidade, com a tentativa de definir o desconhecido e de dominá-lo. Esse desejo coletivo por meio do gesto oral recebeu o nome de Oralitura, que permeia as nossas capacidades comunicativas, que circundam a memória popular. É perceptível esta capacidade de contar e recontar, tão presentes nas crianças e nos adultos. Em minha sala de aula, local de minhas experiências de estudo e de ampliação de minhas ideias, vislumbro crianças contadoras de fatos diários, de assuntos familiares, com a necessidade de divulgar e de expandir as suas memórias.

Mas a constituição do ensino da literatura advém desde a constituição da infância nas sociedades, a partir do século XVII. Kohan [2003]/(2011), em seu livro *Infância. Entre Educação e Filosofia*, traçou um paralelo acerca dos estudos de Ariès e de Foucault acerca da

infância e da constituição desse sujeito numa sociedade que teve a pretensão de escolarizá-lo. É no contexto de um sentimento novo em relação às crianças que o Estado mostra um interesse em formar o caráter destas e, surge a escola, como um espaço exterior e formador desse sujeito.

A literatura infantil é sutilmente reconhecida como um “tipo” de texto em diversos países, conforme Hunt [1991]/(2010), em meados do século XVIII. Ainda pelo autor, críticos consideram que esta data seja anterior. Acredito que sim, pelo surgimento da instituição escolar e pelos esforços em constituir este sujeito, aos moldes da sociedade local.

Já o conceito de criança depende do tipo de sociedade e das ideologias que cerciam tal grupo social, pois a resposta para isso modifica inclusive o conceito de literatura infantil existente nas nossas sociedades. Peter Hunt (2010) diz que a resposta para o conceito de criança está aliada à cultura tanto em termos diacrônicos, quanto sincrônicos. A partir desse pensamento, uma proposta que viabilize o ensino de literatura deve pensar no pressuposto de quem são essas crianças, sobre suas culturas, a partir de sua forma de ver o mundo e como o processo de leitura em sua família e em sua comunidade se processam. Quando entram em contato com a cultura do professor e suas experiências de leitura, de que modo essas culturas se entrecruzam? Essa é uma resposta aberta, pois, se as culturas se diferem, a cada experiência feita com um trabalho que envolva a literatura, a resposta também será “outra”. As crianças são mais suscetíveis a aprender, pois ainda estão em formação. A escola, como espaço do aprender, deve repensar, inclusive, os temas de trabalho.

Na maioria das vezes, podemos dizer que, em estágios diferentes, as crianças terão atitudes variadas em relação à morte, ao medo, ao sexo, a perspectivas, ao egocentrismo, à causalidade etc. Serão mais abertas ao pensamento radical e aos modos de entender os textos; serão mais flexíveis em suas percepções de texto. E, como a brincadeira é um elemento natural de seu perfil, verão a linguagem como outra área para exploração lúdica. Elas são menos limitadas por esquemas fixos e, nesse sentido, têm uma visão mais abrangente. (HUNT, 2010, p. 91-92).

Da mesma maneira, o conceito de literatura infantil também se difere. Em primeiro lugar, literatura para crianças feitas por quem? Pelo adulto? Qual o tipo de leitor pretendido? Como afirma Peter Hunt (2010), as condições de produção de um livro tem sua relevância, é necessário pensar acerca das decisões tomadas para as adaptações, construções de livros ou remontagens, inclusive das ilustrações, pois pensemos na maneira como a cultura do livro decide pelo conceito de criança ou de infância, num determinado momento da história. Quais os conceitos que devem criados e quais os conceitos que devem ser destruídos? Deixo para falar sobre a relação do gosto e do prazer de ler após descrever um pouco mais sobre as

interferências da escola no ensino de literatura, ou seja, como ocorreu a escolarização da literatura.

Regina Zilberman [1990]/(2008), em “Sim, a literatura educa”, explana sobre a literatura, desde o estudo das tragédias gregas, que além de se chamar poesia, tinha o objetivo de divertir a nobreza. Os mitos tinham o intuito de manter o instinto de sobrevivência de grupo. No âmbito social, reprimia o indivíduo exacerbado e no âmbito político, a poesia trazia ares de confiança na democracia. Por isso, o interesse em patrocinar festivais de declamações de epopeias.

Já na Renascença, conforme Zilberman (2008), a poesia perdeu o caráter comunitário e passou para o íntimo, particular. Entre os séculos XVII e XVIII, a literatura integrava o *Trivium*, dissolvida entre a Gramática, a Lógica e a Retórica. No momento em que a Renascença privilegiou o ensino da Cultura Clássica, serviu de modelo para aprendizagem das línguas grega e latina.

Após a Revolução de 1789, na França, houve a introdução da literatura nacional, como objeto da história literária. A visão que se tinha do processo de leitura era vinculada aos objetivos da época, em que adotavam a praticidade do ensinar às aprendizagens morais cotidianas.

A chegada da família real portuguesa em nosso país modificou o processo de publicações para as crianças no Brasil do século XIX. A metrópole passou a ser a referência de leitura, que estendeu até o início do século XX. Como escreve Perrotti (1986), eram histórias de Trancoso, Perrault, Grimm, Andersen, entre outros autores consagrados na Europa.

A partir do final do século XIX e início do século XX, houve uma preocupação com a linguagem dos textos que abrasileiraram as produções de livros infantis, que vinham de fora. Perrotti (1986) aponta obras como Coleção Figueiredo Pimentel, com os *Contos da Carochinha*, as *Histórias da avozinha* e as *Histórias da baratinha*, sem referência de autores nacionais. Já Bilac, Coelho Neto e Júlia Lopes de Almeida tratavam de literaturas vinculadas à escola, ou melhor, literaturas escolares. A concepção utilitária da literatura era muito forte. Mas foi a partir da segunda década que as produções de literatura brasileira para crianças tiveram a sua gênese, com os textos de Lobato.

Existiu uma atitude social generalizada, que concebeu a literatura para crianças como instrumento de formação, seja ela escolar ou não, ou seja, a concepção de literatura infantil que vigoraria no Brasil seria a utilitária. Lobato preocupou-se com a formação do leitor crítico e contribui para o desenvolvimento deste. Suas obras não ficaram apenas na concepção

utilitária, mesmo que suas obras tivessem um objetivo de formação do leitor.

O problema do discurso utilitário não está na utilização do discurso enquanto instrumento de educação do leitor (...) mas em privilegiar essa função em detrimento da função propriamente estética. Privilégio que pode fazer do instrumento utilitário. (PERROTTI, 1986, p. 63).

As obras de Lobato despertaram em outros pensadores da Literatura para crianças um ponto de compreensão em comum: a manifestação estética. Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Lúcia Miguel Pereira e Cecília Meireles discutiam as perspectivas adotadas para a leitura pretendida às crianças, mas ainda compara à leitura do adulto. Lourenço Filho dizia que a função primordial da literatura para as crianças seriam como “objeto de ‘contemplação’ ou de função estética, para o deleite do espírito, fonte de sugestão, recreação, ou evasão e *catarsis*” (PERROTTI, 1986, p.70).

Uma pergunta feita por Hunt (2010) é fundamental: “Até que ponto os livros para crianças são didáticos? E até que ponto são **necessariamente** didáticos?” (HUNT, 2010, p.57, grifos do autor). Como questionadora de tais pontos, na escola em que trabalho, preocupo-me com as indagações feitas pelos alunos ao lerem um livro e observo se a obra traz as respostas prontas e sem questionamentos. É um fator importante. Uma obra pronta é mesmo fundamental na escola? Qual é o meu papel social e cognitivo como alguém que ensinará a leitura aos alunos? Tenho que pensar, que o valor dado à literatura tem a ver com o nosso sistema cultural. Esse julgamento é fator importante para uma boa conversa. Todavia, num outro momento, quando discutir acerca do prazer de ler e sobre os cânones.

Todorov (2009), ao explanar sobre a Estética Moderna e sobre a Estética das Luzes, demonstra através de pensamentos recortados num tempo, que o artista, ou criador, era comparado a Deus, numa visão Agostiniana. A partir dos estudos das ideias de Platão, há um novo pensar, uma vez que a obra torna-se suficientemente plena. O ato de contemplar o belo é uma atitude cada vez mais admirável pelos estudiosos. Há a criação do termo estética, ou seja, ciência da percepção. Como diria o autor, “o que há de revolucionário nessa abordagem é que ela conduz ao abandono da perspectiva do criador para adotar a do receptor, que, por sua vez, só tem um único interesse: contemplar belos objetos” (TODOROV, 2009, p. 50).

O que me interessa compreender é que a avaliação de gosto releva-se a partir de uma subjetividade que é estabelecida e reconhecida através de um consenso. Desse modo, o conceito de belo é um conceito com uma carga de conhecimento associado à sensibilidade do leitor, no caso da literatura e mais propriamente, neste estudo, a literatura infantil ou a

literatura destinada aos jovens.

A partir dos anos 70, do século XX, de acordo com Perrotti (1986), há o rompimento com o discurso meramente utilitário e há uma preocupação com o discurso estético, como *O caneco de prata*, de João Carlos Marinho, além de Lygia Bojunga ao publicar *Os colegas*, 1972, Ana Maria Machado ao escrever *Bisa, Bia, Bisa Bel*, entre outros autores que mudaram a maneira de elaborar a literatura infantil e juvenil.

Ao me referir ao ensino da literatura, questiono as diferenças de processo de ensinar para a consequente aprendizagem. Comparo o ensino fundamental e o ensino médio. O primeiro sustentaria a formação do leitor, e o segundo integraria o leitor à cultura literária brasileira. Essa divisão de literatura de acordo com a faixa etária contribui para a exploração de temas de uma literatura infanto-juvenil, cujas publicações ampliaram-se ao longo dos anos. O utilitarismo temático, isto é, a leitura usada para algum fim, principalmente para o ensino de outras ciências, é muito comum para essa faixa etária. Algumas escolas se propõem a trabalhar com tais temas, consequentemente, se associam, sem que percebam, às editoras que se preocupam, em sua grande maioria, com o número de vendas.

Ao fazer a crítica sobre a divisão e adjetivação da literatura, não quero ser intransigente. Apenas questiono, pois a literatura para crianças e jovens tem sido feita por adultos que, através de um objetivo, que geralmente está relacionado às vendas, ou é escrito para um determinado fim que se fundamenta em valores desta sociedade. Quero que o meu leitor faça reflexões do que seria melhor para determinados grupos lerem. Por quê? É a partir desse viés que faço as minhas escolhas para a sala de aula. Cada grupo tem as suas especificidades. Talvez o livro não esteja selecionado para aquela faixa etária, mas é importante que o professor aprenda a ser leitor, já que ele é uma das peças fundamentais para as escolhas das obras que serão trabalhadas em sala. Como afirma Trevizan (1994) sobre o que ler, sendo pertinente a inclusão dos pais neste processo, uma vez que, ao fazer parte do grupo social do aluno, pouco interfere no ensino, pois está cada vez mais afastado da escola, quando o assunto é envolver-se na organização do ensino que é oferecido ao seu filho na escola.

Oxalá os professores, pais e leitores em geral, ao tomarem conhecimento da Lista dos títulos NÃO RECOMENDADO, inscrita no **Guia de Leitura** citado, se lembrem do relativismo implícito em toda e qualquer concepção ou visão de mundo e busquem o material não recomendado para julgamento próprio. (TREVIZAN, 1994, p. 17, grifos do autor).

A partir da política de edição e de adoção de livros, a literatura se subdivide,

adjetivando-se de infantil, infanto-juvenil, entre outros adjetivos. Esse critério de escolha não é uma verdade a ser seguida. Há casos de alunos que escolhem livros que fugiriam de tal divisão da faixa etária. Na E.M.E.A.L., escola em que trabalho em Senador Canedo (GO), no ano de 2014, houve um trabalho com turmas de oitavo ano, com alunos de faixa etária entre 12 e 15 anos. A adoção do livro literário para o bimestre ocorreu a partir das obras de maior quantidade existentes na biblioteca, sendo que a escolhida foi *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Provavelmente, alguém que leia este relato vá se assustar com a escolha e pensar que esta leitura não seja apropriada para tais alunos. Quero ressaltar que, muitas vezes, temos que ousar e assumir tal ousadia. Uma das alunas mais novas concluiu a leitura e sabia discutir e questionar trechos da obra. O mais interessante é que ela comprou o livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas* pelo fato de simpatizar-se com as obras de Machado. Talvez tenha sido a única, mas isso também faz parte da avaliação do trabalho do professor. A aluna, por sua conta, finalizou a leitura. Nesse espaço de tempo de sua leitura, havia uma discussão interessante sobre a obra, nos corredores da escola. Um tanto solitária, mas que tinha o aval da professora. Isso era incrivelmente satisfatório!

Outro ponto visível na escola brasileira é a escolha de livros didáticos que possuem fragmentos de obras literárias, por serem textos curtos. Isso não é muito diferente do final da década de oitenta, quando Alice Vieira, em *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura* (1989), citada por Coenga (2010, p. 52), ao analisar os dados da pesquisa, certificou-se que a leitura de textos literários é feita através de fragmentos situados nos livros didáticos. Percebe-se, nesses livros orientadores das aulas de leitura, que há contos, mas também as crônicas. A crônica é um dos gêneros principais dessas leituras, por causa de suas características, mas também pelo tempo da aula. Muitos profissionais preferem a leitura de um texto que seja possível de se discutir em uma aula de poucos minutos. Outros profissionais escolhem os textos jornalísticos por acreditarem que a norma da língua nos textos literários não sirva como exemplo para o ensino a língua padrão. Novamente tem-se o critério do utilitarismo.

No ensino médio, o compromisso é maior com a história da literatura do que com os livros literários que surgem fragmentados, de modo a garantir a aprendizagem das características apontadas. Isso é questionado por Barthes (1988, p.53) quando vasculha suas memórias acerca da literatura na França: “sempre estivemos habituados a assimilar a literatura à história da literatura” [...] “a história da literatura é essencialmente escolar, que precisamente só existe por seu ensino”. Além disso, através do ensino, a literatura objetiva a um cumprimento de listas de concursos de vestibular e agora Enem, com regras que limitam o

papel da literatura na escola. Já no ensino fundamental predomina a interpretação de textos incompletos, englobados nos livros didáticos, que são o principal cronograma do planejamento de parte dos professores. Além disso, Cosson (2009) critica os fichamentos prontos que vem com os livros ou feitos pelo próprio professor, além dos debates que apenas recontam a história.

Bem, apesar de ser uma crítica justificável, defendo uma grande parcela dos professores que não tiveram um aprendizado de didática que incluísse o ensino de literatura. Aprenderam uma didática generalizada. Em minha formação, não houve esse cuidado, como imagino que ainda há pouca expressividade de uma formação mais específica para as áreas das Letras, principalmente para as literaturas. As universidades, cujos professores de literatura não conhecem o sentido de letramento literário, e que ainda mais, desvalorizam os autores que não estão no chamado cânone, priorizam leituras que não serão usuais no cotidiano do professor. A formação do professor deveria ser a soma de tudo, um conhecimento complexo: formação teórica de um bacharel e as didáticas de ensino específicas.

Cosson (2009) objetiva as aulas de literatura como um centro, pela perspectiva do letramento literário, cuja prática social é uma responsabilidade principalmente da escola, ou seja, o ato de instigar a ler é um processo complexo nesta instituição. Há variantes, principalmente sociais, que facilitam ou que dificultam tal ensino. Na minha realidade escolar, o livro é um objeto ainda pouco explorado. Quando eu falo de exploração, não quero trazer ideias negativas da leitura, mas algo ligado à experiência de ler, associada à busca do desconhecido, quem sabe a ideia de uma aventura que só o leitor poderá compreender? A fase dos meus alunos está ligada às descobertas e tenho que alimentar a fagulha que resta.

A literatura para mim foi uma descoberta tardia. As escolas públicas tinham professores alfabetizadores fantásticos, além de uma competência didática que possibilitava aprender a ler e a escrever estruturalmente dentro das regras da língua portuguesa. Mas faltava. Faltava o cuidado com a literatura. Havia grandes bibliotecas na escola, mas as idas a ela eram poucas, pois havia pouco tempo para sair das salas. Quando ia, era um espaço verdadeiramente impressionante e me imaginava nas histórias dos poucos livros que lia. Minha primeira incentivadora foi a minha mãe e seu papel foi fundamental em minha vida. Ouvia dizer que lia Machado de Assis, José de Alencar e imaginava quando chegaria a minha vez. E chegou, um pouco sofrido. Descobri-me questionando e explorando as minhas leituras! Esta foi a minha fagulha, que acendeu a tempo. Concordo com Todorov e escolho as suas palavras para retratar o que sinto:

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor comprehendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p.23-24).

Apesar de haver críticas da leitura pela leitura, acredito que é um caminho importante e uma das possibilidades no ensino da literatura. Frequentar a biblioteca, levar livros para casa, mesmo que não tenham a leitura finalizada. O professor deve levá-los a conhecer os espaços da escola, como a biblioteca, ou mesmo o lugar onde ficam os livros. Sei que há escolas que não possuem uma sala chamada biblioteca, mas os livros estão em algum lugar na escola. O professor precisa assumir o seu papel de “cuidador” da leitura e de reivindicar um espaço. Os livros devem chegar às mãos de quem precisa lê-los.

Além dessa leitura tão necessária, há o trabalho mais específico mediado pelo professor, e são vários, pois cada um tem a sua experiência didática de auxiliar os alunos na compreensão do que leem. A literatura deve ser “explorada” (no sentido dito anteriormente) de maneira adequada. Tanto na leitura solitária, quanto na leitura de grupo, o professor pode auxiliar no processo, ao buscar o apoio em experiências que tenham dado certo na escola ou em outras escolas. Ele também pode construir suas próprias experiências. São as várias leituras do aprender e do ensinar. Tanto para professores quanto para alunos, a leitura é um ato solidário, uma vez que a interpretação não ocorre apenas entre escritor e leitor, mas também quando há a troca de sentidos com a sociedade onde ambos estão localizados, o que Cosson (2009) chama de leitura solidária.

Ao ler estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. (COSSON, 2009, p.26).

Ao discutir o ensino da leitura, é imprescindível a figura do professor mediador, e quais as estratégias de leitura que ele utilizará para que ocorra a leitura literária efetiva. Conforme Girotto e Souza (2010), esse processo, em que se utilizam estratégias de leitura,

evidencia a tomada de consciência do leitor. Nesse nível de letramento, os leitores são oportunizados a discutir, explicitar suas ideias, através da escrita, do desenho e de outros recursos que implementem este trabalho de construção de ideias. Aprende-se, então, a ler lendo, ou seja, os alunos constroem e ativam a capacidade de apreender e compreender o que se lê, ao interagir com os textos e as várias vozes situadas nos textos; isto é, aprende-se ao pensar em como se aprende a ler. Ativam-se estratégias capazes de conectar o sujeito-leitor, através de suas vivências, com as novas experiências de leitura. Há um envolvimento com o mundo das palavras através dos textos, mas também com outras culturas e novas formas de pensar o ato de ler.

1.4 Os parâmetros curriculares nacionais e os enfoques para ensino da leitura

O ato de ler e nutrir-se desta leitura na escola é um grande questionamento feito por Lauria (2014), ao citar Barthes acerca do fluxo de ideias que toma a mente de um leitor. Qual professor não gostaria de perceber que seus alunos estão questionando e explorando suas leituras? A partir dessas reflexões, busquei nos textos oficiais as contribuições e evolução de parâmetros que norteassem o ensino da leitura, mas, principalmente, que pautassem uma leitura no âmbito do letramento literário.

Na LDB de 1961, conforme Lauria (2014), a expressão oral se apoia na leitura de textos descritivos, narrativos e dissertativos. Todavia, havia uma divisão para o ensino dito ginásial, uma vez que as primeiras séries estudavam autores brasileiros dos últimos séculos, enquanto nas duas últimas séries, estudavam prosadores e poetas modernos, brasileiros e portugueses.

A partir da década de 70 (setenta), os livros didáticos do atual Ensino Fundamental II introduziram outros gêneros, tais como: notícia, quadrinhos e charge. Mas foi em 1996, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que houve o verdadeiro advento do ensino de gêneros, ampliando o quadro de textos nos livros didáticos. Segundo Lauria (2014), houve uma redução do tempo para o ensino de literatura, haja vista que professores deram maior ênfase na aplicação de atividades dos livros didáticos. Os textos literários foram cada vez mais fragmentados em tais obras, de modo a cumprir as matérias elencadas num currículo, conforme o ano ou a série de ensino.

Ao destacar as ideias imprescindíveis acerca do conceito de leitura nos PCN's, percebo a necessidade de esclarecer que tal proposta é abordada a partir do livro, que se refere

aos 1º e 2º ciclos. Nesse livro, os autores afirmam que a primeira parte destaca os objetivos gerais do Ensino de Língua Portuguesa. Esse enfoque traz uma amplitude maior acerca do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil e merece ser estudado por todos os professores que se interessam pelo ensino.

Há uma contextualização da história do ensino no Brasil e dos avanços na política de democratização das oportunidades educacionais, que passam a ser consideradas, na década de oitenta, inclusive para dentro da escola. Tal documento afirma o porquê de uma grande diferença na aprendizagem dos filhos da classe pobre em relação à classe rica, uma vez que as oportunidades de participação nas atividades sociais mediadas pela escrita eram de privilégio da classe mais abastada.

Há a expansão da política de ampliação de vagas nas escolas brasileiras, a partir da descentralização geográfica das escolas, que passam a ser construídas nas periferias, ampliando o número de vagas. Antes, a escola era para poucos. Sim! Para aqueles que conseguissem quebrar as barreiras físicas, psicológicas, econômicas do processo de ensino. Isso era uma realidade e falo de um momento em que vivi esta realidade. Depois que frequentássemos as primeiras séries do Primeiro Grau, naquela época, talvez houvesse vagas para os alunos da periferia nas escolas centrais. Muitos viam esta situação como uma oportunidade de ingressar o filho no trabalho, haja vista que a escola era um espaço, agora, quase inacessível.

Se o acesso começou a ser democratizado, as ideias também se modificaram, todavia, aos poucos. Quero dizer que os conceitos de alfabetização e letramento demoraram a chegar ao ambiente escolar, apesar dos estudos nas universidades. Hoje, na escola, há, pela maioria, uma consciência mais apurada acerca dessa abordagem. Mesmo assim, muitos, ainda, não percebem que os processos de alfabetização e o letramento devem caminhar juntos. Não basta ser letrado, pois o aluno deve aprender a decodificar as palavras da língua deste país. Nem o contrário, como é o mais comum de ouvir.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹, na Seção III, que trata acerca *Do Ensino Fundamental*, artigo 32º, fala do desenvolvimento da capacidade de aprender, haja vista que os meios básicos para isto é o “pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Os PCN’s são textos de 1996, que repensam o ensino da leitura e da escrita como parte de uma compreensão ativa do sujeito, em que a decodificação é apenas uma parte dessa

¹ Esta é a Lei nº 9394, de dezembro de 1996.

aprendizagem, já que o intuito é a formação de sujeitos ativos, não mais sujeitos do mero silêncio, que aceitam o conhecimento como parte de uma educação bancária, como diria Paulo Freire [1987]/(2000) em *A pedagogia do oprimido*:

O educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2000, p. 57)

Para que este tipo de sujeito ativo floresça, os PCN's apontam uma necessidade de transformações significativas, através de mudanças das finalidades da educação, bem como para uma transformação do perfil social e cultural do educando. Estes são pontos que devem transformar-se, a partir do encontro entre aluno e escola: fora dos muros, a partir de políticas educacionais que contemplam o processo de aprender com dignidade e, dentro dos muros, no ato de descobrir quem é este sujeito que traz consigo conhecimentos que ainda são desconhecidos pela escola. Outro ponto imprescindível é o encontro do professor com a escola. O compromisso do professor com todo esse processo é que fará com que essa “máquina da política educacional” inicie o seu trabalho. O encontrar-se como peça matricial desse processo: não queremos mais palavras ocas e ações vazias. Eu não quero que minhas palavras sejam ocas. Portanto, o primeiro passo é compreender onde eu posso começar a mover a “máquina”.

Daí a importância de considerar os diferentes níveis de conhecimento prévio, que deverão ampliar-se progressivamente, ao longo do Ensino Básico. A ampliação das capacidades discursiva e da capacidade de re (conhecer) textos outros que permeiam o seu discurso. A leitura de textos literários é esta ponte de interligação entre aluno, língua e ensino.

Em relação aos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, mas que interagem diretamente com o ensino de Literatura destacam-se:

- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor

textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;

- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário; (BRASIL, 1997, p. 34).

Além disso, os objetivos salientam acerca da necessidade de os cidadãos desenvolverem a capacidade de compreensão de textos orais e escritos. Um grande equívoco, praticado em grande parte das escolas, é privilegiar a modalidade escrita. Ambas são necessárias, cada uma com suas características de realização.

Os textos orais também fazem parte do conteúdo de literatura, mas também as expressões orais advindas de situações discursivas, adequadas para cada situação. A organização dos conteúdos, conforme os PCN's devem alinhar-se com a ideia de USO→REFLEXÃO→USO, haja vista os conhecimentos anteriores dos alunos, em relação ao que se pretende ensinar para o aprendizado do educando. Esta diretriz fundamenta o grau de complexidade dos vários conteúdos, pois se o objetivo é ampliar o grau de autonomia é necessário considerar o nível de aprofundamento de cada conteúdo.

Os PCN's do 3º e 4º ciclos reforçam a necessidade de trabalhar com textos literários integrais, de modo a não limitar as possibilidades de transgressão de sentidos entre o sujeito e o mundo, desta reinterpretação dos mundos possíveis.

A faixa etária dos alunos desses ciclos, ou anos (6º ao 9º), varia entre 11 e 15 anos, com exceção daqueles que iniciam um pouco mais cedo, ou que, por motivos vários, possuem idades acima da mencionada. Devo considerar esta fase etária, pois as transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais destes alunos são mais perceptíveis. Todavia, saliento que a diversidade social traz exigências maiores, conforme o nível social. Muitos dos meus alunos, nesta fase, necessitam do trabalho para auxiliarem nas despesas de sua casa, sendo que nesta etapa, o processo de abandono escolar ocorre com mais frequência. O questionamento acerca da importância da escola é mais latente. Não são todos que percebem que a escola é necessária para sua formação profissional futura. Aliás, esse futuro é “algo” muito distante de seu presente.

Ao respeitar as particularidades destes sujeitos, os PCN's sugerem uma mediação que provoque a criticidade aliada à reflexão dos discursos nos textos que circulam pela escola, pela mídia. Acima de tudo, é necessário que a escola auxilie este sujeito a superar a sua condição imediata, nos âmbitos sociocultural, afetivo-emocional e cognitivo. Eu quero isso

para eles! Espera-se, conforme os PCN's, os seguintes objetivos para o processo de leitura de textos escritos:

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade;
- selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
- desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais . recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);
- confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
- articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:
- utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
- extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
- estabelecer a progressão temática;
- integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
- interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.;
- delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê- lo;
- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões . o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê. (BRASIL, 1998, p.50-51).

Percebe-se que os PCN's do Ensino Fundamental seguem um discurso bakhtiniano, sócio-interacionista. Lauria (2014) questiona o enfoque do PCNEM, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que estabelece as competências e habilidades como prioridade, ao seguir a abordagem do ENEM. Tal proposta vai de encontro às propostas estabelecidas pelos Parâmetros do Ensino Fundamental. Desse modo, em 2006, houve o lançamento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que redirecionaram as discussões e o estabelecimento de dois grandes eixos curriculares: conhecimentos de língua portuguesa e conhecimentos de literatura.

Ressalto como necessária a discussão acerca do Ensino Médio para este trabalho, de modo a apresentar um olhar para o Letramento Literário nessa fase escolar, contemplado nas

Orientações para o professor, que ampliará o seu campo de ideias, conforme sua capacidade transformadora, e trazer à luz do Ensino Fundamental, que precisa “transgredir” os velhos conceitos cristalizados. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio trazem uma nova perspectiva de visualizar o Ensino de Literatura.

(...) podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o. (OCEM, 2006, p.55).

Além disso, fala-se da necessidade e urgência do letramento literário no Ensino Médio, ao “empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária.” (OCEM, 2006, p. 55).

Essa apropriação da Literatura deve tornar-se uma experiência comum e efetiva na escola, de modo a permitir o contato com a estranheza da linguagem literária, que permite ao sujeito-leitor o ato de instigar-se à fruição estética.

(...) a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. (OCEM, 2006, p.59-60).

Outro ponto em discussão nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio refere-se às tendências de deslocamento do contato do leitor com o texto literário, também chamado de fuga do texto literário:

a) substituição da Literatura difícil por uma Literatura considerada mais digerível; b) simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos; c) substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos (OCEM, 2006, 64).

Tal afirmativa aponta a solução de recuperar o processo do letramento literário no Ensino Fundamental, haja vista a necessidade de sistematizar o processo de experiência de leitura literária. Segundo as Orientações, há uma inconsistência na seleção de obras literárias na escola, em que a temática evidencia a aventura e a ação, em textos ficcionais, como fator preponderante para as escolhas, que são previamente estabelecidas por um mercado editorial e pelas escolhas de grupos ligados à educação.

Há quase duas décadas os PCN's visualizam atitudes na escola que apontam o respeito pela heterogeneidade do ato de aprender e do processo de ensinar. A partir de tais apontamentos, muitos autores evidenciados na bibliografia desta obra foram mais repensados no âmbito escolar e em todas as instâncias da Educação. Ainda é um documento a ser (re) construído, a partir do momento em que surgem novas discussões e que a escola e a sociedade precisam de auxílio no que tange ao ato de aprender. Nesse sentido, exponho novamente o papel do professor, que se propõe a estudar os documentos pertinentes ao seu âmbito profissional. Estudar os PCN's e as Orientações que vem da instância do governo é necessário, pois quanto mais o professor conhece o que se diz sobre a educação, mais poderá contribuir para as mudanças oportunas.

Ainda na introdução dos “Conhecimentos de Literatura” nas OCEM (2006), há uma retomada do lugar da Literatura no processo de ensino/aprendizagem. Enquanto os PCNEM incorporam a literatura no estudo da Linguagem, as OCEM ampliaram esta visão ao afirmar que:

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (OCEM, 2006, p.49).

Ao citar Osakabe (2004), as OCEM (2006, p.49) concordam com a função da literatura de ser grande agenciadora da sensibilidade do sujeito aprendiz, participante do ensino médio, que vivencia, através desta agência, a liberdade. Proponho que pensemos essas transgressões para os alunos do Fundamental. Essas mudanças devem iniciar do começo. Parece óbvio, mas ampliar o horizonte de conhecimento literário faz-se necessário desde os primeiros anos de escola. A escola deve assumir o seu papel social.

Nos conhecimentos de literatura, há o esclarecimento do porquê da mudança de parâmetros para o trato com a literatura. A literatura será tomada como “arte que se constrói com palavras” (BRASIL, 2006, p.52), é a arte que transgride através da educação da sensibilidade. As Orientações Curriculares do Ensino Médio trazem a intervenção do letramento literário, a fim de dotar o educando da capacidade de apropriação da literatura, através da experiência da leitura literária, que é o contato efetivo com o texto, que provoca o

estranhamento, em que se entrecruzam novos conceitos, através de uma linguagem incomum àquele leitor.

A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (BRASIL, 2006, p.55).

Em relação ao processo de recepção do texto e da leitura subjetiva vários autores, inclusive autores estrangeiros auxiliam nesta nova perspectiva de pensar a leitura literária, que será explicitado nos próximos capítulos.

2 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO

2.1 Métodos e estratégias para a transformação do letramento literário

Nos capítulos anteriores, foi estabelecida uma conexão entre literatura e contexto social. Como pesquisadora do ensino de literatura na escola, a pesquisa não teria sentido se fugisse de uma metodologia amparada pelo viés social, haja vista que o método de pesquisa-ação supõe um planejamento que envolva, também, pequenos grupos no convívio escolar.

O contexto da pesquisa-ação, conforme Thiolent (1986), é de base empírica, ou seja, voltada para situações concretas de modo a intervir num problema detectado coletivamente. No caso desta pesquisa, há o apoio de teorias que abordam o ensino da literatura. O ambiente da pesquisa delimita-se no espaço escolar, ao haver a participação da professora, que sou eu, e dos alunos de duas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Senador Canedo, no Estado de Goiás. Como escreve Chartier (1994, p.11), “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado”.

Ao abordar os estudos de Chartier, coloco em evidência a comunidade de leitores que tenho. São alunos que vêm de realidades adversas, mas que encontram na escola uma oportunidade de “ser alguém na vida”. É uma expressão que me preocupa muito e que é constante em suas realidades, principalmente quando eu lhes pergunto: o que tem a escola a oferecer? Ou o que vocês esperam da escola? Todos são alguém! É que ainda não perceberam isso! O estigma do insucesso na escola pública é bastante presente. O “não ser alguém” está ligado à fatalidade social e à cultura que menospreza as crianças, adolescentes e jovens pobres. É algo que me incomoda e que espero mudar. Que as fagulhas do desconforto desse tipo de pensamento os levem a refletir através deste processo de construção de si mesmos.

A construção de si evidencia uma desconstrução da cultura que tolhe o sujeito-leitor, pois o coloca em conflito com os valores consagrados por uma sociedade que exclui o marginalizado. E quem é esse marginalizado? O meu aluno. O meu colega professor. Eu mesma. Todos aqueles que não acreditam ou que não acreditavam em suas potencialidades. Para a maioria deles, a leitura não está ao seu alcance. Segundo Michèle Petit,

(...) o medo do livro estava sempre presente. Um medo multiforme, já que as proibições sociais se conjugam a tabus inconscientes. Um medo muito palpável nos meios sociais desfavorecidos, mas que também podemos encontrar entre as pessoas ricas, entre os profissionais do livro, entre os professores. No entanto, curiosamente, desse medo não se fala. Para “construir leitores”, como vocês dizem, seria preciso desconstruir um pouco esses medos. Conhecê-los bem nos permitirá ajudar as

pessoas que desejam se aproximar dos livros a transgredir as proibições. (PETIT, 2013, p. 34).

O estudo em questão concentra-se na área de Linguagens e Letramentos e baseia-se nas reflexões do letramento literário. Meu intuito é apresentar uma proposta de ensino que se objetiva no ensino de estratégias de leitura, em que se respeita a subjetividade leitora, a partir de obras chamadas base, tais como: mito, fábulas, contos de fadas. Ao fim destas leituras, trabalharemos uma obra contemporânea, desconhecida pelos sujeitos-leitores da escola em que trabalho.

O profissional da educação, principalmente o profissional de língua portuguesa, vivencia uma problemática quando o assunto é leitura, mas também quando falamos do ensino de leitura literária como processo de aprendizagem. É muito comum ouvir dos profissionais das escolas que os alunos não sabem ler, ou que não sabem interpretar, ou que não fazem inferências autorizadas pelo texto.

Em meu trabalho, descobri que uma forma de amenizar essa suposta dificuldade em relação à leitura é descobrir quem são os alunos que frequentam a minha sala de aula e questionar como poderei ajudá-los a compreender suas dificuldades e como solucioná-las. É válido destacar uma questão: em salas de aula, cada um vive um mundo diferente. Mas como o professor ajudará toda a turma? Em meu trabalho diário, cada um tem uma forma de aprender, mas há estratégias que ao serem estabelecidas para uma coletividade, podem alcançar os objetivos que são propostos. Não digo que todos aprenderão. Mas, num determinado momento, aquele conhecimento que não fez sentido no momento da pesquisa, poderá ser necessário em outros momentos, ajudando-lhes a compreender a literatura e o mundo com os seus códigos diversos.

Em relação à organização dos anos escolares, percebo que na passagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os anos finais do Ensino Fundamental ocorrem mudanças ao ampliar o nível de responsabilidade dos alunos, pois é nesse momento que o quadro de professores aumenta substancialmente, ou seja, há um maior número de disciplinas. Além disso, há a fragmentação do tempo em horários delimitados pela instância institucional de ensino. O aluno se depara com professores que possuem formação especializada, com métodos singulares, ou seja, cada um de seu modo, de ensinar e de avaliar.

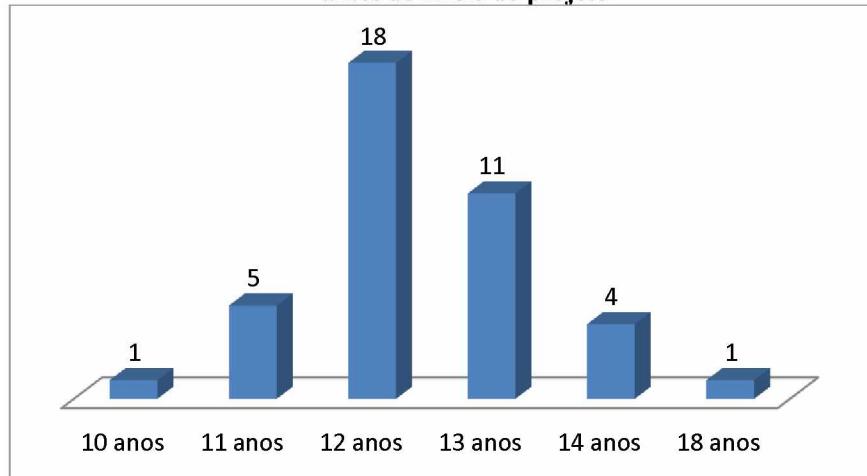
Em minha escola, por um bom tempo, ficamos preocupados com os problemas que vinham para nós, principalmente com os associados à disciplina e acabamos por criar projetos que resolviam problemas imediatos. Na educação, o ato de aprender é a longo prazo, e percebi tal efeito da temporalidade com a minha experiência de trabalho e com os resultados de

alunos que conquistaram um espaço acadêmico. Eles agradeciam o trabalho e a dedicação por mim empenhados. Muitos disseram que o aprendizado, “depois”, fez sentido na vida deles. Isso me fez perceber que o “resultado” de nossos projetos deveriam receber um fôlego e paciência para serem percebidos. Se eu quero transformar o micromundo em minha volta, tenho que dar tempo. Mas, terei que ter a percepção de quais problemas serão questionados e solucionados neste momento da escola, bem como acompanhar o aprendizado de meu aluno num momento futuro. De que modo ocorrerão as percepções das soluções?

Como dito anteriormente, se o primeiro passo é conhecer os participantes da pesquisa, é importante fazer um levantamento de dados. Se a faixa etária esperada para os alunos dos sextos anos do Ensino Fundamental é de dez a doze anos, salvos os casos de desvio de idade/ano. Isso sugere que as turmas de sextos anos sejam formadas por crianças, que estão no início da puberdade. No entanto, a E.M.E.A.L., que é a escola de minha pesquisa, encontra-se em uma comunidade de baixo valor aquisitivo, no município de Senador Canedo, na região metropolitana de Goiânia, Goiás.

Nas turmas participantes, grande parte dos alunos encontra-se na faixa etária entre 10 e 12 anos, na idade escolar “certa”. Há dezesseis alunos na faixa etária entre 13 e 18 anos, com distorção de idade e ano.

Gráfico 1 - Quantidade de alunos dos sextos anos por idade, antes do início do projeto



Fonte: Dados da pesquisa.

Como o projeto envolve o processo de ensino aprendizagem de literatura, conforme os pressupostos do letramento literário, tive a pretensão de que os alunos se envolvessem com a leitura, ao interagir com obras literárias, a partir de estratégias de leitura, com a possibilidade de que ampliassem a capacidade de compreensão e de apropriação da literatura.

A proposta é necessária, pois percebi que a escola, como parte integrante desse processo, em geral, não cumpre com o seu papel de formadora de leitores literários. Há dificuldades no processo de ensino/aprendizagem da disciplina, uma vez que professores de outras áreas, alunos, dirigentes educacionais e a sociedade acreditam que o ensino de literatura é desnecessário para o mundo do trabalho, principalmente para o aluno da escola pública, uma vez que os problemas sociais emergentes apontam para uma educação que formará trabalhadores, que não necessitarão da leitura literária.

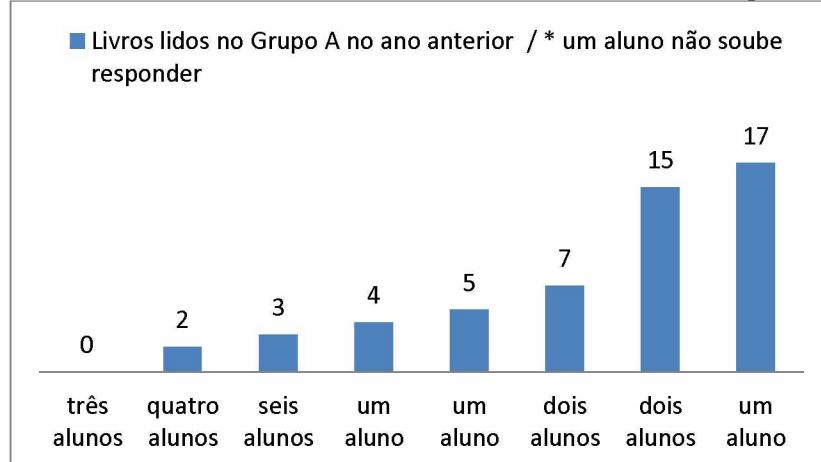
(...) quanto mais difícil é o contexto, quanto mais é violento, mais é vital manter espaços de respiro, de sonho, de pensamento, de humanidade. Espaços abertos para outra coisa, relatos de outros lugares, lendas ou ciências. Espaços onde voltar às fontes, onde manter a própria dignidade. (PETIT, 2013, p. 17).

Provavelmente, a relação entre tais grupos citados e a literatura não tenha ocorrido, de modo a despertar nos alunos, leitores em processo, a importância de se ler obras literárias. A leitura é cultural. Como diria Ana Maria Machado, em *Texturas: sobre leituras e escritos*:

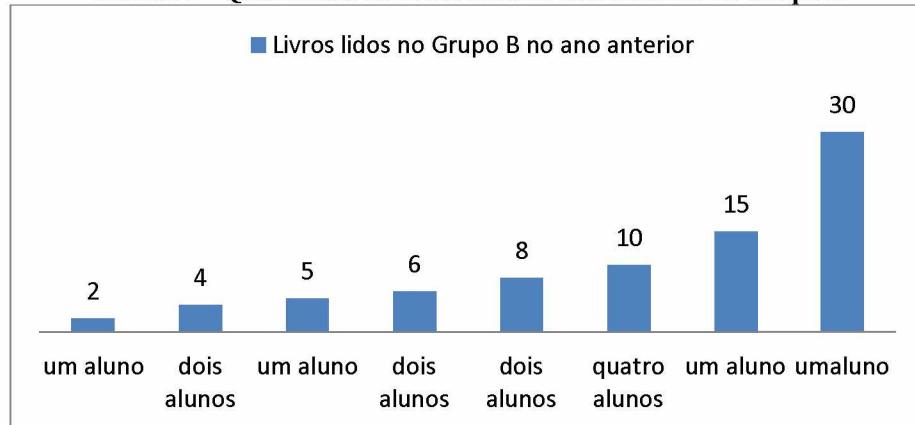
Em termos bem simples, estou convencida de que o que leva uma criança a ler, antes de mais nada, é o exemplo. Da mesma forma que ela aprende a escovar os dentes, comer com garfo e faca, vestir-se, calçar sapatos, e tantas outras atividades quotidianas. Desde pequena, vê os adultos fazendo assim. Então também quer fazer. Não é natural, é cultural. Nos povos onde se come diretamente com as mãos, não adianta dar garfo e colher aos meninos, se nunca viram ninguém utilizá-los. Isso é tão evidente que nem é o caso de insistir. Se nenhum adulto em volta da criança costuma ler, dificilmente, vai se formar um leitor. (MACHADO, 2001, p.116).

Ao partir do pensamento de Ana Maria Machado, apliquei um questionário de modo a conhecer melhor a cultura dos meus alunos. Foram questionados 35 alunos, inicialmente, pois em uma escola pública, em uma cidade que está em desenvolvimento, o fluxo de rotatividade dos sujeitos envolvidos é um tanto costumeiro. No apêndice A, encontra-se o modelo de questionário aplicado a eles.

Dividi as turmas em dois grupos. O sexto ano A em Grupo A e o sexto ano B em Grupo B. A ideia inicial era saber a quantidade de livros lidos pelos participantes no ano anterior. Pedi para que fossem muito sinceros com as perguntas, de modo que suas respostas pudessem ajudá-los a ampliar o meu conhecimento sobre eles, a fim de que as aulas fossem elaboradas para eles, exclusivamente. O argumento foi uma forma de estabelecer vínculos de “cuidado” e de respeito pelas diferenças e, assim, foi percebido por eles. Pedi para que respondessem individualmente, pois alguém poderia sentir-se constrangido com as respostas que pudessem conter no questionário.

Gráfico 2 – Quantidade de livros lidos no ano anterior no Grupo A

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 3 - Quantidade de livros lidos no ano anterior no Grupo B

Fonte: Dados da pesquisa.

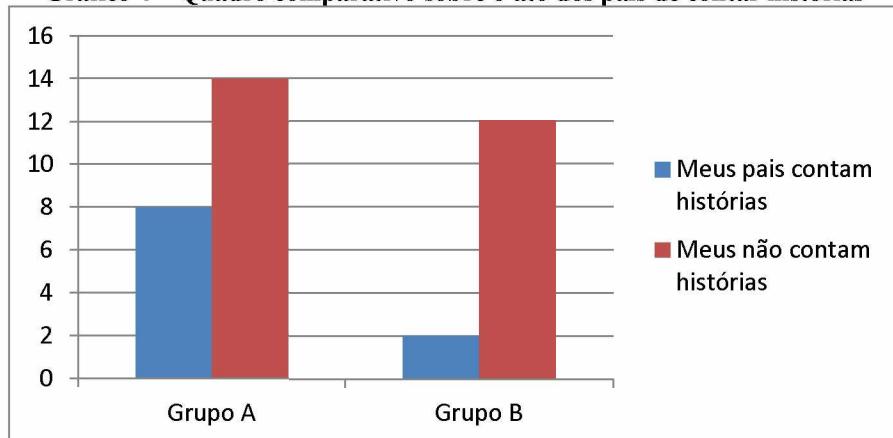
Uma boa parcela dos alunos veio de outras escolas, e vem de outros estados brasileiros. Mas os dados sobre as origens não interferiram nesta pesquisa. Os gráficos acima foram para iniciar um processo novo, a partir do conhecimento que eles trouxeram consigo.

No grupo A, três alunos não fizeram nenhuma leitura literária, além de um aluno que não tinha a certeza de ter feito qualquer leitura literária. Os demais disseram que leram de dois a dezessete livros. Já no grupo B, a leitura foi mais expressiva, com um dado acima do esperado: um participante diz ter lido trinta livros.

Isto sugere que a leitura já fazia parte do processo de escolarização. Segundo Ana Maria Machado (2001), a leitura é um processo cultural e deve ser um exemplo desde a

infância. Isso sugere um envolvimento da família destes alunos desde a infância. Este dado é verificado através da pesquisa e demonstrado no gráfico abaixo:

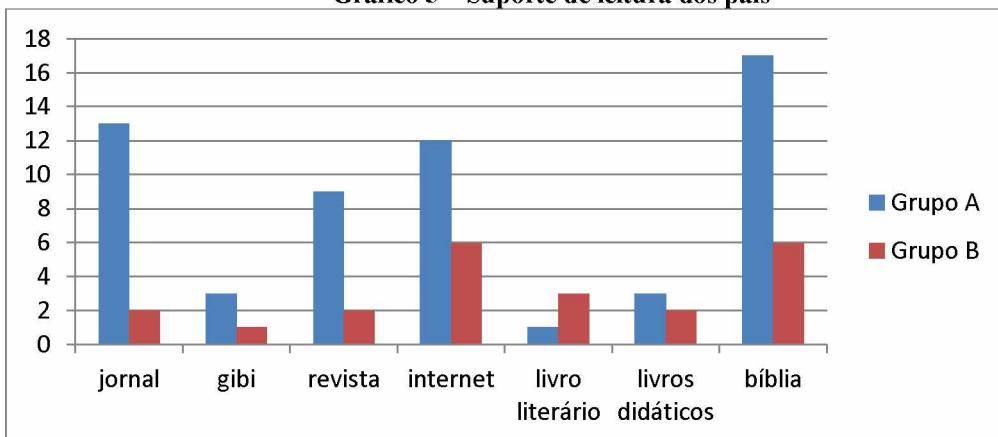
Gráfico 4 – Quadro comparativo sobre o ato dos pais de contar histórias



Fonte: Dados da pesquisa.

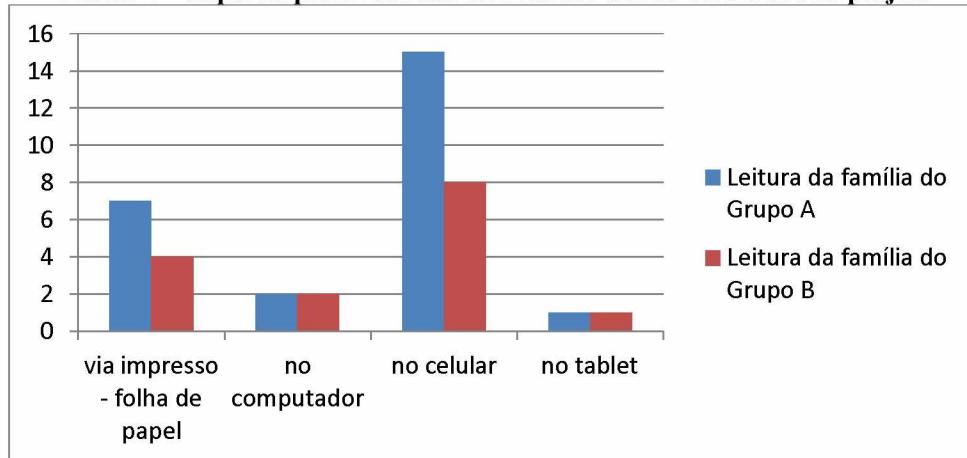
Tanto os pais do Grupo A, quanto do Grupo B, em sua maioria, não têm o costume de contar histórias. Foi relatado pelos alunos, em uma conversa posterior que seus pais não contam histórias escritas, nem histórias orais. Muitos pais não possuem um tempo para conversar com os seus filhos, principalmente sobre histórias. Mas os pais costumam ler a bíblia e muitos alunos conhecem histórias bíblicas. Além disso, fazem leituras de jornais locais e costumam ler através de celulares, com o recurso da internet, como mostram os gráficos abaixo:

Gráfico 5 – Suporte de leitura dos pais



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 6 – Suportes preferidos das famílias dos alunos envolvidos no projeto



Fonte: Dados da pesquisa.

Esses dados foram fundamentais para pensar um projeto que ampliasse a biblioteca interior dessas duas turmas. Não consigo estagnar na ideia de que ao nascer em uma classe social desprestigiada estamos predeterminados ao fracasso escolar. Isso seria o mesmo que não acreditar numa escola que seja possível. Acredito numa deformação da postura do professor. Assim, como sugerido por Albuquerque Júnior:

Por isso venho aqui propor que precisamos de um professor que deform e não que forme, um professor que ponha em questão, primeiro em sua própria vida, em sua práticas e discursos os códigos sociais em que foi formado. Professor que pense o ensinar como uma atividade de auto-transformação, como uma atividade diária de mutação do que considera ser sua subjetividade, sua identidade, seu Eu. O ensinar como a abertura para se deixar afetar pelas forças e matérias sociais que o convocam a se elaborar permanentemente, a escreverem a si mesmo, a cuidarem de si mesmo, numa atividade ética que pressupõe abrir-se para o outro, para o diferente, para o estranho, para o estrangeiro, para o não-sabido, o não-pensado, o não-valorizado. Ensinar não como uma atividade centrada na transmissão de verdades, do que é a certeza, o aceito, o já pensado, o consensual, o que se dá como inquestionável. Ensinar como o ato de se abrir para questionar as certezas, as verdades, o aceito, o consenso, o que não se questiona. Ensinar pensado não como uma atividade que supõe uma hierarquia, uma desigualdade de saber entre professor e aluno, mas como uma atividade relacional, em que alunos e professor têm o que aprender um com o outro. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p.9-10).

Quero ajudá-los a lerem literatura, como quero ajudar os meus colegas professores a repensarem as propostas para as práticas de leitura literária. Temos que pensar propostas que desmontem o que está pronto ou facilitado, como nos livros didáticos ou nos catálogos que dizem que tal livro é bom para determinada série/ano escolar. Temos que ter a ação como deformadores de uma situação instalada. Os projetos têm que ter a sua flexibilidade e os seus objetivos pautados numa dificuldade real, ou seja, do “mundo” em que o grupo escolar vive.

Segundo Hunt (2010, p.37), “hoje, isso não me parece tanto uma necessidade quanto um fato inevitável”.

Se o projeto é de leitura, tive que questionar também o espaço destinado aos livros na escola. Na comunidade de atuação da pesquisa, a biblioteca é uma pequena sala, com algumas estantes, e possui um número considerável de livros advindos do PNBE (Plano Nacional de Biblioteca na Escola). Todavia, a biblioteca não comporta mais que 10 alunos para visitação e empréstimos, pois além de sua pequenez, possui uma mesa redonda com seis cadeiras, que ocupa todo o ambiente fora das estantes. Essa mesa redonda faz parte de um processo anterior de conscientização do grupo escolar, em relação à biblioteca. É um ambiente escuro, que não propicia a prática de leitura. Conforme as palavras de Barthes [1984]/(2004, p.35), “(...) qualquer que seja a sua dimensão, a Biblioteca é infinita, na medida em que ela sempre está (por mais bem concebida que seja) aquém ou além da demanda (...).” Mesmo que não existam os livros do desejo de cada leitor, principalmente dos sujeitos de minha pesquisa, a escola ainda é o espaço em que os livros estão.

Barthes (2004) afirma que um dos recalques é o “não habitar da biblioteca”, pois é um espaço em que se visita. Quero acreditar que para muitos, como para mim, a ida à biblioteca é um espaço de descobertas. Mesmo que não o habitemos, pois o sentido de habitar é de “posse”, podemos nos concentrar na solidariedade do livro da Biblioteca. O ato de compartilhar as ideias dos livros é um passaporte para a ida daquele que não leu, para a busca do livro tão detalhado pelos colegas. Se o seu recalque relaciona-se com o desejo do ter, muitos se sentem satisfeitos com o compartilhar de ideias com os outros.

Um desafio deste espaço é a função dada à bibliotecária. Vivemos um momento em que os alunos, cada vez mais, não se apropriam do processo de alfabetização. Não quero questionar neste projeto o porquê da insuficiente aquisição de escrita dos alunos nos anos iniciais, mas é crescente. O papel da bibliotecária é de dar o reforço aos alunos do contraturno que não estão alfabetizados. Esta atividade, apesar de muito importante, tolhe o trabalho de pesquisa e apropriação da função destinada à biblioteca, que é muito importante na escola. A funcionária é readaptada, ou seja, é uma professora de língua portuguesa que não pode estar na sala de aula, por motivos de saúde.

Na minha escola, a biblioteca era um espaço quase não visitado. Além disso, o empréstimo dos livros era de um dia para o outro. Qual aluno leria uma obra mais complexa em menos de um dia? Essa política de empréstimo de livros distanciava os alunos de lá. E os professores, geralmente, pouco questionavam. Para esse problema, teria que haver uma solução, pois o projeto envolve o empoderamento da autonomia de leitor. Assim, já que a

biblioteca é, talvez, o único espaço de ampliação de meus alunos diante das perspectivas culturais, a “habitação” (mesmo que fosse a sua visitação barthesiana) daquele espaço deveria ser instigada.

Talvez este espaço seja uma metáfora, muito maior que o espaço feito pela literatura, uma vez que “a literatura é uma oferta de espaço” (PETIT, [1998]/2009, p.69). É esse o espaço que se busca, construído *in*, dentro do sujeito, polissêmico. Que as janelas e as portas se abram e que as forças da liberdade que residem a literatura estejam presentes neste *habitat* tão denso e tão necessário para o despertar de um sujeito capaz de vivenciar novas construções de si. É o girar dos saberes, ou através da função utópica do real ou da crise dos significados, como sugere Barthes (2013), que a literatura liberta.

Ao pensar o espaço da escola, as salas de aula são amplas e contêm carteiras em número suficiente para que os alunos se acomodem. Não possui estantes com livros, nem armários que possam armazenar quaisquer materiais pedagógicos dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Há uma lousa, com suporte para giz. As salas são arejadas, porém escuras.

Há ainda uma sala de informática, sem apoio de dinamizador, com três computadores com defeito. Antes do início deste projeto, se um grupo maior do que seis pessoas tentasse o acesso à *internet*, a rede *on line* ficava quase inacessível. Todavia, a prefeitura de Senador Canedo possui um acordo com o *site* do Sistema Positivo, que amplia o acesso dos professores e alunos a outros conhecimentos. Há o acesso a obras literárias, que é um acervo do Domínio Público do MEC; porém há apenas 22 obras da literatura infantil, no idioma em língua portuguesa, de autores pouco conhecidos. Ao acessar a parte de Literatura Geral, há uma infinidade de autores consagrados na literatura brasileira, portuguesa e universal. Entretanto, nenhuma obra se enquadra na adjetivação de literatura infantil ou infanto-juvenil. Bem, se os alunos sentem-se valorizados ao usarem a sala de informática, tomei para mim como um desafio de utilizar a sala como ambiente de leitura de obras que não estavam lá.

Essa descrição do ambiente escolar, em que os alunos podem locomover-se, é de fundamental importância para a percepção da organização do ambiente escolar, que auxilia no planejamento dos métodos que serão eleitos para a execução do projeto.

Em relação ao ensino de leitura, Cosson [2006]/(2014) fala da necessidade de ter uma abertura para os vários modos de ler, em que se incluem estratégias que envolvam os alunos e professores no universo da literatura. É acerca desse universo que há uma problematização, uma vez que há a necessidade de criar, aprimorar e envolver professores e alunos no processo de leitura.

A partir desse momento, as práticas de leitura devem envolver situações em que os alunos saibam dar “voz” aos seus pensamentos, tanto nas práticas de leitura na escola, como nas práticas de leitura que incluam as suas casas e, quem sabe, a sua comunidade, seja escolar ou local – no que diz respeito à sua localização de moradia. Seria um “ler levantando a cabeça”, ou seja, um “texto que escrevemos em nossa cabeça quando a levantamos” como sugere Barthes (2004, p. 27), no texto *Escrever a Leitura*. Barthes ainda questiona o valor que é dado ao autor e o pouco sobre o leitor, sua subjetividade. Tais estratégias têm o intuito de instigar o empoderamento dos alunos para a compreensão do que se lê e instigá-los à prática da leitura individual e à prática de leitura coletiva. Esse empoderamento também passa a ser meu, ao ampliar o meu campo de visão acerca do que eu posso fazer para ajudar nas soluções dos problemas que surgem em minha sala de aula.

Rojo (2009), ao abordar acerca dos objetivos principais da escola, defende a participação dos alunos nas várias práticas sociais, quando se utiliza da leitura e escrita, sem discriminação ou pré-conceitos, portanto, de maneira ética, crítica e democrática: dos multiletramentos ou letramentos múltiplos, valorizando as culturas locais e as culturas universais; os letramentos multissemióticos, ampliando a noção de letramento para a área da música, imagem, e de outras semioses; letramentos críticos e protagonistas, que incluem os interlocutores dos textos orais e escritos, possibilitando uma visão ética das escolhas de acordo com os discursos que circulam nesses ambientes.

Uma das minhas pretensões era que as estratégias de leitura desenvolvessem a capacidade de compreensão dos alunos em relação aos textos lidos, além de aprimorarem o meu conhecimento didático e o meu conhecimento metodológico e estratégico, haja vista a necessidade de melhoria da qualidade de ensino na escola.

Desse modo, é necessário elencar os objetivos deste projeto que vão ao encontro do letramento literário na escola. Como objetivo geral, desenvolver atividades de leitura literária e aplicar estratégias de leitura, no âmbito do ensino da literatura, em turmas de sexto ano do Ensino Fundamental, ao ampliar a capacidade leitora dos alunos. A partir disto, apontei como objetivos específicos: a) perceber as dificuldades que permeiam o processo de ensino e aprendizagem do letramento literário na escola; b) instigar a vivência literária no ambiente escolar e na prática de leitura individual do aluno; c) desenvolver atividades a partir de estratégias de leitura efetivas, através de uma estrutura modular, em forma de oficinas, e da estratégia de círculo de leitura; d) envolver as artes, através de representações simbólicas do texto, conforme a subjetividade leitora, além de ter o apoio das novas tecnologias, cujo acesso é possível, tais como: celulares, computadores, *tablets*; entre outros mecanismos tecnológicos

necessários para acesso de *internet*; e) ampliar a capacidade de compreensão dos textos literários e escolares através de estratégias, conforme a turma; f) aprimorar a minha prática de pesquisadora no processo de letramento.

Espero que o leitor pretendido com o projeto tenha ultrapassado os limites da decodificação dos textos e que seja capaz de se posicionar diante da obra literária, ao perceber os códigos e os valores culturais, além de ampliar estes conceitos descobertos. A partir desta proposta, alunos e a professora, que sou eu, seremos capazes de identificar, adaptar e construir novos conceitos e novas formas de nos encontrar com a obra, bem como conosco. A isto chamamos de letramento literário.

Além disso, a escola e a comunidade perceberão a importância deste processo, de cunho escolar, como sendo fundamental para a formação do cidadão. Assim, haverá maior investimento nesta área e maior compromisso e cuidado com os planejamentos que inserem a literatura como forma de construção do ser social.

Assim, projeto delineia-se pelos estudos do letramento literário, ou seja, de uma proposta de ensino da leitura literária na escola básica, fornecendo aos alunos a base para a formação de leitores literários, tendo o intuito de fazer do ensino de literatura uma prática significativa para mim e para os alunos. O processo é de teoria e prática e tem uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, pois é, sobretudo, uma forma de assegurar o seu efetivo domínio.

Assim, o projeto é de caráter social e contribuirá para solucionar as minhas dificuldades em planejar as aulas de literatura, haja vista que tal processo parte do pressuposto que o aluno já tem um conhecimento prévio e alcançará uma complexidade maior de compreensão do que lê, conforme o seu amadurecimento para o compromisso com a sua aprendizagem.

2.2 Estratégias de leitura literária e a subjetividade leitora

A pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social. No campo da educação, de acordo com Thiollent (1986), “pretende-se ampliar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados”. Além disso, agrupa vários outros métodos ou estratégias que venham somar com a pesquisa. Assim, para este projeto, associei a proposta de Girotto e Souza (2010), ao

utilizar de oficinas para as aulas, e da proposta de Cosson (2014), ao estabelecer as conversas com a turma a partir do círculo de leitura semiestruturado.

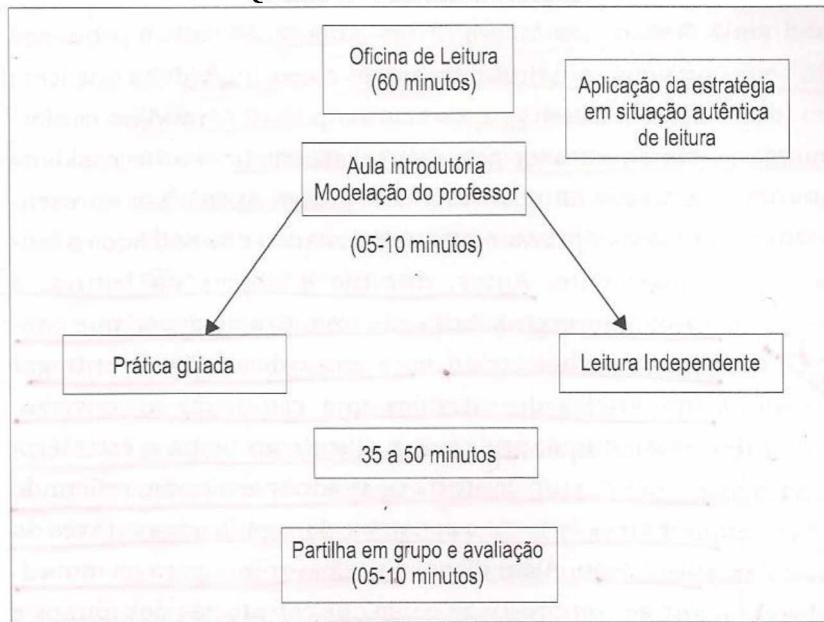
O círculo de leitura semiestruturado não possui um roteiro, mas sim orientações que servem para guiar as atividades do grupo de leitores. Essas orientações ficam sob a responsabilidade de um coordenador ou condutor que dá início à discussão, controla os turnos de fala, esclarece dúvidas e anima o debate, evitando que as contribuições se desviem da obra ou do tema a ser discutido. Também é responsabilidade do condutor que seja feito um aprofundamento ou alargamento da leitura, podendo demandar que o grupo se detenha em um ponto ou reveja algum aspecto anteriormente discutido. (COSSON, 2014, p.159).

A citada união entre essas duas estratégias dinamiza as aulas de Literatura na escola, que sempre foram muito criticadas como monótonas e cansativas. Há dinamicidade e o professor tem que ficar atento para que não saia dos seus objetivos, pois as aulas são laboratórios encantadores.

Inicialmente, elaborei uma pesquisa que valorizasse questões qualitativas associadas a algumas questões que fossem quantitativas, de modo a conhecer melhor a comunidade de leitores que estaria envolvida nesta proposta. O primeiro questionário, que é diagnóstico, envolveu o cotidiano leitor do aluno e teve a pretensão de entender de que modo e quando este sujeito pratica a atividade leitora. No final do projeto, o mesmo questionário foi aplicado com algumas modificações, a fim de que percebessem a evolução de suas leituras, neste processo de transformação de sua biblioteca interior.

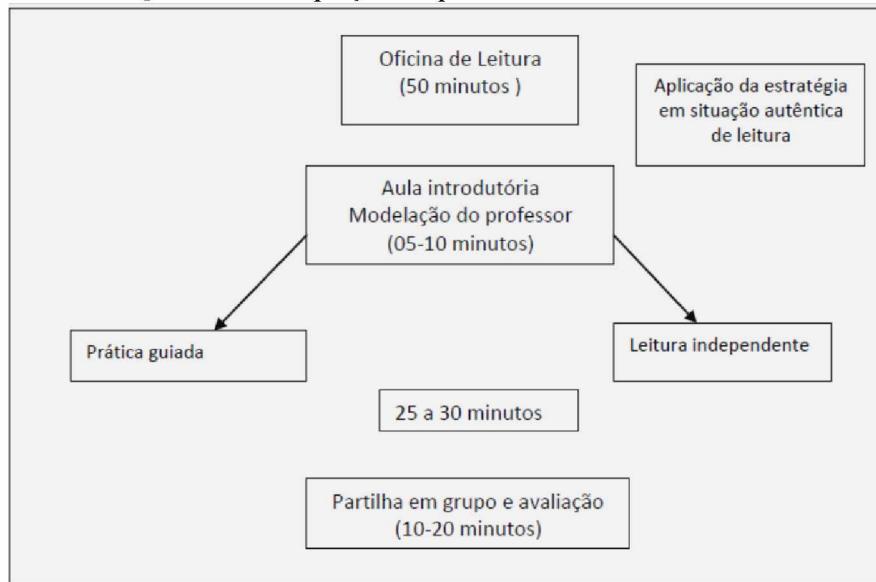
Após a análise diagnóstica, foram elaboradas as oficinas e os círculos de leitura, que serão mais bem esclarecidos no decorrer desta nossa conversa.

As oficinas são de cunho literário, mas envolvem estratégias aprimoradoras do diálogo com outros diversos textos. Estas oficinas estão embasadas em Girotto e Souza (2010), que foram pautadas na proposta norte-americana de Harvey e Goudvis (2008), e possuem uma estrutura possível de ser aplicada à realidade da escola.

Quadro 1 - Estrutura modular

Fonte: Girotto e Souza (2010, p. 61).

Todavia, na minha realidade escolar, as aulas têm aulas de 50 minutos. Desse modo, houve uma adaptação do quadro acima:

Quadro 2 – Adaptação do quadro de estrutura modular

Fonte: Adaptado de Girotto e Souza (2010, p. 61).

Em relação às estratégias de leitura, que foram guiadas pela estrutura modular, houve o cuidado em ampliar o conhecimento prévio dos alunos, a fim de que o repertório de

estratégias de compreensão fossem ativados, ampliando o repertório, mas principalmente apropriando-se da estratégia em questão.

Foram exploradas as estratégias de conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese. Quando falo de estratégias de leitura, volto a trazer a reflexão de um letramento que valoriza o ato de pensar dos alunos, pois inferir, visualizar, conectar texto com texto, conectar textos aos micro e macro mundos do sujeito, ser capaz de sumarizar ideias e de sintetizá-las são capacidades possíveis de serem aprendidas na escola. O ensino dessas estratégias integra o sujeito ao grupo, ou seja, a sala de aula, além de integrá-lo ao mundo da escrita e da leitura. O professor é esse mediador que fortalece seu aluno nessa integração.

A partir da estrutura, mostrada acima, na aula introdutória, o professor, que sou eu, explicitou os objetivos da aula ao demonstrar uma situação de raciocínio e ao utilizar a estratégia de leitura eleita para aquele momento da leitura.

Já na prática guiada, houve a constituição de pequenos grupos temporários. O planejamento do professor pode envolver, para este momento, roteiros de leitura, cartazes âncoras, entre outros planos, em que há a partilha de ideias e de construção de significados. O professor deve mediar os grupos, verificando se o objetivo da tarefa é alcançado. Quando a atividade é de leitura, chamada de independente, os alunos praticam sozinhos as estratégias. Um recurso utilizado para registrar as leituras foi o uso do diário de leitura. O próprio nome já diz, é um diário em que os alunos registram, de acordo com as aulas, momentos de leitura, através do texto escrito e de desenhos.

No caso da avaliação, houve uma retomada do que foi produzido e exposto na aula. Esse momento é muito importante, pois os alunos debateram ideias, questionaram as oficinas e as atividades propostas. É necessário que a concentração desta conversa seja acerca da estratégia de leitura utilizada, pois queria verificar se houve a compreensão de tal ensino nas oficinas.

O uso das estratégias é um ponto fundamental, pois os alunos aprendem a utilizá-las para que haja a interlocução com o texto através da construção dos significados. O professor prepara o aluno para pensar sobre o processo de leitura, objetivando a formação de um leitor independente. Pensar sobre o processo de leitura não é abstrato e nos surpreendemos com as suas interferências no decorrer das aulas. Por um bom tempo na realidade escolar, subjugamos estes sujeitos-leitores e está na hora de mudar esta nossa forma de perceber as potencialidades dos alunos, como eu já mudei.

A sala de informática foi a minha grande aliada na execução das oficinas. As artes visuais foram necessárias para a construção dos conceitos que surgiram ao longo da pesquisa.

Além disso, os alunos foram convidados a frequentar a biblioteca da escola e puderam escolher obras de seu gosto para a leitura em casa, mas também para compartilhá-la com os demais colegas. Isto mostrou que o ensino de leitura deve integrar-se com os outros saberes.

As atividades propostas estão acopladas ao planejamento anual, bimestral e diário da escola. O ato de ler favorece a cognição do aluno e amplia as capacidades de percepção de inferências textuais, bem como aguça as capacidades interpretativas, ao considerar que o leitor é parte integrante da experiência literária. É necessário compreender que, ao considerar a leitura subjetiva, implica-se em atribuir uma efetiva ação de construção do leitor diante do texto, uma vez que ele se apropria do texto, ao dialogar com o que o outro diz, a partir do texto, mas também ao discorrer acerca do que pensa sobre o texto para os outros que o cercam. Como afirmam Langlade e Rouxel (2013),

É preciso de fato examinar o papel da escola nessa tensão entre os direitos do texto e os direitos do leitor, o que leva a perguntar sobre o lugar, o estatuto e as formas que podem ter as experiências de leitura subjetivas das obras, do maternal à universidade, ao lado da necessária transmissão de conhecimentos sobre a literatura, sua história, seus códigos, seus rituais... Como conciliar, e articular, esses dois aspectos aparentemente antagônicos de uma mesma ambição didática: a liberdade necessária, mas por natureza dificilmente controlável, do leitor empírico, que é mais um leitor aprendiz, e o respeito forçado, mas também necessário, dos códigos hermenêuticos fixados pelas obras singulares da literatura no seu conjunto enquanto monumento da linguagem? As normas escolares coincidem necessariamente com os direitos do texto ou são de outra ordem? Como preservar e construir a liberdade do leitor na própria consciência dos limites dessa liberdade? (LANGLADE; ROUXEL, 2013, p.21-22).

Acredito na urgência da escola assumir o seu papel de mediadora das práticas literárias, principalmente porque a escola ainda é o espaço dessas discussões. Este leitor aprendiz, do sexto ano do Ensino Fundamental, foi convidado a conhecer o universo ainda inexplorado por ele.

Como pensa Rouxel (2013), à luz de Umberto Eco, ao utilizar a literatura, o leitor cria situações de significado para sua própria vida, através de suas próprias crenças e experiências de mundo. Através da experiência de leitura na escola, o professor auxiliará estes aprendizes ao fator que complementa esta utilização, o ato de interpretar, uma vez que este leitor é envolvido por significações consensuais de seu mundo cultural, através de sua experiência enciclopédica, que se transforma e evolui quanto maior é a experiência literária.

É preciso que o sujeito leitor faça ligações entre a literatura e seu universo de leitura, ao relacionar-se com o seu mundo, com o mundo dos outros, mas também com outras obras.

Em relação às interpretações, houve o cuidado em canalizar as inferências interpretativas do leitor. Segundo Langlade (2013, p. 33), “o leitor está, pois, em liberdade vigiada”, uma vez que sua forma de ver o mundo associa-se e conecta-se a dos outros. Essa liberdade vigiada é a barreira existente entre as suas ideias, ligadas ao seu mundo, que se ampliam, mas num limite interpretativo. Essa interpretação deve ter uma unicidade, com o universo dos outros, mas com as possibilidades interpretativas do texto.

Rouxel (2013, p. 162) afirma que “o desafio é fazer viver uma experiência de leitura, sem a qual a atividade, puramente cerebral, não faria sentido algum aos alunos”, uma vez que as leituras subjetivas são o início para um despertar de significações. A escola tem o papel do ato de compartilhar as experiências leitoras, mas, acima de tudo, de guiar os alunos e impulsionar o movimento do pensamento acerca do que se lê.

Parece um pensamento abstrato, mas as experiências de leitura se instauram com a vivência da leitura. Como dito antes, a experiência de leitura literária dos alunos, principalmente no ambiente familiar, é mínima. Lembro-me de minhas experiências como filha de mãe nordestina, que tinha as histórias populares e orais na “ponta da língua”. Fazíame deslocar daquele ambiente que era a minha casa para o mundo imaginário daquele momento. Em outra vez, um mascate passou em nossa porta e vendeu à minha mãe uma coleção de obras literárias, enumeradas, com cores que faziam os nossos olhos saltarem. Que surpresa era aquela? Livros, contos de fadas, fábulas. Histórias que eram privilégio de poucos e naquele momento, transformou a nossa vida. Ler e ler ... amava ler até os textos antecipadamente do meu livro didático. Mesmo assim, a experiência ainda era pequena.

Um dia, minha colega de sala ganhou um prêmio de redação estadual, no Estado de Minas Gerais. Eu fiquei impressionada, porque ela era filha da minha professora. Eu ficava me perguntando: como ganhou este prêmio? Certo dia, ao ser convidada para ir à casa de minha professora, em um aniversário, descobri a resposta: eles tinham uma biblioteca particular. Fiquei encantada com aquele mundo! Eu imaginava a minha pequenez, pois aquele tipo de espaço só existia na escola ou nas novelas.

Tenho que pensar: qual a experiência leitora do meu aluno? Como ele se apropriará do texto literário? Quais os textos que serão fundamentais para a ampliação da leitura literária do grupo em que ele se encontra? Haverá um despertar coletivo de significações ao fazerem as leituras?

Ao buscar respostas sobre como as pessoas superavam momentos de crise, de todos os aspectos, social, cultura, político, entre outros, Michèle Petit [2008]/(2009) descreve sobre a constituição deste sujeito:

Do nascimento à velhice, pensamos unicamente em resposta ao que nos foi lançado por outros, ainda mais quando desconfiamos de que eles sabem de alguma coisa, um segredo, ao qual não temos acesso. Sem o outro, não existe sujeito. Em outras palavras, o gesto da partilha ou da troca, a relação, está na origem mesma da interioridade, que não é um poço onde se mergulha, mas que se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro. Está também na origem mesma da identidade (se é que esta existe, o que pode ser discutido), que se constitui em um movimento simultaneamente centrífugo e centrípeto, em um impulso em direção ao outro, um desarraigamento de si, uma curiosidade – uma vontade também, por vezes feroz. Na origem mesma da cultura. (PETIT, 2009, p.51).

Talvez meus alunos não tivessem percebido a noção da importância dos livros literários em suas experiências de vida. Muito mais que isso, não percebiam como compartilhavam essas experiências e o que isso mudaria em sua cultura.

Por intermédio de uma ação mediadora, o ensino de estratégias de leitura “incentiva as crianças a pensar mais cuidadosamente sobre a leitura”, como postulam Girotto e Souza (2010, p. 57). É necessário ensinar estratégias por meio de oficinas de leitura que envolvam a literatura. Para tal, o planejamento envolve a escolha dos livros, o tempo que será disposto às oficinas, a organização do nicho de aprendizagem e o envolvimento com as novas tecnologias e recursos disponíveis na escola e aos alunos em casa.

A escola deve apoiar-se, segundo Rojo (2009), nos letramentos críticos que questionam a cultura de massa, a promoção do conformismo e a alienação. O texto deve ser visto como a organização dos discursos, do tipo de ideologia e das significações. Assim, seria uma luta contra-hegemônica, ao formar um cidadão flexível, que seja protagonista, multicultural e capaz de compreender e relacionar-se com a sua própria língua. Desse modo, a valorização da cultura de nosso país e da cultura universal, que ampliarão as vozes deste protagonista, que aprende sobre si e sua cultura, além da cultura dominante.

De acordo com Cosson (2009), o mundo expresso pelo indivíduo se realiza na linguagem, uma vez que as palavras são constituidoras deste mundo. Para ele, quanto mais se usa as palavras, maior é o mundo do indivíduo. Então, falarei sobre a escolha das obras literárias, necessárias para essa ampliação de mundo.

2.3 A seleção das obras literárias

Antes de iniciar a escolha das obras, me preocupei em saber quais livros faziam parte do conhecimento prévio dos sujeitos leitores que estão envolvidos na pesquisa. Percebi que poucos alunos lembravam-se dos livros lidos. Isso remeteu-me às minhas lembranças da

minha pouca experiência como leitora do Ensino Fundamental, em que poucas obras, também estiveram presentes na minha memória.

Vem a pergunta: quais as melhores obras para estes alunos? Segundo Hunt (2010), temos que tomar cuidado com a agradabilidade da obra, uma vez que os valores aplicados a esta ideia de “gosto” pertencem a um sistema cultural.

(...) “literatura” é a escrita autorizada e priorizada por uma minoria influente. A noção de “cânone” ou “corrente principal” é uma construção social. Esse “cânone” tem sido influenciado pelas universidades e, para que a literatura infantil aceda a essa condição privilegiada, deve se tornar parte da estrutura de poder ou essa estrutura precisa mudar.” (HUNT, 2010, p. 87-88).

Sei que a fase de meus alunos é ainda a infantil, por isso falo tanto em literatura infantil. Todavia, ao longo do sexto ano, começam a despertar para a sexualidade, principalmente. Então, quais obras contemplariam estes alunos? Seria uma convocação para a leitura, como sugere Larrosa (2000, p. 140): “o professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta.” É assim que penso, como uma carta. E por quê? O livro da lição tem que ter os seus segredos, chamar à descoberta do que está escrito. Cativar o destinatário. Movimentar o pensamento com ideias novas ou transformadas (que não deixam de ser novas). É uma lição em que o remetente, que sou eu, também se sentirá entregue.

Se o prazer da leitura vem de certas rupturas, como afirmou Barthes (2015), a primeira ruptura encontrada por mim é a de propor a leitura de textos, que eu chamo de “base” para a construção do conhecimento prévio. Proponho a leitura de textos mitológicos, desconhecidos por eles e proponho a leitura de fábulas e de contos de fadas. Não sobre a perspectiva do que eles já conhecem, que está vinculado aos valores da TV, do cinema e dos jogos, mas pela perspectiva de textos que estão ao seu alcance e que serão ofertados pela lição. É importante que enfrentem o temor da leitura. Esse temor construído no percurso da história da cultura, ditado pelas regras sociais, de que estas histórias pertencem a grupos privilegiados. Por que uma ruptura? Porque esse estado de fruição será construído quando o leitor entrar em contato com os textos e haverá um estado de crise, a partir do que já está construído, ou seja, existente na sua cultura. Cada vez mais é negada a leitura para os alunos da rede pública. Essa crise também é minha, que quero quebrar essa construção histórica de que ler é para a “aristocracia”.

A leitura de textos de boa qualidade não precisa ser uma prática sectária e aristocrática, da qual se acham excluídas milhões e milhões de pessoas. Mas se isso

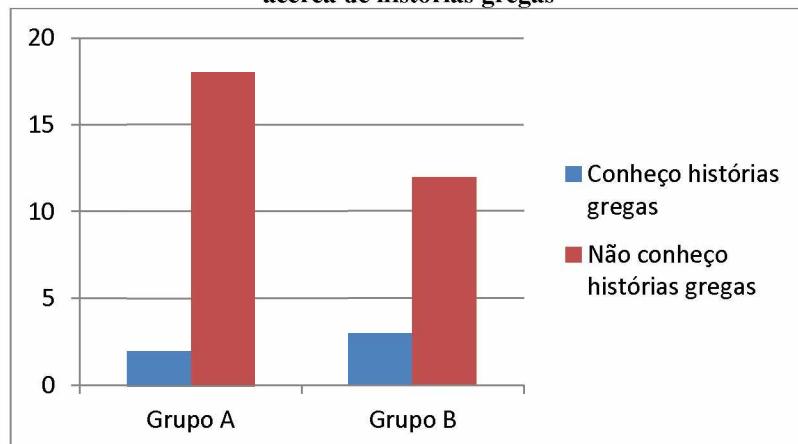
veio ocorrendo, não foi também por acaso: as relações de dominação e a instituição de privilégios são extensivas a todos os campos, inclusive o da arte. Uns dizem que o povo é incompetente para votar; outros, que é incompetente para entender a arte. Assim, se mantêm sistemas políticos ou estéticos que não interessam à maioria. (PAULINO, 1992, p.81).

O meu aluno não é uma página em branco. Ele tem as suas vivências. Tenho que oportunizar o diferente no ensino da literatura, de modo a combater os estigmas sociais.

(...) fazê-los apreciar a diversidade dos textos, fazê-los compreender que entre esses escritos de ontem e de hoje, daqui ou de outros lugares, certamente haverá alguns que terão algo a lhes dizer em particular. E fazê-los descobrir a voz singular de um poeta, a admiração de um sábio ou de um viajante, que podem se oferecer a grandes compartilhamentos, porém tocando-nos um a um. Também lhes cabe, parece-me, abrir os sentidos de um escrito, transmitir a ideia de que, embora não se possa exigir a um texto que diga alguma coisa, existem várias leituras possíveis, várias interpretações, e também que essa polissemia representa uma oportunidade. E estarem disponíveis também se os alunos quiserem discutir questões existenciais que o conteúdo das obras sugere, como o ciúme, o sentido da vida, a morte...e não apenas falar das formas literárias. (PETIT, 2013, p.61-62).

Ao pensar os mitos, parte da escolha, pensei na oportunidade que seria dada aos alunos de conhecerem histórias tão impressionantes e tão presentes nessa fase da história humana. De acordo com Calvino [1991]/(1993), é uma sorte aqueles que leem os clássicos pela primeira vez, para apreciá-los. De acordo com a pesquisa diagnóstica, poucos alunos conheciam algo dos mitos e os pouco que conheciam tinham apenas o contato com o jogo *God of War*.

Gráfico 7 – Comparativo sobre conhecimentos acerca de histórias gregas



Fonte: Dados da pesquisa

Tive uma experiência com uma turma do sétimo ano, que teve poucas atividades que envolviam a literatura na escola. Ousei em levar um texto de *Eros e Psiquê*, de Lucius Apuleius, cuja tradução continha palavras desconhecidas do vocabulário dos alunos. Pensei

em certo momento que não daria certo, mas a leitura sistemática e diária, em que todos participaram, me fez ver o contrário. Todos os alunos amaram o texto, inclusive os alunos com necessidades especiais educacionais que só ouviam a história. Ainda quando os encontro, eles falam sobre *Eros e Psiquê*, dizendo que foi o melhor livro que eles leram. De acordo com Baseio (2012), os mitos tratam de questões complexas da vida humana e carregam íntima relação com os mais profundos problemas interiores. Talvez seja por isso que estão tão presentes nos livros, no cinema, nos jogos, em boa parte de nossos bens culturais.

“A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem de que dele tínhamos.” (CALVINO, 1993, p.12). É essa surpresa que provavelmente os encantou, como encantou também os alunos que participaram do projeto. Assim, a minha escolha cobrava de mim um cuidado com a tradução do livro que traria os mitos, a linguagem deste livro, que se preocuparia com a faixa etária dos alunos e com a qualidade de reconto das histórias. Escolhi, então, *Histórias greco-romanas*, recontadas por Ana Maria Machado, com ilustrações de Laurent Cardon, da Editora FTD.

Tais textos não precisariam ser obras originais, uma vez que a maturidade do meu leitor ainda está em aperfeiçoamento. Eles teriam que ser atraentes, de modo que “possa equivaler a um convite para a posterior exploração de um território muito rico, já então na fase das leituras por conta própria.” (MACHADO, 2009, p.13).

Além dos mitos, fui em busca de fábulas. Para essa seleção fui à biblioteca da escola, de modo a encontrar obras que pudessem conversar entre si, ou seja, textos que pudessem fazer um diálogo entre si. Outra proposta é confrontar esse diálogo, isto é, que os alunos pudessem comparar a escrita dos textos, mas, principalmente, pudessem perceber diferenças de postura moral nas histórias, ao serem comparadas.

É uma riqueza fazer este trabalho de busca na biblioteca da escola. Há livros que nunca foram lidos e é perceptível, pois suas páginas foram pouco folheadas. Escolhi as fábulas de Esopo, numa releitura de dois autores encontrados: um livro do PNBE, 2014, de Paulo Garfunkel, *Três fábulas de Esopo*, com ilustrações de Sanzio Marden, da Editora SESI e o livro de Monteiro Lobato, *Fábulas*, com ilustrações de Alcy Linares, da Globo Livros, destinado à Alfabetização na Idade Certa, 2013. Além das obras da biblioteca, encontrei, em um sebo, uma obra de Ruth Rocha [1985]/(2010), *Fábulas de Esopo*, com ilustrações de Jean Claude R. Alphen, da Editora Moderna. Resolvi selecionar os textos que eram semelhantes entre duas, ou três obras para as oficinas, que serão detalhadas no próximo capítulo.

Para finalizar a seleção dos textos base, selecionei a obra *Contos de Perrault*, contadas por Fernanda Lopes de Almeida, com ilustrações de Elisabeth Teixeira, da Editora Ática. Tal

obra encontrava-se também na biblioteca e compõe o acervo que vem do recurso do PNBE 2005.

Ao selecionar os textos, queria verificar todas as possibilidades de trabalhar as estratégias de leitura: inferência, visualização, conexões texto-texto, conexões texto-leitor, conexões texto-mundo, sumarização e síntese.

Dentre essas estratégias, as conexões texto-texto são fundamentais, pois evidenciam o processo de intertextualidade, ao relacionar os textos selecionados acima. É proposital e esperava que os alunos percebessem e perceberam.

A relação existente entre textos diversos, da mesma natureza ou de naturezas diferentes e entre o texto e o contexto é que se chama intertextualidade. O termo é recente: começou a ser usado por Júlia Kristeva, uma integrante da crítica literária francesa, na década de 60. (MENDES, 1992, p.29).

De acordo com Nancy Maria Mendes (1992), a constituição da nossa identidade é integrada graças às interferências de inúmeras pessoas, nos variados contatos que fazemos com o outro. A obra literária também é este outro que nos interfere e nos transforma, além de trazer à luz as falas de nossos antepassados culturais. Os mitos, as lendas, as fábulas, os contos de fadas narram histórias que se entrelaçam, unindo tempos e espaços diversos. Todas vieram das narrativas orais e transmitiram saberes milenares de geração a geração. Eu não poderia negar estes saberes aos meus alunos, como foram-me negados e descobertos a tempo!

A partir da seleção das obras, haveria a escolha de uma obra contemporânea. Alguns autores estavam em minha lista para que eu selecionasse apenas uma obra. Foi quando eu descobri *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós (2011), da editora Cosac Naify. O meu primeiro contato com o autor foi em sala de aula, ao perceber que em uma oficina de leitura, nenhum dos participantes escolheu *Pedro*, um livro de capa monocromática, com borboletas de uma mesma cor. Peguei o livro e decidi fazer a leitura em voz alta para os alunos. Todos ficaram perplexos com o livro e grande parte deles queria levá-lo para casa. Foi também assim, mas em sala de aula, como aluna, que descobri que *Vermelho Amargo* abriria uma “porta” de saberes. Primeiro, é poético, mas narrativo. O narrador conta uma história que pressupõe uma realidade palpável aos meus alunos. Decidido, fui à organização das atividades.

Certamente a obra também é um clássico e há aqueles que indagam acerca da escolha para os meus alunos, mas o professor tem que ser transgressor e cada vez mais, ampliar as possibilidades daqueles que tem menos privilégios. É um processo de libertação. Conforme

Larrosa (2000), na lição não se buscam respostas, mas perguntas às quais o próprio texto é capaz de responder, ou seja, o que o texto leva a pensar, a questionar sobre a constituição de si mesmo como leitor, que é o sujeito pensante destas ações.

A escola é o espaço desta permissão. Pelo menos no espaço em que eu estou e primo por isto. A escola é o espaço da opção e concordo com Ítalo Calvino (1993, p.12) ao dizer que “as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.” Claro! Essas serão as escolhas deles, portanto o processo de mediação sustenta o aprendizado do leitor autônomo. Para tal, o ensino deve ter objetivos claros do que queira ensinar.

2.4 Organização das atividades: oficinas de leitura e dos círculos de leitura

Após a escolha do método que é a pesquisa-ação, associada às oficinas de estrutura modular e ao círculo de leitura semiestruturado, com o objetivo de aprender as estratégias de leitura, houve a escolha dos livros literários para o trabalho em sala de aula. Agora, traçarei a organização destas oficinas e do círculo de leitura, de acordo com as estratégias mais evidentes para determinada atividade de leitura.

2.4.1 Os mitos

Inicialmente, como as primeiras leituras seriam os mitos, tive que pensar nas aulas, em como aconteceriam as leituras literárias. É importante ressaltar que a obra *Histórias greco-romanas*, de Ana Maria Machado [2003]/(2011), não é uma obra da biblioteca da escola. Todavia, mesmo que fosse, haveria um ou dois exemplares. Isso complicaria o trabalho de empréstimo feito pelos alunos.

Aprendi que quando não temos algo para todos, não podemos desistir, mas sim, buscar soluções de modo a viabilizar a leitura a todos. Aliás, o enfoque é esse, democratizar essas obras na escola. Assim, tive o apoio da coordenação do E.M.E.A.L, que me cedeu a sala de informática para a realização das leituras, nos dias pré-determinados para as oficinas. Quando o professor quer, ele consegue, desde que se organize e lute para que aconteça!

Assim, as obras escolhidas foram todas transformadas em “pdf”, o que facilitou a realização do trabalho. Além disso, o livro foi colocado nos computadores, mudando a rotina dos alunos que mal sabiam ligar o aparelho. Num dos capítulos anteriores, foi dito que a prefeitura tem um acordo comercial com a empresa *Positivo*, que traz obras literárias em seu

site. No entanto, as obras que ali estão são do Domínio Público e não há essas obras escolhidas para o projeto. Ao digitalizar os livros e colocá-los nos computadores da escola, não foram apenas os meus alunos que foram privilegiados, mas todos aqueles, cujos professores percebam a necessidade de realizar atividades com os textos. Isso já é uma realidade, pois no ano passado, utilizei desta estratégia para trabalhar *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint - Exupéry. Ele foi lido por vários alunos e trabalhado por vários professores.

Em *Histórias greco-romanas*, tive o cuidado de fazer o “pdf” eliminando, inicialmente, as ilustrações. Como trabalhei estratégias de leitura, queria que visualizassem, inferissem, entre outras estratégias, num primeiro momento.

As dez oficinas iniciais se referem à leitura de *Histórias greco-romanas*, de Ana Maria Machado (2011). A décima primeira atividade é um círculo de leitura semiestruturado que finaliza a leitura propriamente dita deste livro.

Oficina 1: 50 minutos

Aula introdutória (5-10 min.)

Apresentarei os livros da biblioteca, a partir de poemas de autores diversos. Os livros estarão dentro de um baú, com o intuito de trazer a surpresa para os alunos e de apresentar obras que a biblioteca possui.

Leitura independente (25 a 30 min.)

Cada um escolherá um livro para a prática de leitura na sala de aula.

Partilha em grupo e avaliação (10 a 20 min.)

Cada aluno falará o porquê da escolha dos livros.

Oficina 2: 50 minutos

Aula introdutória (5-10 min.)

Explicitarei acerca das leituras que serão feitas ao longo das aulas e iniciarei perguntando: quais histórias sobre deuses eles conhecem? O que sabem sobre eles?

Prática guiada (25 a 30min.)

No livro didático, há um gráfico que demonstra a árvore genealógica dos deuses. Os alunos sentarão em grupo e conversarão sobre o que eles entendem.

Partilha de grupo (10 a 20 min.)

Conversaremos sobre os deuses, suas origens a partir do que sabem, associando as ideias ao gráfico.

Oficina 3: 50 minutos**Aula introdutória (5 a 10 min.)**

Iremos à sala de informática, onde faremos a leitura de uma imagem, que é um mosaico de um mapa, além da leitura do mito: *Hermes e os lenhadores*. É importante explicar como ligar o computador, além de como se comportar na sala de informática, de modo que haja a leitura. Como a sala possui um número de computadores menor do que a quantidade de alunos, estes farão a leitura em duplas. A formação das duplas é livre.

Prática guiada (25 a 30 minutos)

Como foi dito, as ilustrações foram retiradas do livro, exceto do mapa da região greco-romana, formada por um mosaico. Os alunos serão instigados a inferir sobre o que eles veem na imagem. Não falarei que é um mapa, até que nossa conversa confirme ou leve-os a perceber.

Depois, faremos a leitura, juntos, da história. Nesse primeiro momento, faremos a leitura em voz alta.

Partilha em grupo e avaliação (10 a 20 min.):

Conversaremos sobre o texto de *Hermes e lenhadores* e prestarei atenção em como eles concentraram nesta primeira leitura.

Oficina 4: 50 minutos**Aula introdutória (5 a 10 min.)**

Hoje, iniciaremos o diário de leitura. Conversarei com os alunos acerca do cuidado com o material, dos registros que serão feitos, sobre a estratégia de visualização, que será o enfoque. Além da estratégia da visualização, ao selecionar uma imagem, os alunos sumarizarão ideias e as sintetizarão. Conversarei sobre a imagem que sintetiza a história mitológica.

Prática guiada (25 a 30 min.)

Os alunos receberão folhas coloridas e lápis de cor e representarão a história *Hermes e os lenhadores* através do desenho. Eu, como professora, circularei pela sala, auxiliando-os nesta atividade.

Partilha de grupo e avaliação (10 a 20 min.)

Após o término, os alunos poderão mostrar as suas atividades aos seus colegas, de modo informal, indo às carteiras ou sentando em grupo.

Oficina 5: 50 minutos

Aula introdutória (5 a 10 min.)

Nesta aula, a leitura será de dois mitos: *Teseu e o Minotauro* e *Dédalo e Ícaro*. É necessário que eu explique que eles devam concentrar-se na leitura. Os alunos levarão material para anotar as partes, que julguem ser mais importantes nas histórias. Além disso, pedirei para que observem o que há de comum entre as duas histórias.

Prática guiada (25 a 30 min.): Leitura e anotações.

Partilha de grupo e avaliação (10 a 20 min.)

Na sala de informática, faremos o fechamento, ao conversar sobre os dois mitos. Haverá a introdução da palavra conexão, a partir do momento em que explanarem as semelhanças sobre os textos.

Oficina 6: 50 minutos

Aula introdutória (5 a 10 min.)

Diário de leitura. Os alunos registrarão em seu diário de leitura visualizações e sínteses sobre a história de seu interesse. Conversarei com os alunos, ao introduzir as palavras “visualização” e “síntese”, explicando o que são essas estratégias.

Prática guiada (25 a 30 min.)

Entregarei papéis coloridos e levarei material de apoio para a realização da atividade. Os alunos poderão sentar-se em grupo de modo a partilhar suas ideias.

Partilha de grupo e avaliação (10 a 20 min.)

Como essa partilha ocorreu junto da prática guiada, utilizaremos este tempo para ampliar a atividade de registro.

Oficina 7: 50 minutos*Aula introdutória (5 a 10 min.)*

Sala de informática: Explicarei que faremos a leitura, juntos, de *Cupido e Psiquê*. Um começa e o outro continua, acompanhando a leitura no computador. Conversarei com eles, para que fiquem atentos, ao perceberem a presença de conexões entre as histórias.

Prática guiada (25 a 30 min.)

Esta leitura terá o objetivo de democratizar e encorajar os alunos para a leitura no seu grupo de trabalho. Isso é importante neste processo de leitura e necessário para que os alunos se sintam valorizados.

Partilha de grupo e avaliação (10 a 20 min.)

Neste momento, conversaremos sobre histórias que se pareçam com o mito.

Oficina 8: 50 minutos*Aula introdutória (5 a 10 min.)*

Diário de leitura. É o momento de registrar suas compreensões sobre a história *Cupido e Psiquê*.

Prática guiada (25 a 30 min.)

Os alunos registrarão em palavras e desenhos a sua compreensão da história.

Partilha de grupo e avaliação (10 a 20 min.)

É o momento em que mostraremos os registros. Chamarei, primeiro, aqueles que conseguiram finalizar a atividade, a fim de que expliquem suas compreensões.

Oficina 9: 50 minutos

Aula introdutória (5 a 10 min.)

As leituras desta oficina relacionam-se com as obras *Eco e Narciso* e *A tapeçaria de Aracne*. Além da estratégia de conexão entre textos, haverá a conexão entre texto e leitor e a conexão entre texto e mundo. As inferências já são estratégias necessárias e trabalharemos a sumarização e a síntese.

Prática guiada (25 a 30 min.)

Os alunos realizarão a leitura individual. Eles anotarão as partes mais significativas em seu caderno.

Partilha de grupo e avaliação (10 a 20 min.)

Ensinarei os alunos a sumarizarem e a sintetizarem, a partir de suas anotações. Além disso, discutiremos as conexões que ocorreram. É importante que, em minha prática de professora, comece a utilizar as nomenclaturas das estratégias de leitura, para que se familiarizem com tais palavras.

Oficina 10: 50 minutos

Aula introdutória (5 a 10 min.):

Leitura do último texto *Píramo e Tisbe*. A leitura será feita em parceria com os alunos, assim pedirei a eles que se atentem para a história.

Prática guiada (25 a 30 min.)

Como foi dito, ocorrerá a partilha da leitura. Em alguns momentos, pararemos para conversar sobre a história. Trabalharemos as inferências, as visualizações, as conexões, as summarizações orais e as sínteses orais.

Partilha de grupo e avaliação (10 a 20 min.):

Registro no diário de leitura.

Atividade 11: Círculo de leitura semiestruturado: 50 minutos

Associar o círculo de leitura com as leituras feitas é uma prática enriquecedora, uma vez que já fizemos a leitura da obra de Ana Maria Machado. Assim, algumas questões norteadoras são fundamentais para a execução do círculo de leitura.

Em primeiro lugar, organizarei a sala, de modo que todos se vejam, ou seja, na forma de um círculo. Explicarei como ocorrerá o debate acerca da obra, em que todos terão sua vez de falar.

O conceito de turno, nesta atividade é importante, pois o processo de oralidade implica que haja a participação dos alunos, no que compete ao ato de falar, expor sua posição sobre um determinado assunto. “Os alunos dividem dúvidas e certezas”, como escreve Cosson (2014, p. 126). Os alunos controlam os turnos desse processo de discussão, compartilham suas ideias e aprofundam os tópicos do texto. Assim, num Círculo de Leitura semiestruturado, proposto por Cosson (2014, p.159), orientarei o grupo para as discussões, controlarei o turno de fala, esclarecerei acerca de pontos fundamentais e transformarei momentos em fios condutores para a discussão, de modo que não haja o desvio do tópico.

Como professora das turmas de sexto ano, é conveniente tratar acerca do conceito de comunidade de leitores, proposto por Chartier (1994), que afirma haver diferenças na recepção da leitura ou da escuta de textos. Estes contrastes evidenciam uma forma heterogênea de perceber o texto, ou seja, a relação entre leitores/ouvintes e texto, muda conforme o grupo de leitores, de acordo com as expectativas de cada grupo.

Assim, serão respeitadas as alternâncias de turno e a atuação dos mesmos. Este conceito de turno baseia-se nos estudos de Galembeck [1993]/(1999). Não aprofundarei nesta ótica, mas digo que conhecer as modalidades de turno, no estudo da oralidade, como a simetria e a assimetria, auxiliam o professor na percepção do que pode ser melhorado em suas práticas de ensinar através da escuta, que é tão necessária na escola.

Ao voltar para o estudo das estratégias de leitura, conversaremos com os alunos sobre as semelhanças que haviam nos sete textos trabalhados. Dar a oportunidade para que eles relatem suas compreensões. Falarei sobre o conceito de mito com as turmas. É importante encadear as conversas para ver quais das histórias, conhecidas por eles, se parecem com os mitos lidos. Farei as anotações necessárias para melhorar o próximo passo das oficinas, que envolverá as fábulas. No final do debate, haverá a reorganização da sala.

2.4.2 *As fábulas*

As próximas oficinas envolveram as fábulas e todas as estratégias de leitura. Mas, são três oficinas, em que me concentrei, principalmente, nas sumarizações e sínteses. Se o professor perceber que a oficina mereça mais tempo, terá a liberdade em dividi-la. Nenhuma turma é igual. As adaptações sempre serão bem vindas, para que se contemple o ato de aprender.

Dividi as turmas em grupos: duplas ou trios. Essa divisão teve como parâmetro a quantidade de textos que tinham o mesmo título ou semelhanças temáticas.

Grupo 1

- a) *O galo e a raposa* – Ruth Rocha
- b) *O galo que logrou a raposa* – Monteiro Lobato

Grupo 2

- a) *O lobo e o cordeiro* – Ruth Rocha
- b) *O lobo e o cordeiro* – Monteiro Lobato

Grupo 3

- a) *A raposa e as uvas* – Ruth Rocha
- b) *A raposa e as uvas* – Monteiro Lobato

Grupo 4

- a) *O rato do mato e o rato da cidade* – Ruth Rocha
- b) *O rato da cidade e o rato do campo* – Monteiro Lobato
- c) *O ratinho do campo e o ratinho da cidade* – Paulo Garfunkel

Grupo 5

- a) *A cigarra e a formiga* – Ruth Rocha
- b) *A cigarra e as formigas* – Monteiro Lobato

Grupo 6

- a) *O lobo e o cão* – Ruth Rocha
- b) *O cão e o lobo* – Monteiro Lobato

Grupo 7

- a) *A mutuca e o leão* – Monteiro Lobato
- b) *A história do leão e do mosquito* – Paulo Garfunkel

No próximo passo, as oficinas foram divididas para que houvesse o tempo da leitura e o tempo para pensar a realização das atividades.

Oficina 12 – 50 minutos
Aula introdutória (5 a 10 minutos):

No primeiro passo, dividirei as turmas e explicarei como procederá a atividade. Neste primeiro momento, em duplas ou trios, os alunos farão as leituras. É importante que a leitura dos textos seja cuidadosa, ao pensar a ideia principal das fábulas.

Leitura independente (25 a 30 minutos):

Os alunos lerão os textos que estão em *pdf*, nos computadores da sala de informática.

Partilha em grupo e avaliação (10 a 20 minutos):

Após a leitura, em duplas ou trios, os alunos conversarão sobre as semelhanças e sobre o tema de cada história. Além disso, conversarão sobre a ideia principal de cada fábula.

Oficina 13 – 50 minutos

Aula introdutória (5 a 10 minutos)

Explicarei aos alunos, que se organizem em grupo, na mesma configuração da oficina anterior. Darei um breve exemplo, a partir da fábula *O burro e o leão*, de Ruth Rocha, de como refletir sobre quais as partes mais importantes para a história e como sublinhá-las.

Prática guiada (25 a 30 minutos)

Acompanharei os grupos para ajudá-los a pensarem sobre os seus textos.

Partilha em grupo e avaliação (10 a 20 minutos)

A partilha será oral e a partir da sumarização, os grupos farão uma síntese oral dos textos. Outro ponto importante é pedir para os alunos que falem sobre a ideia principal de cada texto. Caso eu perceba que o tempo é pequeno para a realização da atividade, dividirei a oficina em duas aulas.

Oficina 14 – duas aulas de 50 minutos

Aula introdutória (10 a 20 minutos)

Preparei uma apresentação em *slide* sobre a história *A queixa do pavão*, de Paulo Garfunkel. Iniciarei a atividade questionando aos alunos acerca da primeira imagem, que é um pavão, feita por Sanzio Marden. Isso instigará a utilização da estratégia de inferência.

Prática guiada (50 a 60 minutos)

Faremos a leitura em grupo e, em vários pontos, auxiliarei a turma a antecipar a história. Trabalharei as conexões do texto.

Partilha em grupo e avaliação (20 a 30 minutos)

A avaliação será uma atividade que verificará se os alunos compreenderam as estratégias, a partir das fábulas. A atividade encontra-se no Apêndice B.

2.4.3 Os contos de fadas

Como foi explicado, a próxima leitura remete-se aos contos de fadas. A minha escolha foi *Contos de Perrault*, por Fernanda Lopes de Almeida e ilustrações de Elisabeth Teixeira. Todos os textos do livro estão em *pdf* nos computadores da sala de informática. Para as atividades, foram escolhidas quatro histórias: *A bela adormecida no bosque*, *O gato de botas*, *Chapeuzinho Vermelho* e *As fadas*. Preferi a estratégia de círculo de leitura associada ao diário de leitura.

Atividade 15 – Círculos de leitura – cinco dias de aula

Diferente de um círculo de leitura qualquer, o meu círculo de leitura se instalou na sala de informática para que houvesse a leitura dos textos. Alguns dos textos foram oralizados, ou por mim, ou pelo grupo de alunos. Dividi os círculos em tópicos, que corresponderam a uma ou duas aulas, conforme cada história:

A) *Chapeuzinho Vermelho*: antes de fazer a leitura, perguntarei sobre essa história e como eles a conhecem. Quem é Chapeuzinho Vermelho? Como a história aconteceu? Quem são os personagens? Onde acontece a história e como finaliza? Depois destas perguntas, cheias de respostas variadas, falarei sobre um tempo diferente e uma sociedade diferente, do tempo de antes de Charles Perrault, quando os camponeses contavam histórias entre si. Conversarei sobre a organização destes textos e darei início à leitura. É importante que neste primeiro momento, eu, professora da sala, faça a leitura, com a tentativa de encenar a história, uma vez que há os momentos de tensão.

Haverá uma boa conversa sobre a narrativa e sobre a moral ditada por Charles Perrault. Os alunos registrarão a história no diário de leitura. É importante que tenha um tempo próprio para este registro. Se houver a necessidade de mais uma aula, me organizarei para tal.

B) *O gato de botas*: na sala de informática, faremos a leitura silenciosa sobre a obra “O gato de botas” e depois conversaremos sobre o texto. É importante separar duas aulas para esta atividade, já que haverá a leitura individual e depois o debate com o grupo. Abaixo, temos perguntas norteadoras para a atividade:

a) Vamos sumarizar a história? (É importante que o professor saiba mediar a turma, de modo que a grande maioria participe da conversa sem perder o foco da sumarização).

b) Como vocês imaginam o gato dessa história? Qual a importância dele nesta narrativa?

Estas duas perguntas já encadearão outras que deverão ser registradas e pensadas pelo grupo.

C) *As fadas*: nesta aula, os alunos participarão do círculo de leitura na sala de aula. Farei a leitura do texto “As fadas”. A minha intenção é que percebam a estratégia de visualização e a estratégia de inferência ao ouvirem a história.

Abrirei espaços no momento da leitura para que haja interferências dos sujeitos ouvintes. Anotarei as ideias vindas dos alunos e os convidarei para exporem suas inferências que serão anotadas por mim. Os alunos convidados explicarão de que modo eles chegaram àquela conclusão, antes de ouvir o restante da leitura.

Atividade 16: fechamento de conceitos sobre a leitura base

As atividades foram extensas, mas pertinentes para o objetivo maior, que é conhecer textos clássicos, que hoje já não são tão conhecidos dos sujeitos leitores da escola. Nessa atividade de fechamento, foi passado um *slide* revendo os conceitos de mitos, fábulas, contos de fadas e a inserção do conceito de lenda para ampliar os conceitos de gêneros literários. A apresentação foi baseada no livro *Literatura infantil em gêneros*, organizado por José Nicolau Gregorin Filho (2012). Acredito que após todo este trabalho de leitura, é importante amarrar as ideias. Por que não falar sobre conceitos? Falar sobre estes conceitos fortalece o ensino dos gêneros literários na escola. Em outros momentos, os alunos terão maior facilidade com o

assunto, ao ouvir estas nomenclaturas. As imagens dos *slides* estarão no Apêndice C, no final deste trabalho.

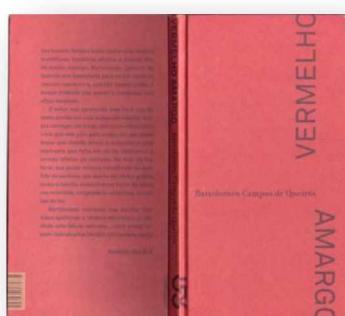
2.4.4 Caminhando para a leitura de *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós

Depois das leituras feitas com os alunos, o próximo passo foi a leitura de *Vermelho Amargo*. Entretanto, como é um livro que não estava na biblioteca da escola, houve o cuidado de minha parte em adquirir a obra para todos os alunos. A intenção era a de que todos pudessem manusear o livro.

Houve um obstáculo, a editora Cosac Naify não estaria mais editando a obra. Procurei os livros por uma rede de sebos no Brasil, e havia pouquíssimos livros para a aquisição. Ao fazer um pedido de compra pelas empresas, que hoje são as detentoras da marca Cosac Naify, fui surpreendida com a quantidade mínima de compra de exemplares, que eram apenas cinco. A compra poderia ser refeita dez dias depois. Levaria muito tempo para receber os livros e o projeto não finalizaria.

Na escola, o quantitativo de alunos varia ao longo do ano. No momento da aplicação, precisaria de 46 livros. Então, o recurso era fazer o *pdf* do livro. Mesmo assim, se o intuito era trabalhar a obra em papel, resolvi fazer 46 cópias coloridas do livro. Como me organizei para que o projeto tivesse êxito, foi possível organizar um material que possibilitasse este encontro com o livro impresso. Não é a mesma qualidade de papel, mas queria que os alunos fizessem a leitura e percebessem os recursos gráficos da edição. As cores do livro fazem muita diferença para entenderem a obra.

Imagen 01 – “Vermelho Amargo” em *pdf*



Fonte: Queirós (2011).

Imagen 02 – Material organizado para projeto



Fonte: Fotografia da autora.

Além das pastas organizadas com o texto, foram distribuídos *post its* para que os alunos pudessem separar páginas ou trechos importantes na leitura.

Para que a comunicação sobre a leitura fluísse, criamos um grupo na rede social *What's app* , a fim de que conversássemos sobre o texto. A criação do grupo teve o consentimento da escola e só participaram os alunos, cujos pais assinaram um termo de liberação para a atividade. Em casa, após a finalização de cada atividade de leitura, os alunos foram instigados a debaterem sobre o que foi lido.

Atividade 17: Inferência e visualização, a partir da capa e da epígrafe: 50 minutos de aula

Todos os alunos receberam uma cópia do livro. A primeira estratégia a ser explorada foi a inferência. Era importante que houvesse a anotação de todos os significados que surgissem com a conversa.

- | | |
|----|---|
| A) | Por que a cor vermelha associada ao título <i>Vermelho Amargo</i> ? |
| B) | O texto inicia com uma pista: “Foi preciso deitar o vermelho sobre papel branco para bem aliviar seu amargor.” Qual seria o significado de amargor? Quem possui este amargor? Qual poderia ser o significado de alívio? Como você entende a ideia de “deitar o vermelho sobre o papel”? |

Para que houvesse um registro, pedi:

No papel de desenho branco, você escreverá sobre o que você entendeu sobre a frase: “Foi preciso deitar sobre papel branco para bem aliviar seu amargor” (QUEIRÓS, 2011, p. 05). Além disso, faça um desenho que represente isso.

As duas implicações trazem uma significação importante para a compreensão do texto. É necessário que o professor faça a leitura do livro desde a capa, sem ignorar os detalhes.

Atividade 18: Leitura e levantamento de dados das páginas sete a 17: inferências, visualizações e conexões: duas aulas de 50 minutos.

Nesta atividade, faremos, juntos, a leitura. Preciso que você me ajude na compreensão da história, desde o começo.

O texto *Vermelho Amargo* é uma fonte de linguagens figuradas, ou seja, muitas palavras, ao se juntarem, criam novos significados. Preste muita atenção na leitura e pergunte sempre que houver dúvida. Você está livre para interferir na leitura, sempre que achar necessário. Apenas peça licença para dar sua contribuição.

Fica bem claro neste exercício que a leitura foi feita em grupo e que a interferência do aluno foi bem vinda. A minha atenção foi indispensável para que a leitura fosse encadeada. Caso não houvesse interferências, deveria parar e fazer algumas perguntas-chave para o encadeamento das ideias, como por exemplo:

- a) Que dor é esta que o narrador-personagem sente, que o faz mentir a si mesmo? Deixem as respostas suscitarem.
- b) A partir da leitura, qual o significado de “só se salga a carne morta”?
- c) O que aconteceu com a mãe e quem ocupou o seu lugar?
- d) O número oito, no início do sexto parágrafo, na página 9, seria o quê? E o número seis, no final deste parágrafo?
- e) Através deste personagem que conta a história, como ele enxerga o pai? E a figura da mãe? E a figura da madrasta?
- f) O tomate representava o quê na vida deste narrador-personagem?
- g) Neste projeto, desde os mitos, lemos várias histórias. Quais delas estão presentes aqui? (Anotar a história e o porquê.)

No final, pedi aos alunos, que fizessem anotações sobre a conversa, ou seja, fizessem um registro da memória que tiveram do debate.

Atividade 19: Leitura da página 18 até a página 33: duas aulas de 50 minutos

Façam a leitura em sala, individualmente, para que depois conversemos sobre a história.

Após a leitura, fizemos um círculo de leitura, uma vez que grande parte dos alunos conseguiu realizar a atividade. Ao ter um roteiro, foi possível nortear a discussão. As perguntas não tiveram uma única resposta, portanto, deveria saber encadeá-las para que eles percebessem a valorização da participação dos alunos.

Algumas questões norteadoras:

- a) Como é essa vizinha que foi abandonada pelo marido?
- b) A irmã aparece na história. O que você entende por essa irmã quando o narrador diz que “a irmã carregava os olhos secos, as mãos cruzadas sobre o coração e raramente se debruçava na janela”? Qual era o deserto da irmã?
- c) Parece que o narrador-personagem sente um amor que o faz pecar. Por quem?
- d) Sob o olhar do narrador, como era o pai com os filhos?

Era importante que, ao final, os alunos estivessem com suas anotações, isto é, sumarizações.

Atividade 20: Leitura da página 34 até a página 49: duas aulas de 50 minutos

Hoje, faremos a leitura em grupo, de modo que haja a sua interferência. Ela é uma contribuição valiosa!

- A) Conversar sobre a comparação da mulher da sombrinha vermelha com a madrasta.
- B) Atentar-se para a linguagem figurada do trem.
- C) Falar sobre o comportamento do irmão mais velho.
- D) Analisar a comparação da madrasta com a figura da Branca de Neve.

- E) Conversar sobre as características dos irmãos e sobre o comportamento deles. Por que parecia que eles não reclamavam?

Atividade 21: Leitura da página 50 até a página 65: duas aulas de 50 minutos

Os alunos levaram o livro para casa, de modo a verificar a sua autonomia de leitura.

Já, em sala de aula, realizei um círculo de leitura, para fazer a verificação da mesma. Foi utilizado o *data show* para a finalização. De qualquer modo, esta estratégia foi bem vinda, pois os alunos que fizeram a leitura em casa, a refizeram em sala de aula. Já os que não leram, tiveram a oportunidade de realizá-la em grupo. Como foi dito, a obra foi digitalizada.

Atividade 22: Atividade de síntese. Duas aulas de 50 minutos

Faça a síntese de *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós, a partir de um pequeno roteiro:

- a) No primeiro parágrafo, fale sobre o porquê da tristeza do narrador-personagem;
- b) No segundo parágrafo, escreva a relação dos tomates na vida do menino com a mãe e com a madrasta;
- c) No terceiro parágrafo, escreva quantas pessoas havia na família e como o narrador-personagem se sentia com a presença do pai;
- d) No quarto parágrafo, fale da quantidade de pessoas que foram reduzindo na casa do narrador-personagem;
- e) Escreva no último parágrafo, como você compreendeu o final da história.

- f) No papel vermelho, crie uma imagem que sintetize (resuma) a história de *Vermelho Amargo*. Escreva uma frase para ela.

Assim, finalizei a construção das oficinas e círculos de leitura, além de outras atividades e, no próximo capítulo, analisaremos a sua execução.

3 REALIZAÇÃO DAS OFICINAS: O CONTATO DO LEITOR COM OS TEXTOS

3.1 Primeira oficina e primeiro contato com o projeto

A primeira oficina coincidiu com a apresentação do projeto. Levei uma caixa ornamentada para a escola. Era um elemento surpresa e tinha tal objetivo. Os alunos ficaram encantados com a ideia da surpresa, que se iniciou desde a minha entrada na escola. Um deles veio me dizer que eu deveria ter vindo com uma roupa de pirata, já que eu estava carregando um baú de tesouros. Eu disse para ele que ali, realmente, havia um tesouro, tão valioso, que era tão valoroso, que seria para a vida inteira!

Imagen 03 - Baú



Fonte: Fotografia da autora.

Ficaram perguntando: “O que tem dentro desta caixa?” Até que entrei em sala e abri o baú. Alguns alunos ficaram até decepcionados, mas, com o tempo e com a aula, ficaram muito concentrados e queriam cada vez mais se apoderar do que havia lá dentro. Livros! Escolhi, inicialmente, poemas variados, de autores variados. Todos os livros eram da biblioteca escolar.

Nesse primeiro momento, os alunos tiveram os cinquenta minutos de descoberta, sem muitas regras para o início. Deveriam escolher um livro e ler. Como da outra vez, que já relatei, *Pedro*, de Bartolomeu, não foi escolhido. Fiz a leitura para toda turma. Essa experiência foi realizada nas duas salas de aula e foi praticamente a mesma. Li *Pedro*, e todos se encantaram com ele. Perguntaram-me quando, novamente, eu levaria os livros. Disse-lhes que os livros estavam na biblioteca à espera deles. Este foi o mote para que a biblioteca se tornasse um espaço desejado.

Esse primeiro encontro teve o intuito de ampliar o espaço da escola, através do acesso dos alunos a outros espaços esquecidos. A biblioteca não é o lugar mais bonito, nem o lugar mais chamativo. Eu tinha que ampliar aquelas poucas expectativas referentes ao espaço da escola, referentes ao espaço do aprender.

Após esta atividade, fomos até lá. Levei toda a turma para mostrar-lhes que aquele ambiente os pertencia. É claro que a burocracia é um muro que muitas vezes deve ser quebrado! A biblioteca tinha um muro quase inquebrável. No início, os alunos, logo que finalizavam uma atividade, ou logo que as adiantavam, iam à biblioteca em todas as aulas de língua portuguesa.

No entanto, a burocracia impediu. Horários delimitados para a ida. Realmente, me fez sentir que o empréstimo de livros incomodava a funcionária responsável pela biblioteca. Seria ótimo que um dos recalques apontado por Barthes (2004, p.36) fosse inexistente: “A biblioteca é um espaço que se visita, mas não um espaço que se habita”. Nesse caso, até a visita é negada. Mas, devemos aos poucos fazer as mudanças. Ficam as rachaduras para esta conversa com o espaço desejado. Quem sabe, esse muro não cai! Organizei horários para a ida dos alunos, que não prejudicassem o trabalho de reforço da bibliotecária. Separei um caderno de anotações de empréstimo, apenas das turmas dos sextos anos. Assim, logo que finalizasse o projeto de leitura, saberia o quantitativo de livros emprestados. Este estudo será relatado depois, de modo a finalizar as análises.

3.2 Segunda oficina

Nesta oficina, iniciei perguntando acerca do que sabiam sobre as histórias de deuses, para que eu soubesse articular as próximas atividades. A minha primeira hipótese era acreditar que os alunos desta pesquisa pouco conheciam sobre os mitos greco-romanos, isto é, sabiam pouco sobre os textos que seriam trabalhados. Assim, apoiada nas ideias de Iser sobre a constituição de sentidos, pretendi atiçar este leitor real:

Para que o ponto de vista do leitor entre em cena, o texto precisa exercer sua influência sobre a posição que aquele ocupa. Pois a constituição de um sentido não representa uma exigência unilateral por parte do texto ao leitor; ao contrário, o sentido só vem à tona se algo sucede ao leitor. (ISER, 1976-1999, p. 83).

Conforme o gráfico do primeiro questionário, alguns alunos começaram a falar sobre o jogo *God of war*. Foi o pontapé inicial de nossa conversa, pois pedi para que sentassem em

duplas e conversassem com seu colega sobre o assunto, apoiados a um gráfico que há em seu livro didático de língua portuguesa e que representa a ascendência e a descendência de Zeus. Primeiro não compreenderam os gráficos, mas logo passaram a perceber as ligações entre os seres mitológicos com os nomes que existem, atualmente, em sua cultura.

Os alunos, nas duas turmas, começaram a questionar sobre os pais de Zeus, pois não sabiam separar a sua “cultura religiosa” da “cultura religiosa greco-romana” de longas datas. Acreditavam que tais histórias eram “apenas mentirosas”. Descobriram que, ao longo dos séculos, os homens tiveram várias crenças e que, a partir do mito, aqueles homens resolviam os seus problemas mais cotidianos.

(...) o texto deve de certa forma instituir o ponto de vista do leitor e isso significa que o sentido não é só constitutivo para o texto, mas também por meio deste, para a perspectiva de sua compreensão, perspectiva essa que se manifesta no momento em que o ponto de vista do leitor é instalado. (ISER, 1999, p.83).

Ao contagiar os alunos acerca do que seriam mitos, alguns deles se surpreenderam com histórias de um tempo em que eram tão distantes, mas ao mesmo tempo tão próximas. Disseram-me que eram histórias que não conheciam, mas que encontravam em outras que eram de seu dia-a-dia: Quatro Braços do *Ben 10*; Ciclope dos *X-men*; os deuses e histórias do jogo *God of War*.

Ao me referir às atividades de meus alunos, como havia explicado, separei em dois grupos, sendo o Grupo A e o Grupo B. Cada aluno foi identificado pela letra inicial do Grupo, além de um número, que foi selecionado a partir do primeiro questionário.

Iniciei as atividades de inferência no grupo B. O aluno B17 inferiu sobre a imaginação dos gregos acerca do surgimento da contagem do que chamamos de tempo. Para o aluno, o tempo ainda não era contado no mundo dos deuses, até que o Pai de Zeus, *Chromus*, tivesse morrido. Assim, tudo havia ficado muito claro para ele, como leitor, pois o tempo do mundo dos homens passou a ser contado. Fantástico! Fiquei espantada, pois nem eu havia pensado nisso. Ao perceber que os alunos do Grupo A não tinham a mesma percepção, as contribuições eram repassadas, tendo o cuidado de falar que tais observações foram feitas pelos próprios colegas na outra turma. Esses apontamentos faziam enriquecer discussões que estavam mais superficiais.

Houve, além disso, questionamentos que adentraram os conhecimentos que eles já têm sobre genética. Quando perceberam, que na árvore genealógica, irmãos tinham relacionamentos amorosos e que houve o nascimento dos titãs e de ciclopes, começaram a

relacionar as histórias que os pais contavam sobre o perigo de haver relacionamentos entre “primos primeiros”, ou seja, primos de primeiro grau. Para eles, um ser que nasce com um olho só, ou vários braços, ou um ser com aspecto de monstro, era o resultado de incesto. Foi uma explicação dada por eles que me fez pensar o quanto devemos respeitar o conhecimento prévio, em todas as áreas do conhecimento. Já este debate foi feito pelas duas turmas, uma vez que não concordavam com os relacionamentos entre parentes, principalmente entre irmãos.

Como afirma Iser (1999, p. 83), “se o ponto de vista do leitor é cunhado pelas concepções de um determinado público histórico, ele apenas se avivará se reconstruirmos os códigos históricos que esse público dominara”, pois não é possível compreender por completo aquela cultura. Há uma distância de conhecimentos que não são possíveis de compreender, principalmente por pequenos jovens aprendizes. Assim, adotamos esta postura de tentar pensar um tempo distante com outros códigos vigentes. A literatura aproxima esses mundos.

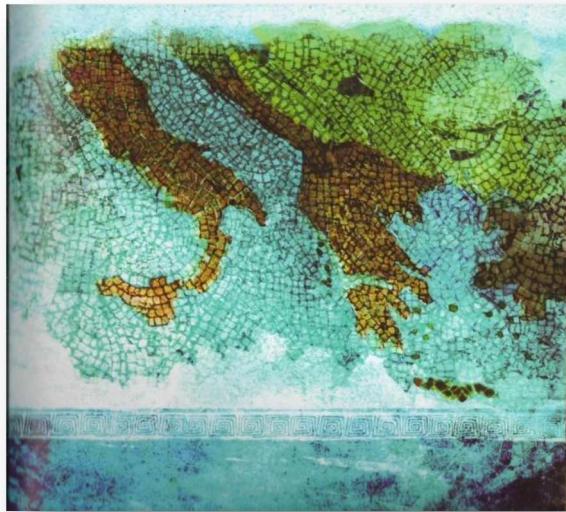
Assim, o confronto das culturas fê-los pensar numa sociedade que se difere pela história, pela construção dos significados formados conforme a evolução da humanidade e conforme as conexões entre as várias culturas humanas. Este debate os fez pensar numa sociedade que muda constantemente a sua cultura.

3.3 Terceira oficina

A ida à sala de informática foi um evento muito especial. Como professora, às vezes me engano sobre as possibilidades de acesso que os alunos possuem de frequentar ambientes em que haja instrumentos da área de informática. Acreditamos erroneamente numa sociedade cujos jovens possuem acesso aos bens tecnológicos. Não são todos que possuem celulares e muito menos computadores em casa. Essa é a realidade dos meus alunos. Pessoas que vivem na sociedade da era da informática, sem acesso a tal bem. E onde, novamente, é o ambiente para esta socialização? Na escola.

Alguns deles nem acreditavam que iriam para a sala de informática. Nesse caso, expliquei que a nossa ida seria para a leitura e que sua atenção era fundamental, a fim de que compreendessem a visualização de uma imagem, em forma de mosaico, e que lessem *Hermes e os lenhadores*. Expliquei, também, que ficariam em duplas, pois a quantidade de computadores era menor que a quantidade de alunos.

Imagen 04 – Mapa da Região Greco-romana



Fonte: Machado (2011, p. 13).

No momento de visualização da imagem criada por Laurent Cardon, muitos disseram que se parecia com uma bota. Logo, um aluno, cujo pai reside na França, começou a falar que era um mapa da Itália. Seus colegas começaram a se entusiasmar com a decifração daquele enigma. Parece algo contraditório, o fato de alunos terem parentes na Europa, embora esqueçamos que o êxodo é comum no Brasil, pois há, por parte destas famílias, uma esperança de melhorias financeiras no âmbito familiar. Cortam-se, assim, os laços! Nas duas salas, os alunos demoraram a perceber que se tratava de um mapa. Ao associarem o título do livro com a ilustração, compreenderam que a imagem representava a região onde se encontra a Itália e a Grécia.

De acordo com a proposta, as estratégias de leitura devem ser evidenciadas. A estratégia de visualização é fundamental para a criação de um mundo mental particular, em cada um desses sujeitos leitores em formação. O mito foi lido com muita atenção por eles. Foi, inclusive, uma aula bem silenciosa, apesar de estarem em grupo. O suporte computador foi uma estratégia democrática e que os ajudou a se concentrarem.

3.4 Quarta oficina

Na aula anterior, os alunos leram a história de *Hermes e os lenhadores*. A estratégia de visualização foi evidenciada nesta atividade, e para a oficina iniciamos o diário de leitura. O baú sempre continha o material necessário para a realização das oficinas. A presença do objeto trouxe uma expectativa nova a cada abertura de sua tampa.

O material foi distribuído aos alunos, que se sentaram em grupo e ficaram muito tranquilos para a realização da atividade. A orientação era sumarizar e sintetizar a história. A partir das sumarizações, os alunos pensariam e desenhariam uma imagem que representasse a parte mais significativa (para eles, é claro!) da história, que seria revelada através da sumarização. A estratégia da visualização “é, sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência” (GIROTTI E SOUZA, 2010, p.85). Percebi que, ao criarem as imagens, os alunos se envolveram bastante com a atividade, sendo ampliado o grau de interesse acerca de textos mitológicos. Como é uma atividade pessoal, cada um teve a sua forma de representar o personagem Hermes, o cenário, os lenhadores, os machados, ou seja, se preocupando com o espaço cenográfico que envolve a história.

Selecionei uma sequência de imagens que representa a atividade de visualização dos seguintes alunos: B10, A3, B4, B9, B12, B19 e B20.

Imagen 05 – Registro de B10



Fonte: Diário de leitura.

Imagen 06 – Desenho de A3



Fonte: Diário de leitura.

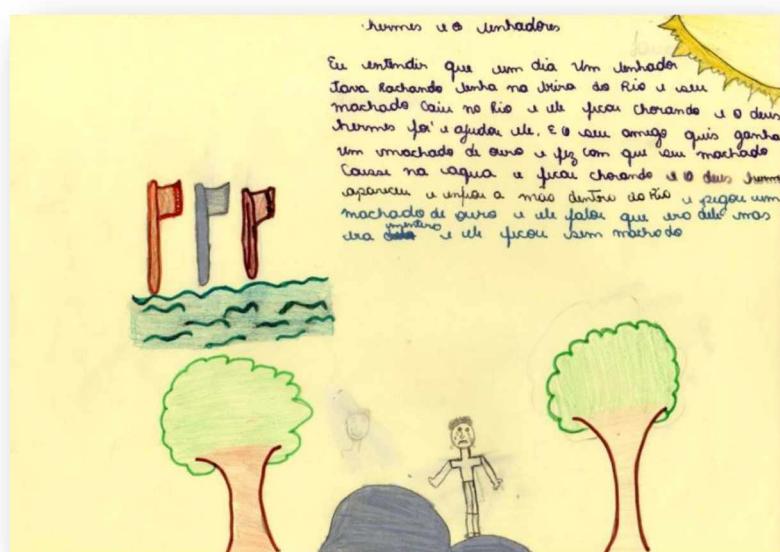
Imagen 07– Registro de B4



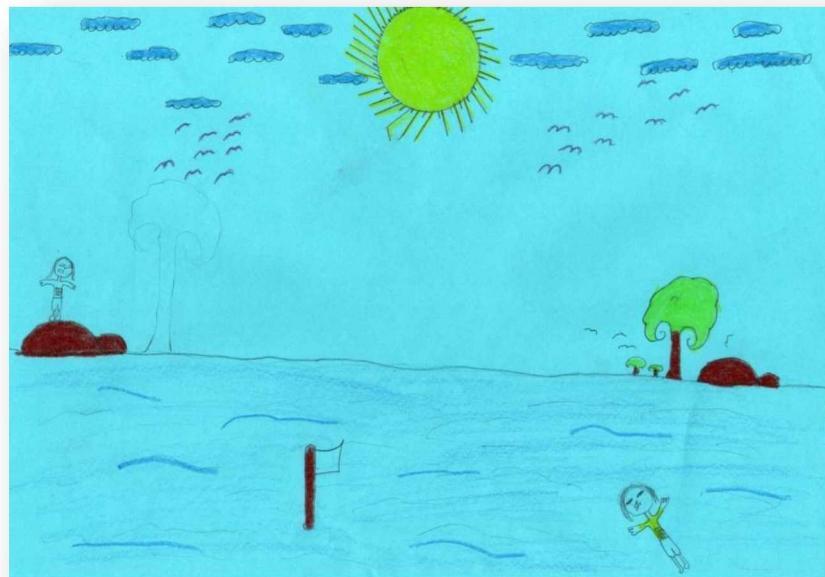
Fonte: Diário de leitura.

Imagen 08 – Desenho de B9

Fonte: Diário de Leitura.

Imagen 09 – Registro de B12

Fonte: Diário de leitura.

Imagen 10 – Desenho de B19**Fonte: Diário de leitura.****Imagen 11 – Desenho de B20****Fonte: Diário de leitura.**

É visível que todos os alunos criaram uma imagem de Hermes, a partir do que compreenderam ser a figura de um deus grego. Valorizaram a ideia de um ser que possui poderes, em alguns casos, parecendo com a figura de um gênio que traz num “passe de

magia” o objeto desejado pelo lenhador. Em todas as imagens feitas, o cenário natural compõe a história. O aluno B19 visualiza o outro lenhador, aquele que sofre a pena da morte pela mentira pronunciada a Hermes.

A primeira impressão do diário de leitura me fez pensar sobre o que escreve Iser (1999, p. 85): “o texto não propõe a reproduzir as disposições do leitor, mas a agir sobre elas e modificá-las”. Cada um teve a sua mudança num mundo que era desconhecido por eles, pois o texto transforma os pensamentos deste sujeito, ampliando o seu horizonte de experiências.

3.5 Quinta oficina

Na oficina, que aconteceu na sala de informática, explanei acerca do ato de concentração na leitura, além de indicar que deveriam anotar partes do texto que julgassem necessárias para a compreensão do texto, além de pedir para que observassem o que havia em comum entre as histórias *Teseu e o Minotauro* e *Dédalo e Ícaro*.

Percebi que, ao fazerem a leitura, havia um pouco mais de espanto e houve um início de conversa, pois, para muitos dos meus alunos, a figura mitológica de Minotauro era desconhecida. Alguns ficaram imaginando como seria entrar em um labirinto com a certeza da presença de um ser parte homem e parte touro. Já na leitura da história do arquiteto Dédalo, alguns dos meus alunos ficaram angustiados pela desobediência do filho Ícaro e pelo seu trágico fim. Nesse processo de interação entre texto e leitor, “há uma reformulação de uma realidade já formulada” (ISER, 1976-1996, p.16), ou seja, uma informação que não existia, passa a fazer parte do mundo desse sujeito.

Fizeram as anotações no caderno. Dentre os sujeitos-leitores, alguns demonstraram mais facilidade em perceber as ideias-chave, enquanto alguns me pediram auxílio ao realizar a atividade.

No momento da discussão, foi muito mais simples o debate, pois a maioria tinha realizado as suas anotações com um pouco mais de agilidade. Tal momento da partilha da narrativa foi necessário para que percebêssemos os conceitos criados por eles no momento da leitura, pois “o texto literário só produz efeito quando é lido” (ISER, 1996, p. 15).

Na oficina, introduzi a palavra conexão e, como foi estabelecida inicialmente entre texto e texto, foi mais simples compreender o sentido dessa estratégia de leitura, ao haver uma contextualização de enredo similar entre os dois textos.

Perceberam que, em ambas as histórias, Dédalo está presente, pois, na primeira, é citado como o arquiteto do labirinto e o possível facilitador da fuga de Teseu, ao ensinar

Ariadne o truque do novelo de lã. Além disso, na segunda história, é ele o criador das asas que trouxe a sua liberdade e a liberdade de seu filho Ícaro. Em ambas as histórias, há a ideia do trágico. Na primeira, Ariadne ajudou Teseu a descobrir um meio de escapar do labirinto, além do herói ter matado o Minotauro. Além disso, ele iludiu a moça para que o ajudasse a escapar do reino. Porém, no momento em que ela descansava em uma parada, na ilha de Naxos, o rapaz abandonou-a. Os alunos ficaram indignados com a atitude, pois era o herói. Porém, ficaram felizes ao vê-la cuidada por Dionísio, com quem se casou. Já na história da fuga do arquiteto, apesar de terem conseguido escapar do labirinto, não foi possível salvar o seu filho, que ignorou os seus conselhos.

Além da conexão entre textos, os alunos fizeram a conexão com a sua própria vida. Disseram que, geralmente, os filhos reclamam dos conselhos dados pelos pais. Além dos conselhos, questionaram a forma como os pais educam os seus filhos, sempre cobrando, reclamando do que os filhos fazem, sem dar ouvidos aos seus questionamentos e as suas novas ideias. Para eles, muitas vezes, alguns filhos têm um fim terrível, por se chatearem com as regras dos pais e não prestarem atenção nos conselhos dados.

No caso da história de Teseu, as meninas disseram que o jovem não deveria ter enganado Ariadne, já que ela o ajudou. Disseram, também, que acharam justo o fim do jovem herói, que foi traído e assassinado. Alguns alunos contaram histórias de meninas que abandonaram suas famílias, por causa de um amor e que se arrependiam por isso.

Foi uma atividade muito produtiva, que envolveu a leitura e as conexões possíveis para a aula. Ao escrever sobre a próxima oficina, mostrarei como os alunos continuaram a atividade com o diário de leitura.

3.6 Sexta oficina

Inicialmente, houve a introdução das palavras: visualização e síntese. Expliquei-lhes que daria continuidade ao nosso diário de leitura e que aprenderíamos sobre algo que já fizemos, que é a visualização, além de conhecer mais sobre a estratégia da síntese e de como fazê-la.

A síntese é uma estratégia de leitura e de escrita em que há o reconto das informações essenciais, com o acréscimo de novas informações trazidas pelos alunos ao fazerem a leitura. Ao anotarem acerca das partes que julgavam necessárias para a compreensão do texto, chamada de sumarização, deram o primeiro passo para a síntese dos textos literários.

[...] quando os leitores sintetizam, usam uma variedade de estratégias para construir e aumentar o entendimento. Resumem a informação, ouvem a voz interior e “fundem” o pensamento para que o texto faça sentido. Conectam o novo com o conhecido, fazem perguntas, escolhem o fato mais importante. Todas essas estratégias se interconectam, se articulam para permitir sintetizar a informação e usá-la ativamente. Ensinar a resumir – selecionar os fatos, ordenar eventos, parafrasear e escolher o que é importante – como um aspecto da síntese, é fundamental para formação do leitor autônomo. (GIROTTI E SOUZA, 2010, p.104).

Ao fazerem novamente a atividade de visualização, conversei com eles sobre os seus conhecimentos prévios e da importância de utilizar tal conhecimento para a criação de suas próprias imagens. A partir da síntese, era importante pensar sobre a imagem que sintetizaria melhor a história escolhida por eles. Houve, portanto, um envolvimento significativo com os textos lidos e escolheram, assim, aquele que mais apreciaram. A partir da imagem, sabiam explicar o texto aos colegas.

Abaixo, algumas imagens que compuseram a atividade executada pelos alunos.

Imagen 12- Desenho de A1



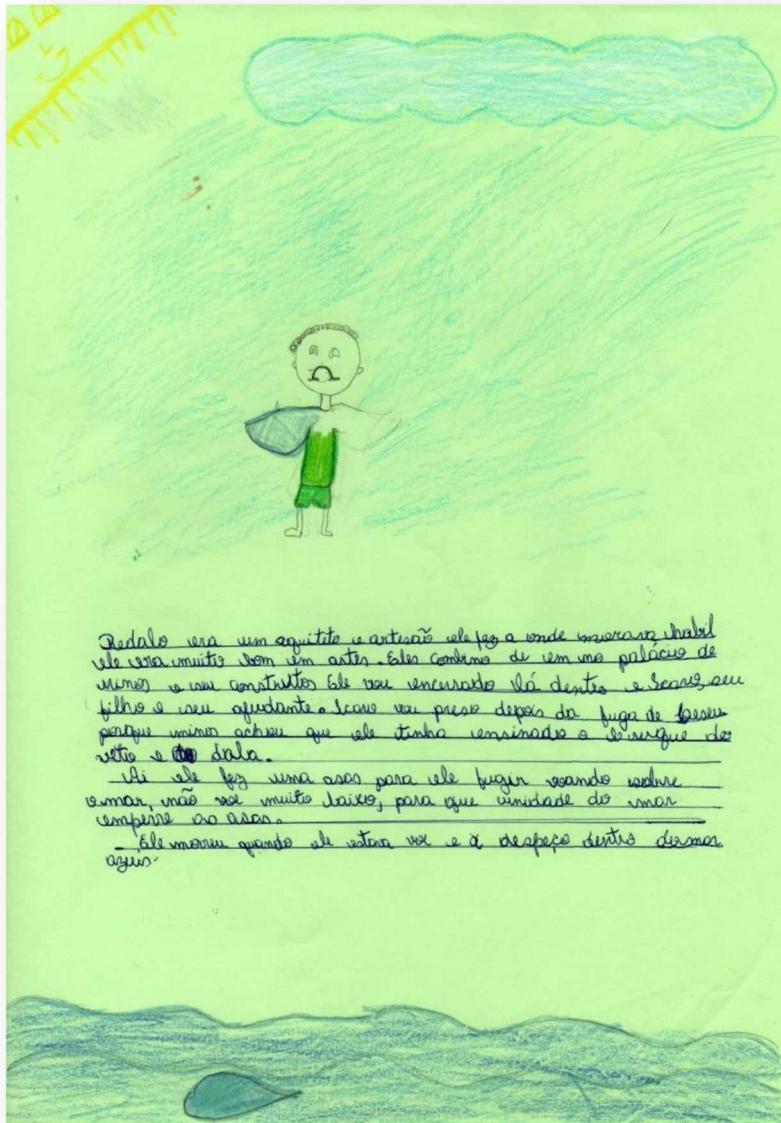
Fonte: Diário de leitura.

A aluna A1 imaginou um labirinto e a chegada de Teseu para resolver o problema, que era matar o Minotauro, além de salvar a juventude ateniense do poder de Minos.

Imagen 13 – Desenho de A3**Fonte: Diário de leitura.**

O aluno A3 representou as duas histórias em uma mesma imagem, mesmo que as histórias não tenham acontecido no mesmo momento, pois Dédalo fugira com Ícaro após a morte do Minotauro – este detalhe foi explicado oralmente pelo aluno. O desenho representa o labirinto como prisão de três personagens: Dédalo, Ícaro e Minotauro.

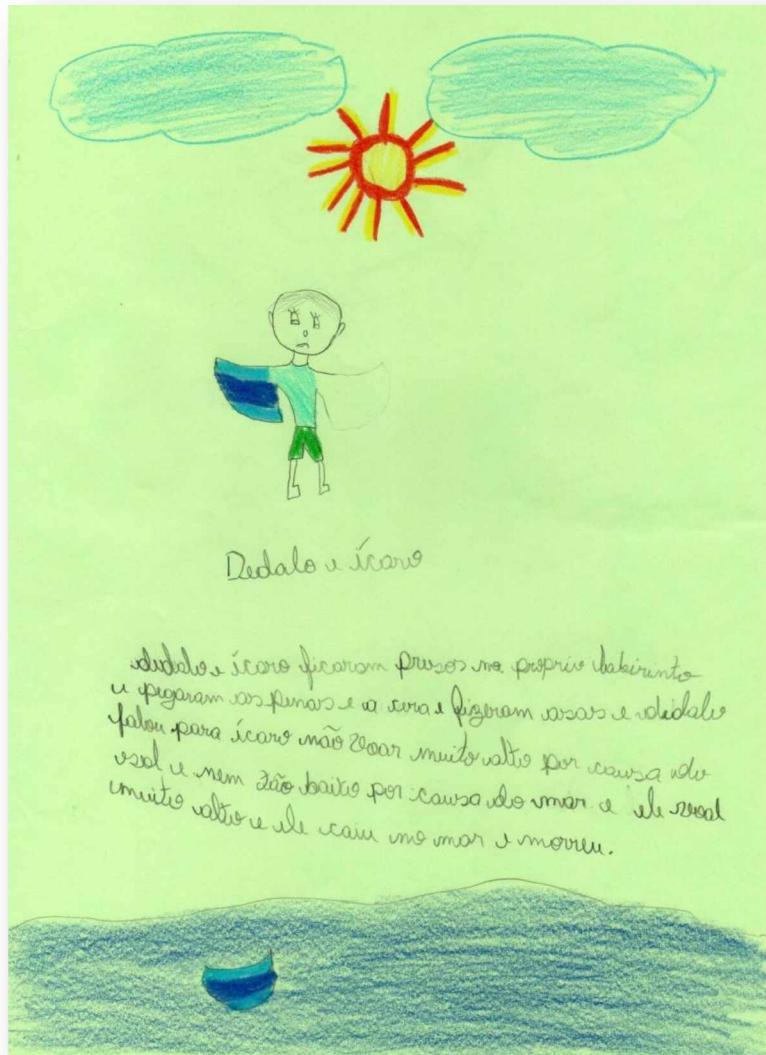
Imagen 14 – Registro de A7



Fonte: Diário de leitura.

O diário de leitura da aluna A7 demonstra o momento da queda de Ícaro. Em sua síntese, há a explanação dos trechos principais da história, que revelam: o motivo da prisão de Dédalo e Ícaro; a astúcia de Dédalo para escapar do labirinto e o porquê da morte de Ícaro.

Acredito que a atividade foi bem conduzida e realizada, por se tratar de um texto literário, em que se evidenciam tanto a visualização, quanto a síntese. Alguns alunos tiveram dificuldades, mas como a prática guiada foi realizada em grupo e houve a partilha de conhecimento, todos compreenderam como deveria ser realizada a atividade.

Imagen 15 – Registro de A8

Fonte: Diário de leitura.

Observe que há semelhanças entre as duas atividades, pois as alunas A7 e A8 sentaram em grupo e realizaram a atividade referente à mesma história. No entanto, o texto de A8 ficou um pouco mais sintético, pois não explicou o motivo da prisão de Dédalo e Ícaro. Essa partilha enriquece as atividades, pois os alunos verificam no texto do outro, ou na fala do outro, partes necessárias para a realização da atividade. Nas duas turmas da pesquisa, as atividades tiveram o mesmo processo de realização de atividade.

Alguns alunos tiveram dificuldades com o tempo. Assim, é importante o professor pensar em ampliá-lo, ou criar uma opção de finalização da atividade. É comum as atividades irem para casa e não haverem o retorno. Se o professor achar necessário, poderá utilizar em outra aula um prazo limite para a finalização.

No tempo em que estou em sala de aula, limitar o tempo é fundamental, pois os alunos assumem melhor a responsabilidade da atividade. Todavia, a flexibilidade, em alguns momentos, é necessária.

3.7 Sétima oficina

A oficina sete foi na sala de informática, com o intuito de realizarmos a leitura em grupo, para que todos pudessem fazer a leitura em voz alta e percebessem as entonações associadas às emoções da leitura de *Cupido e Psiquê*.

A oficina foi dividida em três momentos: o momento da introdução da aula, em que falei sobre o objetivo da atividade; o momento da prática guiada por mim e o momento da partilha das ideias.

Expliquei como ocorreria a aula e a maioria dos alunos fez a leitura em voz alta. No entanto, nas duas turmas A e B, a partilha das ideias começou a ser realizada já no início da leitura. Eles ficaram encantados e ansiosos com o que aconteceria com Psiquê, já que ela estaria condenada por Vênus a viver com um ser desprezível.

Os alunos liam, discutiam e perguntavam quando não compreendiam. O aluno do Grupo B, B10, percebeu imediatamente, que no momento da chegada de Psiquê à casa de Eros, havia uma semelhança com a história de *A bela e a fera*. Além disso, discutimos sobre o problema das sogras com as noras, modo de agir arraigado na nossa cultura popular. Fizeram conexões com a cultura brasileira e o texto. Noutro ponto, no momento em que Vênus deu-lhe as provas impossíveis de serem realizadas, o aluno B16 lembrou-se das provas dadas pela madrasta da *Gata Borralheira*. Assim, novamente uma conexão, que aconteceu entre textos.

O fato de Psiquê não ver o rosto de seu amado fê-los pensar no amor verdadeiro, no amor imortal. Eles acreditam que há esse tipo de amor e ficaram chateados, quando a moça viu o rosto de Eros. Eles a perdoaram por isso, pois entenderam que ela foi usada pelas suas irmãs, que tinham inveja de sua riqueza e dos cuidados de seu amado. São as convenções sociais e culturais suscitadas no ato da leitura do texto literário. Segundo Bordini e Aguiar:

A atitude receptiva se inicia com uma aproximação entre textos e leitor, em que toda a historicidade de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que delas possui. (BORDINI E AGUIAR, 1988, p.84).

Foi um momento riquíssimo de discussão. No grupo A, eles não associaram rapidamente à história de *A bela e a fera*. Mas, aos poucos, foram percebendo semelhanças. Falei sobre o que alguns alunos da outra turma haviam percebido, pois creio que essa troca de informações amplia o seu conhecimento prévio.

Na próxima oficina, mostrarei como foram os registros.

3.8 Oitava oficina

Esta oficina é parte dos registros sobre *Cupido e Psiquê*, como foi descrito na atividade anterior. Este seria o momento de registrar em palavras e desenhos referentes à compreensão da história. O debate sobre o texto foi intercalado com o momento da leitura. Isto foi, para mim, muito significativo, pois percebi que houve uma ampliação do horizonte de expectativas de cada sujeito leitor das turmas em questão, que são os sujeitos que integram o projeto de leitura de textos literários. Para Iser:

Se a princípio é a imagem que estimula o sentido que não se encontra formulado nas páginas impressas do texto, então ela se mostra como o produto que resulta do complexo de signos do texto e dos atos de apreensão do leitor. O leitor não consegue mais se distanciar dessa interação. Ao contrário, ele relaciona o texto a uma situação pela atividade nele despertada; assim estabelece as condições necessárias para que o texto seja eficaz. Se o leitor realiza os atos de apreensão exigidos, produz uma situação para o texto e sua relação com ele não pode ser mais realizada por meio da divisão discursiva entre Sujeito e Objeto. Por conseguinte, o sentido não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado. (ISER, 1996, p.33-34).

Esta é uma relação em que há o diálogo entre o texto e o leitor, portanto uma relação de interação. Requer, desse modo, uma capacidade imaginativa, a partir de percepções ao acontecer esse diálogo. As imagens, abaixo, são uma conversa entre os sujeitos-leitores e o texto de *Eros e Psiquê*. Os alunos não conheciam a história, reformularam-na conforme a sua vivência histórica, perceptível em todas as imagens que foram estabelecidas através desta interação, a partir do ato da leitura.

Imagen 16 – Desenho de B15

Fonte: Diário de leitura.

O aluno B15 é um dos alunos que frequenta o sexto ano do Ensino Fundamental e que não foi alfabetizado no tempo chamado de “idade certa”. Lê com dificuldades e em todas as atividades escritas é necessário que eu o auxilie, muitas vezes, com o meu próprio punho. Ao visualizar este desenho, percebo nitidamente a ampliação de seu mundo particular. Eros, que vem à noite visitar Psiquê, representado de costas, olha o mundo lá fora. Há outras imagens como o gato e pássaro em cima do telhado e um tipo de bolsa numa pequena prateleira dentro da casa. A busca do que Eros procura lá fora, no desenho, é muito expressiva!

Imagen 17 – Desenho de B19

Fonte: Diário de leitura.

Na imagem reproduzida, o aluno B19 ilustra o momento da saída de Eros, depois que sua amada visualiza o seu rosto e descobre que ele é um deus. Essa parte do enredo é, talvez, o momento mais angustiante da história e, assim, foi percebido pelo aluno.

É necessário dizer que, em momento algum, houve minha interferência para dizer o que deveriam desenhar. As imagens são uma construção visual a partir da leitura, que não possuía imagens como modelo, uma vez que tirei todas as ilustrações de Laurent Cardon, a fim de que não houvesse influências de estilo, nem de síntese visual.

Imagen 18 – Desenho de B16



Fonte: Diário de leitura.

O aluno criador da ilustração, que é o B16, retrata a hora em que o pai de Psiquê procura ao oráculo sobre o destino da filha e descobre que o esposo dela será um monstro. Ao mesmo tempo, ele retrata Psiquê e Eros, juntos, no monte.

Essa parte da história não foi contada no texto escrito por Ana Maria Machado, mas foi explicado por mim, no momento do debate. Surgiram algumas perguntas sobre a família ou como ela foi parar na morada de Eros. É necessário que o professor tenha outras leituras. Uma boa leitura é o livro *Psiquê*, de Ângela Lago, que traz um texto esclarecedor para aqueles que gostam de mitologia, com ilustrações sugestivas e encantadoras sobre a grandiosidade da arte grega. Tal obra foi lida em grupo no final do projeto.

3.9 Nona oficina

Na referida oficina, comecei a falar das estratégias de leitura: visualização, conexão, inferências, sumarização e síntese. Queria que se familiarizassem com tais palavras e que compreendessem as diferenças entre elas. Percebi que já conheciam todas e que alguns alunos já estavam realizando a sumarização, independente de meus pedidos, ao fazerem as leituras dos livros da biblioteca.

Nesse dia, leram *Eco e Narciso* e *A tapeçaria de Aracne*. Sumarizaram o texto e conversamos sobre as conexões entre textos. Quando falamos sobre Narciso, muitos alunos associaram à palavra “narcisista”. Um aluno fez a ligação entre um filme que assistiu e o texto lido. Segundo ele, o “narcisista” da história era uma personagem muito egoísta. Perceberam que Aracne era tão egoísta quanto Narciso.

Em relação à conexão texto e mundo, falaram sobre as guerras que acontecem por causa do egoísmo, além de falarem das práticas de cirurgias plásticas tão comuns no cotidiano dessa sociedade que valoriza, em demasia, a beleza. Falamos sobre o respeito a quem nos ensina e sobre o respeito às pessoas idosas e suas experiências de vida.

O tempo para a atividade de síntese foi pequeno, pedi-lhes que a finalizassem em casa.

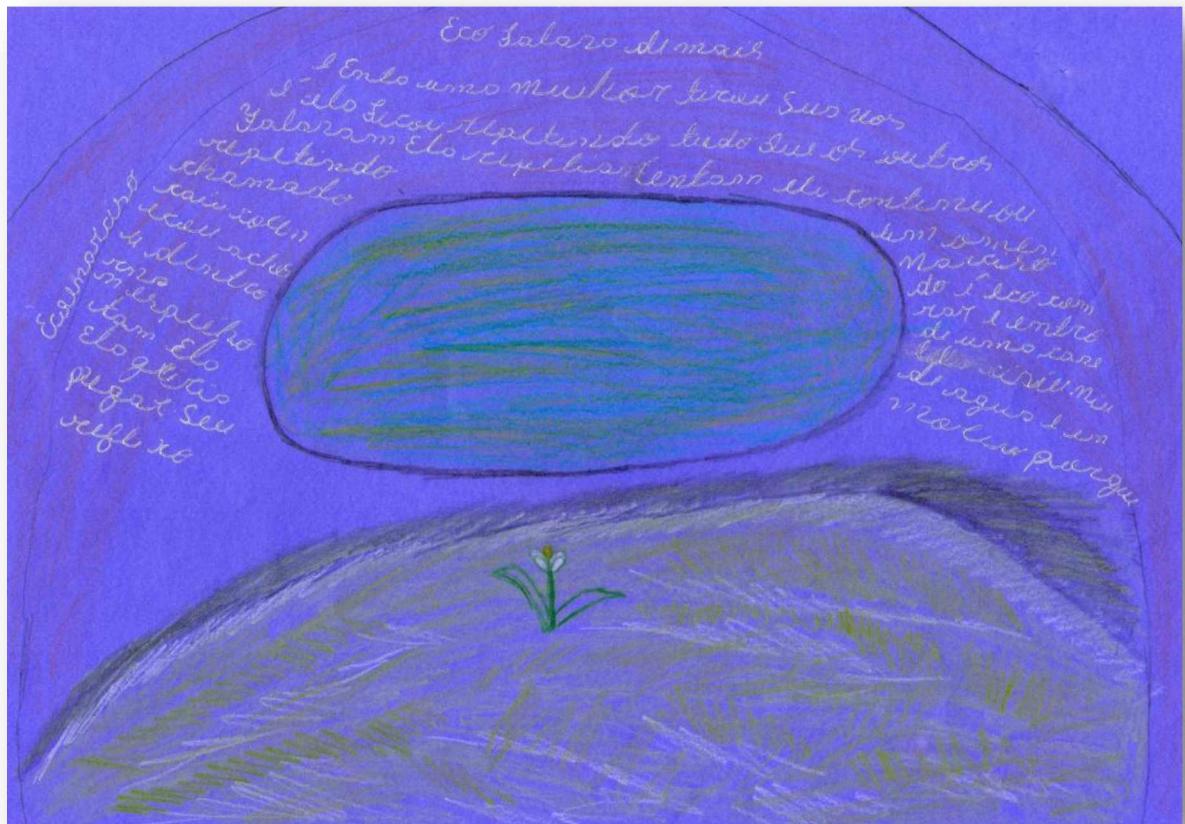
Imagen 19 – Desenho de B21



Fonte: Diário de leitura.

Este é o momento em que surge a flor Narciso, no lugar do jovem. É um registro da aluna B21.

Imagen 20 – Registro de A10

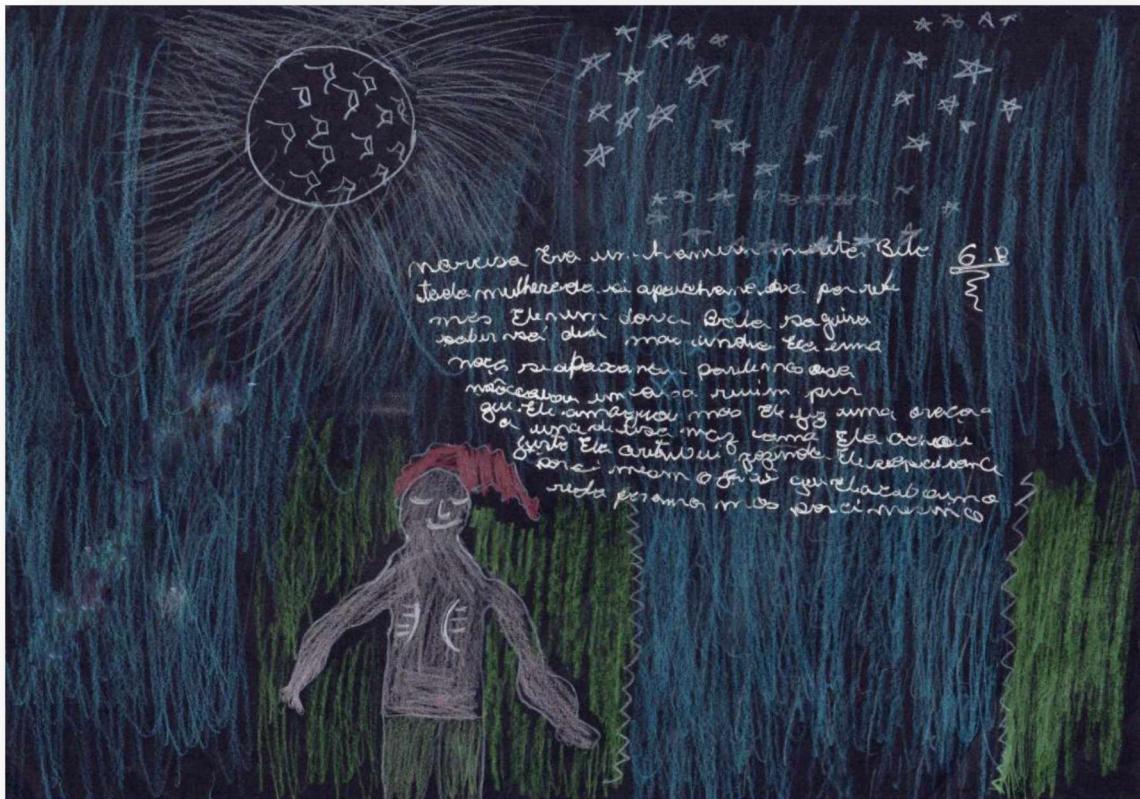


Fonte: Diário de leitura.

Esta imagem associada à escrita do aluno A10 também representa o momento em que Narciso é substituído pela flor, a partir de sua morte. O aluno detalha desde a perda da voz de Eco, pois segundo A10, ela falava demais. Depois, Eco se apaixonou por Narciso e entregou-se a um mundo de solidão. O texto do aluno também fala sobre a morte de Narciso, ao apaixonar-se por sua própria imagem no lago, que o refletia como um espelho.

Enquanto a aluna B21 não se expressou através da escrita, o aluno A10 conseguiu sintetizar a sua história, através da estratégia de visualização, no momento da aparição da flor, além de sintetizá-la através da escrita.

Imagen 21 – Registro de B3



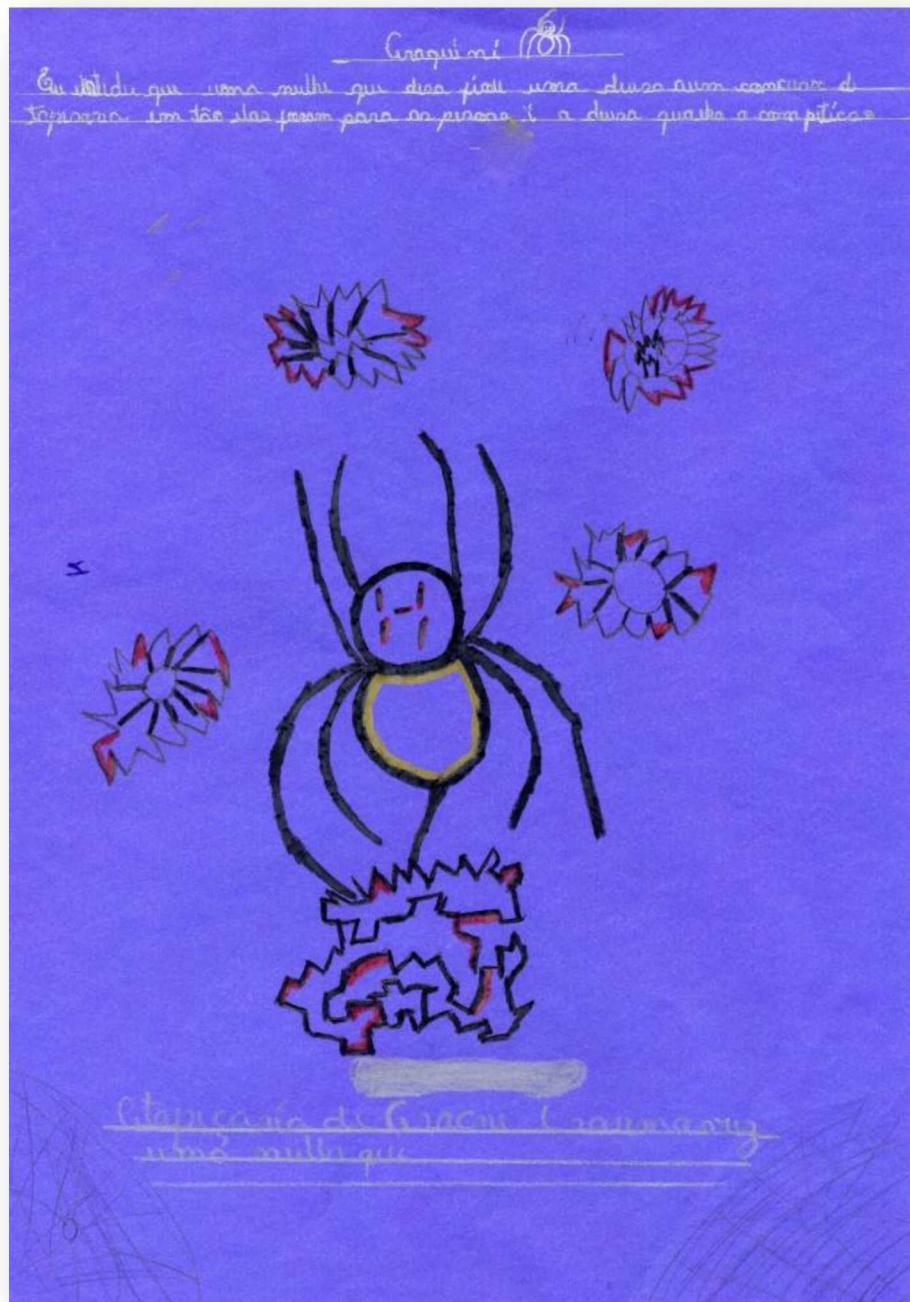
Fonte: Diário de leitura.

Acima, a atividade de B3 é um registro plausível de discussão:

“Narciso era um homem muito belo. Toda mulherada se apaixonava por ele, mas ele não dava bola, só queria saber de si. Mas um dia, Eco, uma moça se apaixonou por ele, mas ele não. Acabou em uma coisa ruim, porque ele a magoou. Fez uma oração para uma deusa, mas como ela achou justo, ele acabou sofrendo. Ele se apaixonou por si mesmo e acabou morrendo por amor, mas por si mesmo.”

Apesar de dificuldades de escrita, o aluno compreendeu a história e conseguiu, com as palavras de seu léxico, escrever uma síntese, coerente com que leu. Apenas esqueceu-se de dizer quem fez a oração, dando a ideia de que a oração foi feita ou por Narciso ou por Eco.

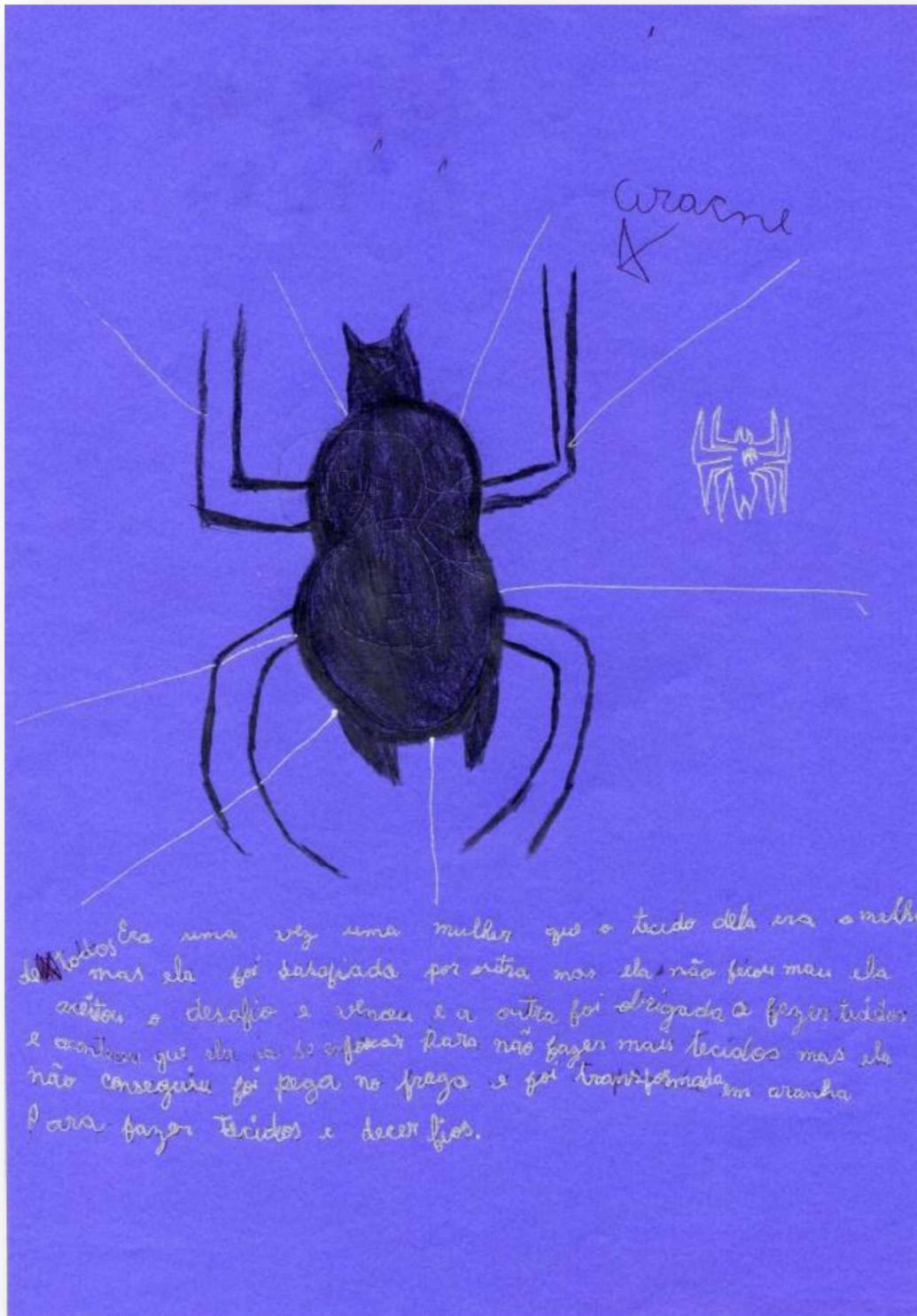
Imagen 22 – Registro de A19



Fonte: Diário de leitura.

Na ilustração, a síntese do aluno A19 se atém ao desafio de Aracne à deusa, numa competição de tapeçaria. Ele fala que Aracne desafiou a deusa. Porém, a vencedora foi a professora de Aracne, que é a deusa Palas, ou Minerva.

Imagen 23 – Registro de A11



Fonte: Diário de leitura.

A síntese de A11 ficou mais detalhada, porém não conseguiu diferenciar, através da escrita, os personagens da história. Há uma pista deixada por ele, ao indicar, através de uma seta, que a Aracne é a moça que se transformou em uma aranha, pois nomeou-a no desenho.

Oralmente, houve uma explicação mais detalhada acerca das personagens. Acredito que estamos no caminho da aprendizagem das estratégias de leitura!

Esse dois alunos realizaram a atividade juntos. Percebi que cada um seguiu um caminho de explicação na escrita, apesar de terem feito desenho similares.

Na oficina em questão trabalhei todas as estratégias de leitura, que foram ensinadas desde a primeira oficina. A sequência de atividades, até este momento, foi de extrema importância. A próxima é o desfecho do trabalho com os mitos do livro de Ana Maria Machado.

3.10 Décima oficina

Esta é a última oficina com os mitos. A leitura de *Píramo e Tisbe* foi oralizada e acompanhada através da leitura dos textos no suporte computador, na sala de informática. Todas as estratégias de leitura seriam trabalhadas neste texto e todas seriam citadas para verificação da compreensão acerca do que foi ensinado durante as oficinas.

A primeira partilha de ideias aconteceu quando o aluno B16 interrompeu a leitura para dizer que a história se parecia muito com a história de *Romeu e Julieta*, principalmente porque o amor que eles tinham um pelo outro era proibido pelas famílias. Ao fazer a colocação, quase todos os alunos queriam falar ao mesmo tempo, ao concordarem com a fala dele. Isso, porque eles sabiam que naquele momento havia ocorrido uma conexão entre textos. Alguns alunos começaram a citar os filmes que assistiram e a comparar o que havia de tão parecido.

Ao finalizar a história, os alunos inferiram que Shakespeare se inspirou na história de *Píramo e Tisbe* para escrever *Romeu e Julieta*. O final também é trágico e traz a morte dos amantes, pois a partir da incompreensão sobre o que ocorreu com Tisbe, mas acreditando que o felino havia matado a moça, Píramo suicida-se em nome do amor. Tisbe, assim também, reage ao ver o seu amado morto. Da mesma forma, Romeu não compreendeu que Julieta estava sob efeito de um remédio e arrancou o seu próprio suspiro de vida. Ao acordar e ver que Romeu estava morto, Julieta suicida-se.

Os alunos das duas turmas se encantaram com a forma de explicar a coloração das amoras. Píramo, ao morrer, jorrou sangue, que escorreu para a amoreira, cujos frutos, ainda verdes, coloriram-se com o sangue vermelho do amante. Ao estarem maduras, tornam-se negras como o luto, que se refere à morte dos jovens.

Além disso, a imagem mais visualizada por eles foi o momento em que os dois jovens conversam através das rachaduras do muro. Para os meus alunos/sujeitos/leitores, o “mínimo de sons e palavras” demonstrou a grandiosidade do amor entre os dois.

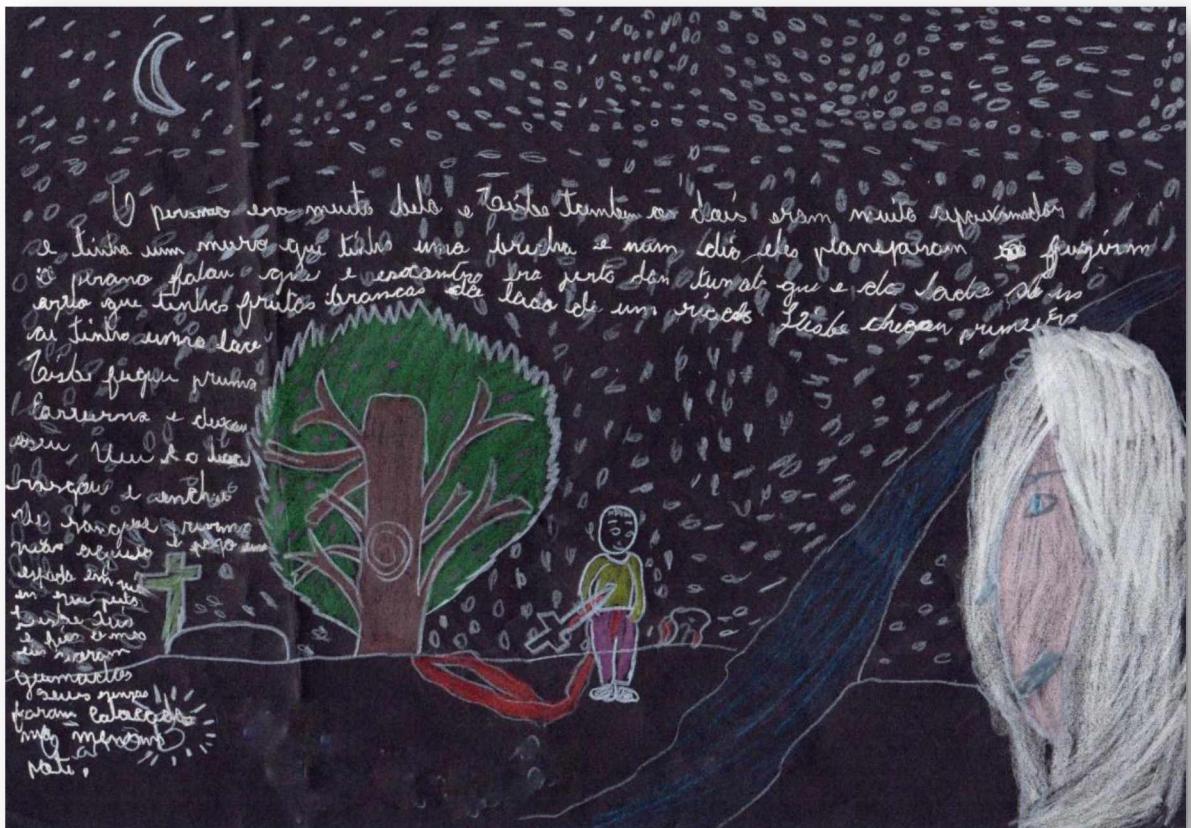
Imagen 24 – Desenho de B22



Fonte: Diário de leitura.

Esta imagem é a representação de *Píramo e Tisbe* feita pelo aluno B22, que possui necessidades educacionais especiais. Apesar de dizer que se recordava pouco sobre a história, compreendeu que falava de um amor impossível. Por isso, o desenho de dois corações.

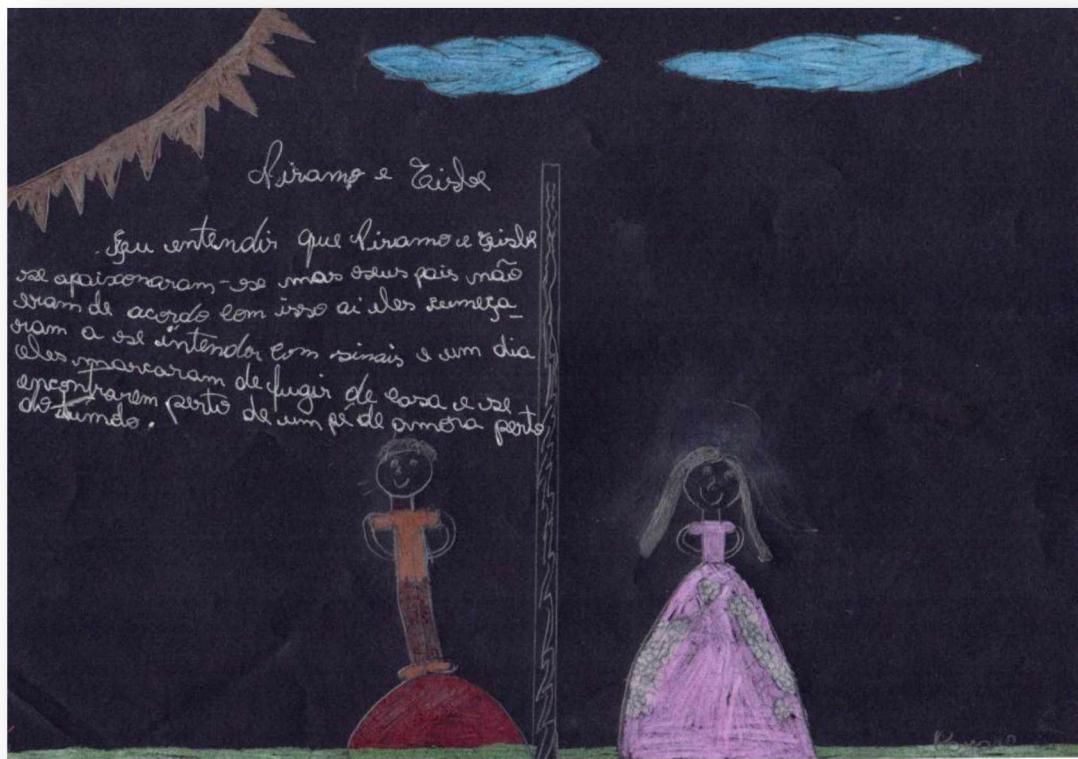
Imagen 25 – Registro de B6



Fonte: Diário de leitura.

A ilustração acima possui a síntese da história. O aluno B6 enfatizou a imagem de Píramo jorrando sangue de seu próprio corpo para a amoreira, que antes era uma árvore de frutos brancos, como foi descrito em sua síntese. Fala da beleza dos dois e da fuga pelo “amor verdadeiro”. Conta o episódio em que Tisbe encontra o felino, deixando para trás o véu e escondendo-se em uma caverna. Píramo ficou desorientado, ao acreditar na morte de sua amada, pois viu o véu ensanguentado e enfiou em si a espada. Sua amada ao vê-lo morto, também suicida-se.

Imagen 26 – Registro de B13



Fonte: Diário de leitura.

Nesta síntese, a aluna B13 trouxe algumas ideias importantes summarizadas, como o apaixonar-se dos jovens e a preparação do encontro dos dois amantes. Todavia, não realizou a síntese, pois faltou contar o restante da história.

Isso foi conversado com os alunos para que repensassem as diferenças entre a summarização e a síntese.

Nesta oficina, finalizamos o estudo dos textos mitológicos a partir dos recontos de Ana Maria Machado (2011). As próximas atividades envolvem as fábulas, que são outro gênero literário necessário para a construção do conhecimento prévio dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Para que seja realizado, faremos um desfecho sobre todos os contos de *Histórias greco-romanas*, de Ana Maria Machado (2011), que compôs a atividade número onze.

3.11 Atividade de número onze

O círculo de leitura semiestruturado foi uma estratégia que envolveu o debate orientado, sobre a leitura do livro de Ana Maria Machado. Já que é uma nova estratégia de

aprendizagem, em que a voz é a ferramenta principal, expliquei aos alunos a importância de respeitar o turno, que é o momento de fala de um colega e o momento de escuta dos demais. Conversamos sobre a alternância dos turnos (e utilizei esta palavra de modo a introduzi-la no cotidiano escolar) e o quanto o debate enriqueceria os conhecimentos já adquiridos.

Iniciamos a nossa conversa sobre o que compreenderam sobre os mitos, a partir das leituras que fizemos. Os alunos B2, B6 e B9 concordaram com a ideia de que o mito foi uma forma encontrada, principalmente pelos gregos, de responder perguntas que não havia uma explicação para o momento, como por exemplo, a forma como uma aranha tece a sua teia. É perceptível que há matemática nessa perfeição. Então, ao colocar a deusa da Sabedoria a ensinar uma moça a fazer a tapeçaria e depois, transformá-la em uma aranha – como uma explicação acerca da origem das aranhas - traz a ideia de que os seres humanos devem se conformar com a sua pequenez, diante da superioridade dos deuses.

As alunas B10 e A3 reforçaram as semelhanças entre os mitos de *Eros e Psiquê* com a história de *A Bela e a Fera*. Outros alunos perceberam semelhanças com a Bela Adormecida, em que a moça adormece o sono da morte e é acordada por seu amor. Aqueles que conhecem outras versões de Cinderela refletiram sobre a semelhança das provas dadas à Psiquê, por Vênus, associada às provas dadas pela madrasta da Gata Borracheira, a fim de que ela não fosse à festa. No caso de Vênus, além de Psiquê ser muito bonita, o que chateou a deusa, é que Eros, seu filho, a amava. Eram duas afrontas.

O aluno B16 disse ter gostado muito da história de Narciso, pois agora percebe a palavra em vários meios de comunicação. Associa a história ao egoísmo humano. Do texto em questão, os alunos começaram a inferir acerca do nome Eco, dando-lhe alguns significados: eco de natureza; eco do som, que se expande e repete em ambientes quase fechados e ao significado de eco para “nojo”. Houve um bom debate sobre isso, pois a maioria associou à ideia do som, pois acreditam que, pelo fato da personagem se esconder na caverna, a história reflete a origem do eco.

As meninas das duas turmas gostaram muito de *Píramo e Tisbe* e compreenderam que o mito, além de falar da luta pelo seu amor, traz a explicação da coloração das amoras. Alguns alunos disseram que sempre que veem uma amoreira, lembram-se da história.

Em relação a *Hermes e os lenhadores*, disseram que não devemos enganar as pessoas, dizendo inverdades, principalmente a um deus como Hermes. Já sobre *Dédalo e Ícaro* falaram

sobre a reflexão da busca dos sonhos, mas lembrando dos conselhos da família. A história do Minotauro foi associada à história do arquiteto.

O tempo era de cinquenta minutos e as discussões eram muitas. Houve o respeito com o turno do outro e uma fala puxou a outra. O meu papel foi de orientação, que evidenciou a estratégia de conexão entre textos, conexão entre a vida do leitor e dos assuntos que se referem ao mundo. As inferências são constantes para que haja todas as outras estratégias. Ao lembrarem-se dos textos, sumarizaram mentalmente, sintetizaram oralmente e visualizaram as histórias em suas mentes. Houve, portanto, a interação entre sujeitos.

(...) só na leitura que os textos se tornam efetivos, e isso vale também, como se sabe, para aqueles cuja “significação” já se tornou tão histórica que já não tem mais um efeito imediato, ou para aqueles que só nos “tocam” quando, ao constituirmos o sentido na leitura, experimentamos um mundo que, embora não exista mais, se deixa ver e, embora nos seja estranho, podemos compreender. (ISER, 1996, p.48).

Foi nesse mundo tão distante, mas aproximado pela literatura, que os sujeitos/leitores/ouvintes dos dois Grupos A e B experimentaram os textos mitológicos, que deixaram de ser estranhos e fazem parte, agora, da construção do conhecimento prévio de cada um destes participantes. O horizonte de expectativas foi modificado e ampliado.

3.12 Oficinas doze e treze: as fábulas

Como foi estabelecido pelo planejamento da oficina, eu dividiria a turma em pelo menos sete grupos. Como a quantidade de alunos era maior, alguns grupos de textos foram repetidos.

A intenção maior da oficina era trabalhar as estratégias de sumarização e síntese. Assim, as turmas leram os textos em *pdf* e conversaram sobre as semelhanças e sobre o tema de cada história. Na oficina treze, sumarizaram e sintetizaram os textos:

Grupo 1

- a) *O galo e a raposa* – Ruth Rocha
- b) *O galo que logrou a raposa* – Monteiro Lobato

Os alunos A 19 e A 21 tiveram um pouco de dificuldade em sumarizar, mas compreenderam a esperteza do galo em ambos os textos, pois a ave usou a mesma estratégia da raposa para sair do problema. Para eles, a história de Monteiro Lobato tinha apenas o galo e a raposa, enquanto na história de Ruth Rocha havia outros animais do galinheiro.

A dupla B9 e B10 compreendeu rapidamente a esperteza da raposa e a astúcia do galo, que já empoleirou na árvore, de modo a cuidar de ataques de animais.

Grupo 2

- c) *O lobo e o cordeiro* – Ruth Rocha
- d) *O lobo e o cordeiro* – Monteiro Lobato

Conforme as alunas A15 e A19, os argumentos do lobo se diferenciaram de um autor para o outro, mas que a ideia final era a mesma: devorar o cordeiro, mesmo que tivesse boas e sucintas justificativas. Conseguiram sumarizar e sintetizar com maior facilidade.

Já o grupo composto por A18, A14 e A2 teve um pouco mais de dificuldade em realizar a leitura. Há duas alunas que não completaram o processo de alfabetização. A aluna A18, que é uma leitora assídua, as ajudou com explicações sobre o texto. Elas compreenderam e ao ouvirem o grupo anterior, concordaram com as explicações e acrescentaram explicações da fragilidade do cordeiro diante do lobo, isto é, “contra a força, não há argumentos”.

Na turma B, os alunos B14 e B21 leram e compreenderam o texto. Sintetizaram oralmente e perceberam a atitude autoritária do lobo, que não aceitou a verdade, porque já queria se alimentar do cordeiro.

Grupo 3

- c) *A raposa e as uvas* – Ruth Rocha
- d) *A raposa e as uvas* – Monteiro Lobato

Estes textos, apesar de serem curtos, confundiram um pouco as alunas A16 e B1, pois acreditavam que as uvas realmente estavam verdes. Conseguiram fazer a sumarização e, ao oralizarem suas sínteses, os colegas A10, A11 e A17, que ficaram com o mesmo texto, discordaram do que elas disseram e já foram explicando que as uvas não estavam verdes. Como a raposa não conseguia pegá-las argumentou com o trecho de que “as uvas estavam verdes”, ou seja, falando inverdades para valorizar-se. As alunas ficaram um pouco chateadas,

mas logo quiseram se unir à mesma compreensão, de que a raposa estava desdenhando do que não podia adquirir.

A dupla B4 e B5 são alunos não alfabetizados, sendo que o primeiro tem uma necessidade educacional especial. Propositalmente, coloquei estes dois textos por serem menores, de modo a perceber como fariam o estudo da história. Queria deles a síntese oral e eles conseguiram. Perceberam rapidamente que a raposa queria as uvas, mas que, por estar chateada, “fez de conta” que elas estavam verdes.

Grupo 4

- d) *O rato do mato e o rato da cidade* – Ruth Rocha
- e) *O rato da cidade e o rato do campo* – Monteiro Lobato
- f) *O ratinho do campo e o ratinho da cidade* – Paulo Garfunkel

As alunas A8, A5 e A7 tiveram um pouco de dificuldade em compreender, inicialmente, o texto de Paulo Garfunkel, por ser maior que os demais, além de ser escrito em forma de poema. Assim, elas apresentaram na outra aula e as considerações que fizeram estabeleceram uma maior semelhança entre as histórias de Ruth Rocha e de Paulo Garfunkel, pois em ambas, o ratinho da cidade vai à casa do ratinho do campo e, vendo a simplicidade da roça, convida-o para ir à cidade. Todavia, com os percalços e temores de morte, o ratinho do campo percebe que é melhor viver na simplicidade, mas com tranquilidade. Para elas, a história de Paulo Garfunkel é mais movimentada, as ações acontecem de modo a deixar o leitor mais impaciente e ansioso com o desfecho. Já no texto de Monteiro Lobato, o rato da cidade convida o rato do campo para um festim. O rato do campo contenta-se com a sua vida social e com o seu lar, pois na cidade é necessário fugir o tempo inteiro da morte.

Os alunos B2, B19 e B17 tiveram um pouco de dificuldade de concentrar-se em grupo. Porém, ao finalizar as leituras, se concentraram nas histórias contadas por Garfunkel e Ruth Rocha. Não perceberam que na história contada por Monteiro Lobato foi o rato da cidade quem convidou o rato do campo para festejar em sua casa.

Grupo 5

- c) *A cigarra e a formiga* – Ruth Rocha
- d) *A cigarra e as formigas* – Monteiro Lobato

De acordo com os alunos A6 e A22, a história de Ruth Rocha finaliza com o egoísmo da formiga, ao deixar a cigarra morrer de frio e fome. Eles até fizeram uma brincadeira ao explanar a síntese de que ao dizer “Muito bem, pois agora dance!” seria o mesmo que dizer “Muito bem, pois agora DANICE” (ao incluir a vogal “I” houve um jogo de sons que deram a ideia de “dane-se”, ou seja, a cigarra resolveria o seu próprio problema!). Eles gostaram mais do final de Monteiro Lobato, uma vez que a cigarra cantora aliviava o trabalho das formigas em dias de Sol. Houve um debate entre a turma sobre o texto, pois associaram a cigarra aos artistas, que para eles têm uma função importante na sociedade.

As alunas B13 e B12 perceberam imediatamente que no título havia uma diferença indicada pela marca do plural. Enquanto na história de Ruth Rocha era apenas uma formiga, confirmada pela leitura da história, *A cigarra e as formigas* de Monteiro Lobato englobava mais formigas. Em Lobato, ao ter mais formigas, trouxe a ideia da partilha, de grupo, que, segundo as alunas, fez com que pensassem generosamente na cigarra.

Grupo 6

- c) *O lobo e o cão* – Ruth Rocha
- d) *O cão e o lobo* – Monteiro Lobato

O grupo formado pelas alunas A13 e A20 teve mais facilidade em sumarizar e explicar as duas histórias, que foram bastante semelhantes. Elas sublinharam os textos, sem comprometer a compreensão das histórias. A síntese ficou bem elaborada, destacando a ideia da liberdade como primordial para se viver.

Na outra sala, os alunos B3, B6 e B8 compreenderam a ideia de aprisionamento marcada pela coleira do cachorro e concordaram que melhor é ter liberdade do que estar preso. Mas refletiram, depois, após uma discussão com a turma, que às vezes para que haja o mínimo de conforto, terá que negar a liberdade.

Grupo 7

- c) *A mutuca e o leão* – Monteiro Lobato
- d) *A história do leão e do mosquito* – Paulo Garfunkel

Na turma B, os alunos B16 e B22 foram os primeiros a explanar sobre a fábula. Eles explicaram que nos dois textos, o mosquito ou mutuca, que é um pernilongo, foi sugar o sangue do leão julgando-se mais esperto. Porém, ao sair contando vantagens, o desafiador,

distraidamente, caiu nas garras de uma aranha, que o devorou, sem fazer nenhum barulho. Eles criticaram a ação da mutuca, que foi a de desafiar um animal aparentemente perigoso, a fim de mostrar o seu poder. A turma toda gostou da explanação dos alunos. Aprenderam que a summarização facilitou a escrita de uma síntese da fábula.

Após a finalização das leituras e das discussões das ideias trazidas pelas fábulas, conversamos sobre o tipo de personagens que existem nas fábulas, além de destacarmos a moral da história.

As duas turmas disseram que os personagens, que são animais, representam os seres humanos e que as histórias trazem problemas a serem pensados, mas com uma moral. A moral, conforme a cultura de um povo, deve ser repensada, como no caso de *A cigarra e a formiga*, que, ao ser adaptada por Monteiro Lobato, respeitou o grupo dos músicos e dos artistas. É sempre importante o professor dar abertura para ouvir as ideias sem impor o que é certo ou errado. Ao haver a discussão, eles vão se orientando e percebendo quais ideias podem ser usadas para a sua vida ou não. É sempre bom fazê-los pensar sobre as consequências de todo ato.

3.13 Oficina quatorze: trabalho em grupo

Esta oficina é a finalização das leituras de fábulas. O texto *A queixa do pavão* do livro de Paulo Garfunkel foi escolhido para que fizéssemos a leitura oralizada em grupo. Organizei as imagens em sequência, projetadas em um telão, na sala de informática. Os alunos levaram material para anotação.

Perguntei a eles se conheciam o animal chamado pavão. A maioria disse que sim e que é um animal muito bonito. Além disso, que as suas penas e a sua calda são a beleza maior do pavão. A partir daí, iniciei a leitura por esta imagem de Sanzio Marden:

Imagen 27 – Ilustração de Sanzio Marden



Fonte: Garfunkel (2013, p. 13)

Entreguei aos alunos uma atividade, com alguns questionamentos pertinentes. Lemos e respondemos as questões juntos. Ao concentrarem na imagem, perguntei a eles qual deveria ser a queixa do pavão. Muitas foram as inferências: não tem alimento; não pode voar; ficou pobre; não tem asas brilhantes; não comeu; não é tratado como o cachorro; ficou viúva; não tem amigo; não gosta da sua voz; por causa do som que emitia. Algumas respostas relacionam-se com o medo dos alunos.

Na outra página, começamos a desvendar o caso. Inicialmente, alguns alunos percebem que suas respostas coincidiram com a leitura, pois o pavão, ao ouvir o sabiá, reclamou de sua voz troncha e rouca.

Os alunos compreenderam que ao surgir um novo personagem, que eram animais, o pavão sentia inveja das qualidades destacadas neles. Queria a voz do sabiá, a força do gavião e a sabedoria da coruja. De acordo com os alunos, o pavão se esqueceu de que já era belo e bastava. Assim, foi castigado por Juno recebendo pés bizarros para lembrar-se de que não poderia ter tudo. Lembraram que na história havia a presença de uma deusa, que é da mitologia greco-romana.

Eles riram muito do castigo. Depois sumarizaram a história e sintetizaram a reflexão trazida pelo texto. Ainda trabalhei as conexões com os alunos. Na conexão entre textos, lembraram-se de *Hermes e o lenhador*, da história de *O mágico de Oz* e de *Cupido e Psiquê*. Nas histórias em questão, os personagens pedem ajuda ao grande deus ou mago, a fim de resolver um problema. Cinco alunas disseram acreditar que a história se conecta à história de *O patinho feio*, porque se sentia rejeitado. Elas acreditam que o pavão agia com ares de inveja, porque também se sentia rejeitado.

Na conexão texto-leitor, alguns alunos disseram sentir-se invejosos como o pavão. Outros alunos disseram ser reclamadores e outros que suas vozes também não são bonitas. Associaram ao texto-mundo as guerras, em que os líderes querem sempre vencer.

Conversamos sobre as respostas que deram. Todos deram a sua opinião, se concordavam ou não. A atividade foi um pouco cansativa, principalmente na parte que envolve as conexões – estratégia principal da atividade. Hoje, faria uma adaptação da mesma, eliminando as sumarizações, já que a proposta era principalmente trabalhar o ensino de conexões. A isso chamo de avaliação, que é de fundamental importância na elaboração de atividades para alunos de sexto ano.

As próximas atividades envolvem a leitura de contos de fadas, de modo a finalizar a leitura base da construção do conhecimento prévio nas turmas de sexto ano.

3.14 As atividades com Contos de fadas

A décima quinta atividade foi subdividida em três círculos de leitura semiestruturados, separados pelos contos: *Chapeuzinho Vermelho*, *O gato de botas* e *As fadas*. Todos os contos são do livro *Contos de Perrault*, sob a ótica de Fernanda Lopes de Almeida. Quero destacar que não expliquei o que seriam os contos de fadas e que tal conversa se realizou aos poucos, conforme foram experimentando as leituras.

3.14.1 Chapeuzinho Vermelho

O primeiro círculo de leitura foi realizado na sala de informática, pois os alunos acompanharam a leitura no formato *pdf*. Primeiro, fiz algumas perguntas para nortear a leitura, de modo que percebessem as diferenças entre as versões da história de *Chapeuzinho Vermelho*, a partir das versões que eles já conheciam.

Ao perguntar sobre a personagem Chapeuzinho Vermelho, os alunos acharam a pergunta engraçada e disseram que a personagem era uma menina, que levava doces para a avó doente. Ao perguntar como a história aconteceu, começaram as divergências, porque alguns contavam versões dos desenhos animados, outros de textos lidos. A maioria dos alunos contou o mesmo final para a história: o momento em que o caçador chega, mata o lobo e tira a vovó e a Chapeuzinho da barriga do lobo. Outros disseram que “não”! “O lobo havia prendido a vovó no guarda-roupa!” Outra aluna imaginou que o caçador era um príncipe, que veio salvar Chapeuzinho das garras do lobo mau.

Depois das perguntas, cheias de respostas variadas, comecei a falar sobre um tempo diferente, onde havia camponeses. Eles começaram a dar as suas contribuições, ao lembrarem-se do ensino da história e do que assistiram em filmes e documentários sobre a organização dos povos, principalmente no período da Idade Média, dos feudos e dos reis. Queria ouvi-los para que o contexto da leitura se aproximasse ao contexto do que eles conheciam da história da humanidade. Falei um pouquinho sobre o trabalho de compilação de Charles Perrault. Não tinha a intenção de ensinar história, nem de confundir o ensino de literatura com ensino de história. Apenas queria mostrar que os seres humanos mudam conforme a cultura em que estão inseridos. Segundo Jauss,

[...] a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma

obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. (JAUSS, 1994, p.23).

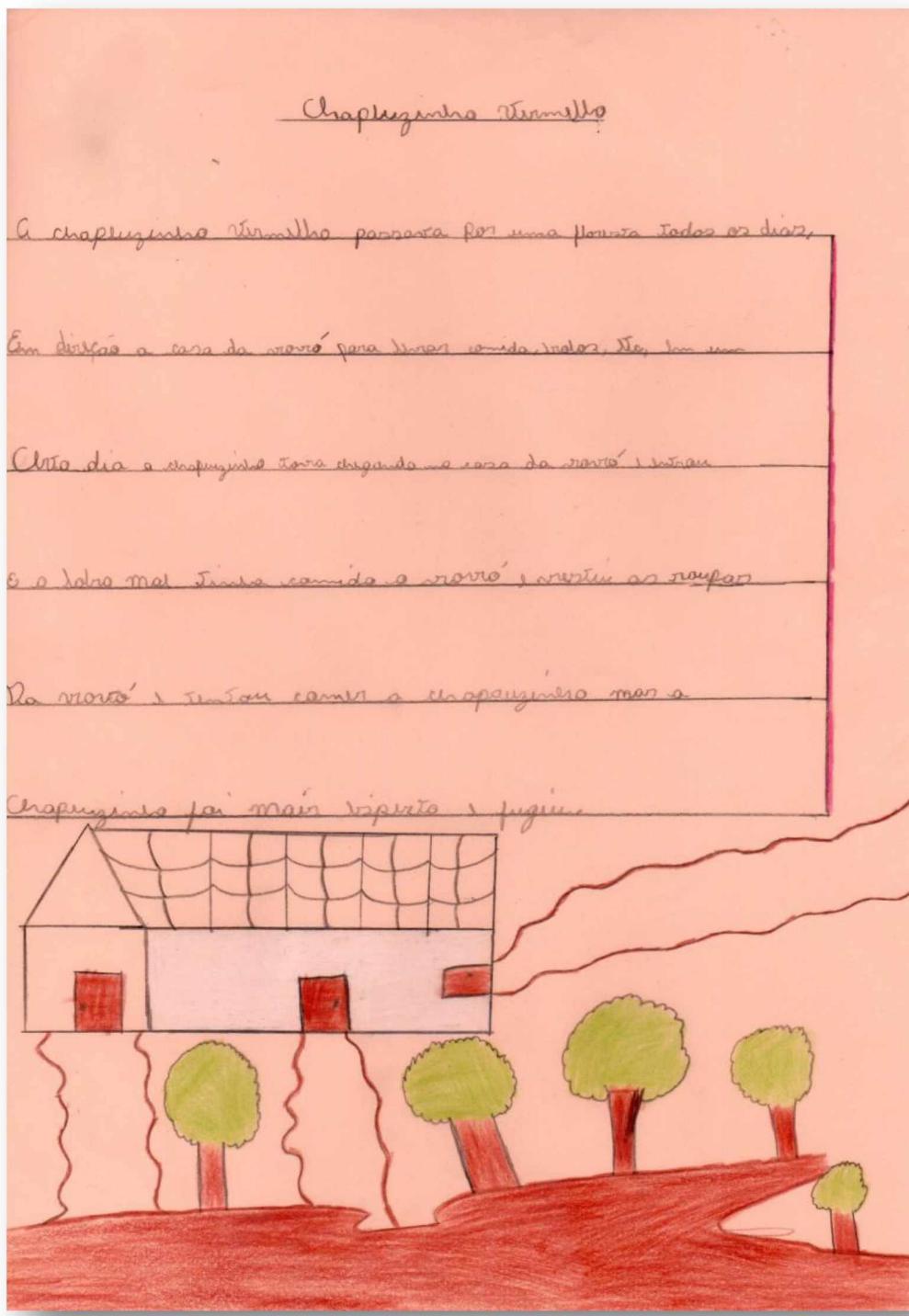
Narrei a história, enquanto eles a acompanhavam nos computadores. A leitura encenada traz uma aproximação “cenográfica” para o momento da leitura. Fazer vozes diferentes, mudar a entonação conforme a percepção da intérprete, que sou eu, dos sentimentos trazidos pelo texto. Os alunos ficaram muito silenciosos! Um aluno não conseguia ler, mas apenas ouvir e olhava para mim com muita expectativa. Assustaram-se com o final. Ficaram calados. O aluno mais ousado me perguntou: “Cadê o final da história?” Ri.

Demos início ao debate. Alguns alunos entenderam o porquê daquele final, já que a moral da história explica muito bem quem é o lobo mau. Falamos sobre conexões texto-leitor e contaram várias histórias atuais de estupro, de pessoas que enganam as outras no amor para furtarem os bens materiais e sobre os conselhos dos familiares a respeito do cuidado que se deve ter com os estranhos.

Discutimos sobre o porquê da mudança dos finais da história, quando o caçador é inserido e traz um final feliz. Falamos também sobre as histórias dos camponeses, em que Chapeuzinho bebe o sangue da avó. Ficaram assustados e compreenderam que de acordo com a cultura do povo, as histórias mudam. Uma aluna disse que a história, para hoje, não poderia ter mais o caçador, porque, para ela, voltamos no tempo em que não podemos confiar nas pessoas. Foi um debate árduo, mas muito rico em informações.

Separamos outra aula para os registros do diário de leitura. Verifiquemos como ficaram.

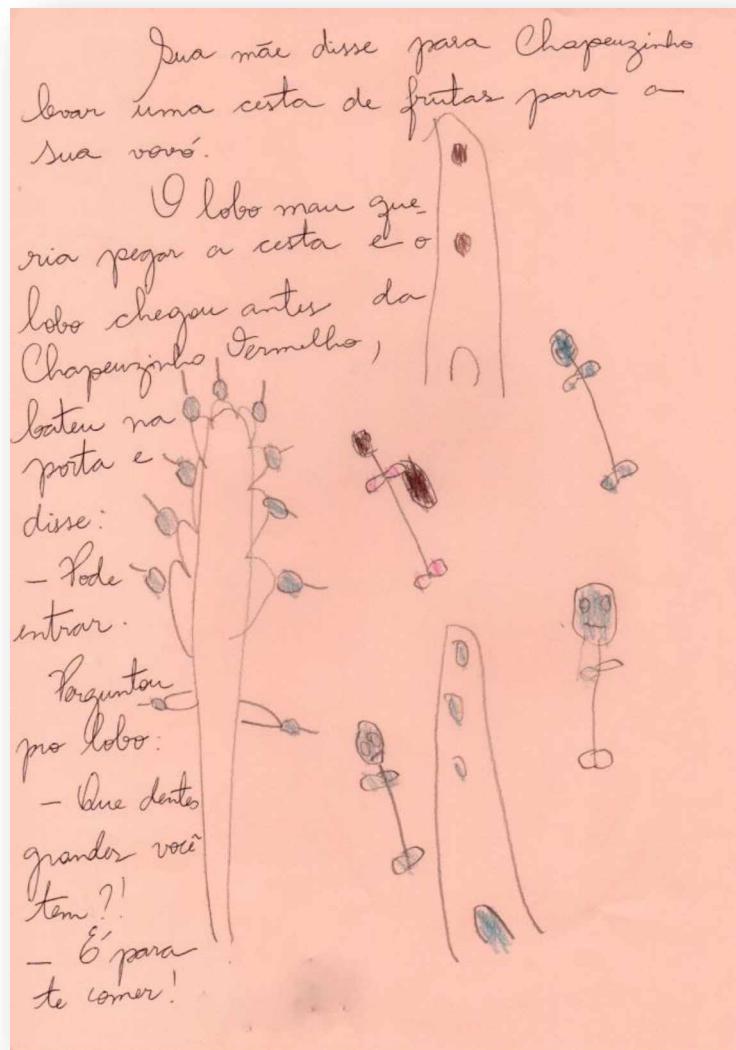
Imagen 28 – Registro de B17



Fonte: Diário de leitura.

Na atividade, dei a liberdade para quem quisesse mudar o final da história. Foi o caso deste registro de B17, em que Chapeuzinho foi mais esperta que o lobo e fugiu, antes que ele a devorasse. Em seu desenho, a casa da vovó tem três portas e três caminhos, um deles não passa pela floresta e nem há vestígios da menina.

Imagen 29 – Registro de B23



Fonte: Diário de leitura.

O aluno B23, que possui necessidades educacionais especiais, teve a minha ajuda, apenas com a escrita. Pediu para que eu escrevesse a sua história. O final termina com a voz do lobo. Ele me disse que estava bom e que aquele era o final da história, ou seja, o lobo devorou a Chapeuzinho.

Na figura abaixo, do aluno B10, a expressão do rosto dos personagens é muito forte e associada à fala, em forma de balões, traz uma expectativa do que irá acontecer com a menina. É engraçado, porque ele coloca uma lâmpada com uma luz intensa no quarto da vovó.

Imagen 30 – Registro de B10



Fonte: Diário de leitura

A figura abaixo, do aluno B6, vem associada a uma explicação que achou pertinente para a história: o cuidado ao conversar com os estranhos e sobre o estupro.

Imagen 31 – Registro de B6**Fonte: Diário de leitura.****Imagen 32 – Registro de A11**

→ O lobo chegou primeiro na casa da vó da chapelinha vermelho e devorou a vó da chapelinha.
 → Depois a chapelinha vermelho chegou e bateu na porta.
 → O lobo ~~foi~~ falar para a chapelinha - entre a porta está aberta.
 Quando a chapelinha vermelho entrou ~~o~~ o lobo pediu para ela se sentar e depois que ela se sentou ela foi devorada pelo lobo mau.

**Fonte: Diário de leitura.**

O aluno A11 representou o lobo mau com a forma do animal, com as quatro patas no chão. Ao recontar a história, detalhou sobre o sentar de Chapeuzinho na cama da vovó, que é uma parte polêmica no debate que fizemos. Os alunos questionaram sobre a ingenuidade da menina, que não percebia a diferença da avó com o lobo.

Este foi o primeiro círculo de leitura semiestruturado para o trabalho com os contos de fadas, que envolveu um texto, contado por Fernanda Lopes de Almeida sob a ótica de Perrault, que quebrou expectativas anteriores, como por exemplo, o final da história com a presença de um caçador. Eles nunca imaginaram que uma história, hoje chamada de infantil, teria um questionamento moral que apontasse problemas de ordem sexual. Ao questionar a nova informação - diria nova, pois era desconhecida por eles -, houve a interação entre as duas informações sobre a história: a sedimentada e a nova. A partir daí, reorganizou-se a experiência sedimentada pelo sujeito-leitor, pois a nova informação trouxe novos elementos, que os fizeram repensar a história da personagem Chapeuzinho, além de sua própria história de vida como sujeito desta leitura, associada ao questionamento de sua própria cultura, ao ser comparada com outras. Com relação a este aspecto, Iser escreve que

A nova experiência emerge a partir da reorganização de experiências sedimentadas, a qual, em razão de tal estruturação, dá forma à nova experiência. Mas o que acontece durante esse processo apenas pode ser experimentado se as nossas sensações, padrões, concepções e valores do passado são evocados nesse processo, amalgamando-se com a nova experiência. A experiência se manifesta na reorganização seletiva da experiência sedimentada. O ato da recepção de um texto não se funda na identificação de duas experiências diferentes, uma nova, outra sedimentada, mas na interação destas duas, ou seja, em sua reorganização. (ISER, 1999, p.51-52).

3.14.2 *O gato de botas*

A prática de leitura para este texto ateve-se na concentração da leitura silenciosa. Queria que os alunos visualizassem a história sem a interferência de toda a turma. Ao passo que realizamos as atividades de leitura, a concentração para tal amplia-se. É um caminho percorrido, presenciado por mim, e que se torna enriquecido a cada dia. Dividi a atividade em dois dias. Aqueles que fizeram a leitura do texto tiveram a liberdade de ler os demais contos. Boa parte dos alunos fez a leitura da maioria dos contos. Alguns pediram-me o livro em *pdf*, que foi enviado aos *e-mails* ou passado via *Bluetooth* para os celulares.

Após a leitura silenciosa, na outra aula, fizemos a sumarização oral. A turma respeitou o momento de participação do outro, mas interferiu constantemente nesta atividade.

Colocaram como ideias-chave: a) a morte do moleiro; b) a divisão dos bens, que parecia ser injusta; c) o gato ganhou uma bota e passou a agir como uma pessoa; d) a saída do gato para ajudar o seu dono; e) as armações do gato para ajudar o rapaz (eles explicaram detalhadamente); f) o encontro do rapaz com a princesa e o rei; g) a esperteza do gato para derrotar o ogro; g) a entrega dos bens e o casamento do seu dono; h) a volta do gato para a sua vida pacata.

Perguntei entre as conversas, como eles viam o gato da história. Compreendi que a obra cinematográfica de *O gato de botas*, desde a aparição no filme *Shrek* influenciou na visualização do personagem. Alguns ressaltaram que viam os olhos arredondados do gato, que trazem a ideia de vítima ou de ser indefeso. Era como se assistissem uma nova história sobre “aquele” gato. Pedi para que fizessem anotações sobre nossa conversa como tarefa para casa.

Ao finalizarmos o debate, avisei-os que faríamos novo círculo de leitura na próxima aula.

3.14.3 As fadas

A escolha desse conto foi proposital, uma vez que a maioria dos alunos não o conhecia. Queria ativar as estratégias de inferência e visualização, a partir de uma história desconhecida, pois poderia avaliar essa formação de conhecimentos. Realizei a atividade na sala, sem que tivessem o texto. Como é a última história do livro, nenhum aluno havia feito a sua leitura.

Li em voz alta e parei por algumas vezes, a fim de envolver os alunos na leitura. Perguntei inicialmente qual seria o enredo do texto, já que o título é “As fadas”. Eles riram e disseram que só poderia ser uma história que fala sobre magia. Daí, comecei a leitura de fato: “Era uma vez uma viúva que tinha duas filhas...” Ao contar sobre a personalidade das filhas, e da preferência da mãe sobre a filha mais velha, os alunos/sujeitos/ ouvintes faziam expressões de reprovação. Ela era muita parecida com a mãe! Ao descrever a outra filha, que é a caçula, se tranquilizaram. Esta parecia com o pai!

Continuei a leitura e parei após a filha caçula dizer à mãe, que recebeu o dom de produzir flores e pedras preciosas da boca ao proferir suas palavras, após ter ajudado uma fada, que estava disfarçada de camponesa pobre. Parte dos alunos disse que queria ter esse dom para resolver os seus problemas! Foi a primeira vez que a mãe chamou-a de filha. Os alunos ficaram indignados e falaram que a mãe era aproveitadora e interesseira.

Ao ler a parte em que mãe envia a outra filha para que recebesse o mesmo dom, o aluno A21 interferiu ao dizer que da boca da moça sairiam sapos. Eu perguntei a ele o porquê de sapos. Ele me disse que os sapos são nojentos, e, nos filmes, os sapos são usados para bruxaria, e que como ela era arrogante, não sairia algo bom. Ao ler, confirmamos a sua inferência: saíram cobras e sapos!

Eles ficaram preocupados com a caçula e ficaram satisfeitos com a sua fuga e com o seu final feliz. Não gostaram da ideia do dote, mesmo que a moça o pagasse com o seu dom. Acharam o príncipe interesseiro e conversamos sobre a cultura do dote. Perguntei o que aconteceria com a filha mais velha e quase todos disseram que ela morreria sozinha, porque a sua mãe também a abandonaria. Confirmou-se a inferência. Ao mesmo tempo em que gostaram do final da história, não ficaram muito felizes com a morte solitária da irmã mais velha, pois pensaram em si e em seus familiares.

Eles debateram sobre a inveja e conectaram o texto ao seu mundo. Deram exemplos e imaginaram o que sairia da boca deles, se recebessem esse dom. Alguns se arrependeram de querer este dom.

Esta foi a última história. Na próxima atividade há um desfecho deste trabalho de leitura base de ampliação do conhecimento prévio.

3.15 Atividade dezesseis

O fechamento da construção do conhecimento prévio foi uma atividade em que demonstrou um amadurecimento das turmas diante de algo que eles já estudaram e que agora iriam verificar e avaliar suas compreensões, não só sobre as histórias, mas sobre o que entenderam sobre os gêneros literários.

A apresentação foi baseada no livro *Literatura infantil em gêneros*, de José Nicolau Gregorin Filho. Associei imagens que remetiam aos mitos, aos contos de fadas e tracei um paralelo entre mitos e lendas. É necessário expor que eu não trabalhei lendas e nestes *slides* há uma explicação, associada à lenda de *Rei Artur* e uma lenda popular portuguesa *A lenda do galo de Barcelos*. Ainda sobre mitos, lemos o mito africano da criação da humanidade, a partir da argila, além de um vídeo que contava o mito indígena tupi-guarani sobre a criação de Tupã e a criação dos mundos, principalmente do planeta Terra.

Creio que nem todos os conceitos se fixaram. Eles disseram que entenderam e demonstraram interesse na apresentação e participaram do assunto em debate. No meu tempo de experiência na escola, como aluna, percebi que muitos ensinamentos fizeram sentido em

uma outra etapa de ensino, talvez, porque outras conexões serão reformuladas através de novas interações. Espero ver os frutos deste trabalho como professora!

3.16 Leitura de *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós

Como foi dito, para esta etapa - a realização da leitura de *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós (2011) -, montei pastas com o texto integral, que continham *post its* e um pedido de autorização para os pais ou responsáveis, de modo que os alunos pudessem participar da ampliação dos debates, através do programa *What's app* em seus celulares.

Entreguei as pastas para cada aluno, inclusive aos que não participaram do primeiro momento deste projeto, que foi a construção do conhecimento prévio, porque a escola de Ensino Básico é um ambiente em que há uma grande rotatividade de alunos. Além disso, alguns dos alunos que participaram da primeira parte das leituras saíram da escola. Desse modo, a verificação das conexões dos textos anteriores com o livro *Vermelho Amargo* se dará, principalmente, com aqueles que participaram de todo o processo. Talvez, seja necessário discutir o processo de leitura daqueles que não estavam no primeiro passo, de modo a avaliar se o projeto é válido para o ensino de literatura.

5.16.1 Atividade dezessete

Antes de entregar as pastas, explorei a primeira estratégia a ser trabalhada, a inferência. Anotei as associações que os alunos fizeram com o título *Vermelho amargo* e perguntei a eles o porquê da cor vermelha. Ficaram curiosos e começaram a pensar sobre a ideia da cor, que é vermelha, e do conceito já formulado culturalmente por eles sobre a palavra “amargo”. A maioria dos alunos pensou os conceitos no âmbito das sensações. Imaginaram algo ligado ao paladar, ao olfato e à visão. Imaginaram comidas com sabores não desejados, inclusive azedos. Ou pensaram numa cor vermelha agressiva.

No Grupo A, as alunas A1 e A5 disseram que o vermelho representava o amor e o amargo algo ruim com esse amor. A aluna A18 leu a sinopse do livro e disse que o vermelho era a representação de um tomate cortado. Assustei com a sua agilidade. Eles compreenderam que a leitura do livro inicia-se pela capa, mas também pela parte de trás do livro.

Já no Grupo B, os alunos B3 e B17 pensaram o vermelho representando o coração e o amargo as várias tristezas de quem conta a história. Chegaram a dizer que poderia ser uma perda.

Entreguei os textos e iniciamos a leitura da epígrafe: “Foi preciso deitar o vermelho sobre o papel branco para bem aliviar seu amargor.” (QUEIRÓS, 2011, p.5). Perguntei-lhes: o significado de amargor; quem o possuía e como eles entendiam o deitar do vermelho sobre o papel. Entreguei-lhes, também, um papel branco, pedi que escrevessem o seu entendimento, além de fazerem um desenho que representasse a sua explicação.

A atividade potencializa o sentido proporcionado pelo texto, desde as primeiras leituras do livro. De acordo com Iser (1996, p. 54), “no processo de leitura o potencial de sentido nunca pode ser plenamente elucidado”, mas ao analisarmos esse processo, evidenciamos “os pressupostos que condicionam a constituição de sentido”, conforme o sujeito-leitor e sua constituição no processo de leitura.

Para a aluna A16 a frase significava “tirar o amargor do vermelho”. Já A17 concentrou-se sua construção sínica através desta imagem:

Imagen 33 – Desenho de A16



Fonte: Diário de leitura.

Imagen 34 – Registro de A17



Fonte: Diário de leitura.

O aluno A10, que fez o registro acima, leu o início do texto e percebeu que a dor do narrador era a dor da perda da mãe. A maioria dos alunos, nas duas turmas, concordou que o vermelho, deitado sobre o papel branco, aliviaria uma dor. Percebi que, no ato de prosseguir a leitura, há a atualização constante dos sentidos do texto formulada pelo sujeito-leitor. Essa atualização ocorre sempre que há um dado novo, ou a negação deste dado. O estranhamento, também, sugere um repensar sobre aquilo que estava certo, no ato anterior desta nova etapa da leitura.

3.16.2 Atividade dezoito

A leitura das primeiras páginas da narrativa foi realizada em sala de aula, em voz alta. Todos a acompanharam. Tive o cuidado de dizer-lhes que as interrupções poderiam ocorrer, conforme fossem surgindo novas informações no texto, ou quando quisessem expor suas ideias, ou quando houvesse dúvidas.

Como a linguagem do livro é poética, as figuras de linguagem são comuns. Não me atrevi a explicar figuras de linguagem, uma vez que o meu objetivo era a leitura literária, a partir de estratégias que os auxiliassem na compreensão do que lessem. O texto de Bartolomeu (2011) foi percebido pelos alunos como um texto poético. Chegaram a me questionar se o texto era em parágrafos ou versos. Admito que há uma fusão de formas neste texto, que se mesclam. Não me atrevi a responder, mas joguei a pergunta para eles: e vocês, o que acham? Parece ser parágrafos, não? Ficaram por pensar. Noutro momento, quem sabe, eles não respondam para si mesmos.

A ideia da dor no texto é sempre presente. Ficaram imaginando que dor era aquela que o narrador sentia até nas unhas. Perguntei a idade do narrador e, aos poucos, eles me responderam que era uma criança. A figura do narrador é tão presente, que alguns alunos não conseguiam separá-lo do autor. Perguntavam-me direto: “(...) essa história aconteceu de verdade, né, professora?” Não dizia que sim, nem que não. Dizia que se o narrador era uma criança, tínhamos que nos concentrar no texto, de modo a descobrir a resposta. Ao se conectarem com a narrativa e ao se interligarem ao ponto de vista dele, há uma aproximação destes mundos, identificando-se, como se quisessem aproximar a história daquele narrador à vida do leitor, ou seja, deles. Era necessário que percebessem que um distanciamento entre a história e suas vidas os ajudaria a compreender algumas contradições existentes no corpo da narrativa, ditadas pelo próprio narrador. Sempre dizia a eles que o enredo de *Vermelho Amargo* é a perspectiva daquela criança que perdera a mãe. Tudo a sua volta seria contado a partir do ponto de vista dele. Segundo Iser,

Embora eles desenvolvam os pensamentos de outrem, o leitor se transforma durante a leitura em sujeito desses pensamentos. Desse modo desaparece a cisão entre sujeito e objeto, cisão essa que é tão importante para o conhecimento e a percepção em geral. Daí se pode concluir que é a suspensão dessa divisão que faz da leitura uma categoria especial, a qual permite o acesso a possíveis experiências num mundo não-familiar. Tal “fusão” singular explica também o mal-entendido causado pela ideia de ser a relação entre texto e leitor uma relação de identificação. (ISER, 1999, p.85).

Ao perguntar a eles o que seria o salgar a “carne morta”, chegaram a uma resposta construída em grupo, que justifica o salgar com o choro da criança, em torno da morte da

mãe. Eles imaginavam a dor da criança em perder a mãe e ganhar uma madrasta tão aparentemente má. Aparentemente má, porque expliquei a eles que a história é contada pelo ponto de vista do narrador-personagem, que é uma criança, que perdera a mãe.

O número oito contava a quantidade de pessoas dentro da casa. É um número que procuramos visualizar, pois há uma contagem regressiva ao longo do livro. Os meninos compreenderam inicialmente que eles poderiam ser seis irmãos, já que a madrasta queria degolar os seis. No decorrer da leitura, ficamos atentos com esses dados.

Para os alunos, o pai imaginava os filhos como se fossem estorvos. Há uma parte na história, na página dez, que ao perguntar sobre conexões entre textos e qual história se assemelhava com o que líamos, um aluno me respondeu que se lembrava de *Joãozinho e Maria*. O pai observava a fome dos filhos, como se esperasse a partida deles. Na página treze, dizia que o pai amava em dobro: o “amor que sobra aos viúvos e o amor reinventado” que para ganhar mais amor, negociava o destino dos filhos.

Para o narrador, o fato de cortar o tomate ia além de fazer o almoço. As turmas me disseram que o tomate era a representação da raiva da madrasta. Ela cortava o tomate pensando nas crianças.

Com a falta da mãe, sobrava amor. Daí, o narrador faz um jogo com a palavra Aroma, que inicialmente seria o aroma do tomate. Conforme suas palavras, “aroma é uma amora se espiando no espelho”. Para ele, o tomate era rubro espelho. Assim, questionei com as turmas sobre a cor da amora. Eles lembraram-se de *Píramo e Tisbe*, em que a amora, ainda verde, foi colorida de vermelho com o sangue de Píramo e, ao enegrecer, ficavam maduras, representando o luto. Daí, me disseram que nesta história, também, havia o luto, que era da mãe. Essas deduções acima não foram explicitadas no texto. Todavia, quando os alunos fizeram a leitura de textos base, como os textos mitológicos, aprenderam a estabelecer conexões. Neste caso, há um processo de interação entre os textos, a partir de situações que envolvem o que é dito em *Vermelho Amargo*, com o que nele não está; mas que se encontra noutro texto, como *Píramo e Tisbe*. São informações que estabelecem uma conversa com o dito e o não dito e que foram percebidas pelo sujeito-leitor. Quanto a esse aspecto, lemos em Iser,

(...) o processo de comunicação se põe em movimento e se regula não por causa de um código mas mediante a dialética de mostrar e de ocultar. O não dito o estimula os atos de constituição, mas ao mesmo tempo essa produtividade é controlada pelo dito e este por sua vez deve se modificar quando por fim vem à luz aquilo a que se referia. (ISER, 1999, p.106).

Os alunos também disseram que o espelho, o tempo todo, lembra a história de *Branca de Neve*, com a madrasta querendo saber quem era a mais bonita do reino. Neste caso, o espelho era suspeito, pois nele, o narrador-personagem não conseguia se enganar. Ficou uma dúvida: esse grande amor suscitado no menino era por quem? Pela mãe morta?

O lugar sistêmico é dado pelos lugares vazios, os quais são lacunas que marcam enclaves no texto e demandam serem preenchidos pelo leitor. Com efeito, os lugares vazios de um sistema se caracterizam pelo fato de que não podem ser ocupados pelo próprio sistema, mas apenas por um outro. Quando isso acontece, inicia-se a atividade de constituição do leitor, razão pela qual esses enclaves representam um relé importante onde se articula a interação entre texto e leitor. (ISER, 1999, p. 107).

Assim, o leitor fará esse movimento de situar-se na leitura, a partir dessa interação. Ao preencher ou não esses espaços, a atitude do leitor em compreender a obra suscita uma necessidade de estabelecer uma relação com este mundo ficcional.

3.16.3 Atividade dezenove

A atividade de círculo de leitura tornou-se uma estratégia comum aos alunos, portanto realizada com tranquilidade. Tinha um roteiro norteador, mas aos poucos, os alunos foram levantando suas anotações sobre o texto. Falaram sobre a vizinha que foi abandonada pelo marido e do aprisionamento do menino no olhar da madrasta, que gerou, inicialmente, um estranhamento; a introdução da irmã mais velha na história, com seu coração desértico; do amor segredado ao padre e o despertar da adolescência.

Todos esses pontos da história geraram um debate intrigante, pois falam de pessoas que, de um modo ou de outro, tinham um problema em comum: o relacionamento amoroso. Cada personagem com as suas contradições e as suas características específicas. No entanto, há uma coesão no âmbito das ideias que apontam para soluções trazidas pelo próprio leitor. Ao associarem os relacionamentos mínimos do narrador-personagem com as pessoas que surgem ao longo da história, os sujeitos-leitores passam a perceber a construção do eu do próprio narrador-personagem. Cada um dos leitores passa a ter a sua própria percepção, instigado pela sua própria capacidade imaginativa:

Os lugares vazios indicam que não há a necessidade de complemento, mas sim a necessidade de combinação. Pois só quando os esquemas do texto são relacionados

entre si, o objeto imaginário começa a se formar; esta operação deve ser realizada pelo leitor e possui nos lugares vazios um importante estímulo. (ISER, 1999, p.126)

Em torno dessas combinações dos esquemas do texto, e das evidências e percepções do leitor, iniciamos alguns debates importantes. O primeiro, a partir dos relacionamentos aparentes com as pessoas citadas na história, decorrentes das aproximações que o narrador-personagem mantinha. O narrador, que é uma criança, despertara-se para o amor. Os alunos questionaram sobre quem seria esse amor. Alguns imaginaram ser a vizinha; outros, o amor contido pela mãe; mas em determinado ponto, o menino fala que nem a sua mãe descobriria. Assim, o aluno B8, na turma B, desconfiou que a mentira contada por ele fosse a de odiar a madrasta, pois estava apaixonado por ela. Não sabia se era amor de mãe ou carnal. Deixei-os analisarem esta ideia. Boa parte não concordou, pois disseram que a madrasta era má e queria as crianças bem longe. Lembrei-lhes sobre o ponto de vista da história, que era do menino, que contava a sua própria história. Indaguei a eles: se o narrador fosse a madrasta, como ela contaria a história? Acredito que essas reflexões enriquecem a atitude do leitor diante do enredo.

Percebemos, em alguns pontos, a formulação de representações e do abandono das mesmas, como se fossem reações ao que se formulara. De acordo com Iser (1999), o leitor, ao se desfazer do que formulara, desfaz parte de suas expectativas que lhe eram habituais, o que é importante para incorporá-lo.

Para os alunos, o pai não tolerava as brincadeiras e ficava irritado com as crianças. Lembraram-se de seus pais, que ao chegarem do trabalho e ao vê-los rindo, desconfiavam sempre do que haviam feito, ou do que estavam fazendo. Um dos alunos disse que parece que eles não gostam quando os filhos riem, como se algo errado estivesse acontecendo.

Já, a figura da irmã demonstrava uma tristeza muito grande. Por isso, segundo as duas turmas, tinha o coração como deserto, sem amor, sem mãe, sem pai, ou seja, sem algo a lutar para viver.

Finalizamos a atividade neste ponto da leitura e retornamos com novas reformulações na próxima atividade.

3.16.4 Atividade vinte

Ao fazermos a leitura, conversamos sobre a metáfora do trem. Ao lerem, os alunos não entenderam que o trem era uma palavra utilizada para representar outra coisa. Assim, lemos

novamente o fragmento e logo, ao explicar que a palavra tinha outro sentido, os alunos começaram a compreender. A viagem de trem, assim, era o percurso da vida, com passageiros acompanhantes arbitrários, ou seja, ao nascer, não fazíamos escolhas de nossas companhias. Essas pessoas que foram surgindo ao longo do enredo adentravam o trem e tornavam-se os passageiros acompanhantes da história do narrador-personagem. Os personagens foram aparecendo na história, também, como um embarque, aos poucos, fazendo parte da costura da trama da história. Do mesmo modo, eles saíam do enredo, ficando apenas nas memórias da criança. A entrada de novas personagens e os seus desfechos ampliaram a necessidade do leitor em solucionar os desafios sugestivos da história. Ainda, pelo estudo de Iser, lemos:

Outra forma amiúde praticada para induzir o leitor a uma atividade mais intensa de formação de representações consiste em introduzir novos personagens mediante sucessivos cortes ou começar novas tramas, de modo que o leitor se encontra diante do desafio de formular relações entre a trama até então conhecida e as novas e imprevistas situações. Daí resulta todo um complexo tecido de possíveis ligações que incentivam o leitor a que ele mesmo produza as conexões ainda não totalmente formuladas. Uma vez que determinadas informações são temporariamente retidas, aumenta até a sugestividade de detalhes, mobilizando a imaginação de possíveis soluções. (ISER, 1999, p. 140)

Ao detalhar sobre a madrasta e os irmãos mais velhos, os alunos não entendiam por que os irmãos pouco apareciam na história e se eles se sentiam oprimidos em sua casa, como a criança narradora. Foi um bom questionamento e disse-lhes que as respostas, provavelmente, estavam na história.

Logo, eram sete e os alunos perceberam que houve uma subtração, ou seja, alguém iria embora. Neste caso, a irmã casou-se e o seu marido tornou-se uma cruz. Os alunos imaginaram que ele bebia, ou tinha outras mulheres. Além disso, disseram que a sua ida era reflexo de sua tristeza em casa.

A vizinha da sombrinha vermelha era uma mulher que sabia conversar com as pessoas e era um exemplo de esposa. O narrador-personagem a compara sempre com a madrasta por terem comportamentos opostos. Alguns alunos começaram a perguntar se ela não seria o amor do menino e disse-lhes que teríamos que ler. Assim, há um cuidado com leitura e com as possíveis informações que se relacionarão. Foi necessário sempre dizer, que a continuidade da leitura trará dados necessários para a formulação do sentido buscado pelo sujeito-leitor.

3.16.5 Atividade vinte e um

A finalização da leitura do livro foi confiada aos alunos, quando mandei-lhes o material para casa. No entanto, a cultura da leitura em casa é sempre um desafio. Geralmente, quando leem, são livros de sua escolha. Poucos finalizaram a leitura de *Vermelho Amargo* em casa, mesmo que estivessem intrigados ou atentos com o final do texto. Mesmo assim, como previsto, levei a mídia em *pdf* e utilizei o projetor para que fizéssemos a leitura. Foi perceptível que os alunos que realizaram a leitura tiveram facilidades ao participarem da aula, pois estavam relendo.

Primeiro, a turma descobriu que a mãe, ao morrer, cantava no lugar de chorar as dores. A morte da mãe trouxe transtornos para a família, mas principalmente para a vida dos filhos, como a menina que deixou de falar e passou a miar como o seu gato.

As turmas ficaram na expectativa da contagem regressiva, em que os irmãos iam embora do seio familiar. Ficaram na dúvida em relação à quantidade de irmãos e se no início, o número oito incluía o “fantasma” da mãe.

Não nos atemos nestas decifrações, pois a leitura foi completada e foi satisfatória. Apesar de ser um triste fim, eles gostaram da forma como o narrador teve o seu problema resolvido. Só quiseram saber para onde ele foi. A saída do garoto da casa do pai e da madrasta sugeriu a ideia do crescimento e, portanto, os leitores, ao terem uma expectativa sem resposta, criam possíveis resultados ou soluções compatíveis com o narrador-personagem. Através da leitura de *Vermelho Amargo*, os sujeitos-leitores construíram, também, um comportamento do narrador-personagem que é coerente com a sua saída, já esperada por eles, a partir do momento em que há a contagem regressiva na história. No entanto, não tinham a total certeza de quem sairia, se o pai, a madrasta ou o pequeno. Outro ponto de questionamento foi acerca do relacionamento do narrador-personagem com seus irmãos, se, numa continuidade da história, haveria um novo encontro:

(...) a falta de informações sobre a continuação da história relaciona o leitor aos personagens, sendo que o futuro destes lhe aparece ainda incerto, o que fundamenta um horizonte vazio “em comum” e assim a possibilidade da inter-relação. (ISER, 1999, p. 140).

Se algo lhes incomoda, é porque algo lhes fez sentido. Isso é necessário para mobilizar a sua imaginação e as sugestões de finalização ou continuidade da história em questão.

3.16.6 Atividade vinte e dois

A atividade foi de registro de síntese. Percebi uma evolução de escrita nessas turmas, pois com a pouca leitura que faziam, pouco tinham o que dizer. Noutra atividade, criaram sobre o papel vermelho uma imagem que sintetizasse o *Vermelho Amargo*, ou seja, uma síntese visual, que é a estratégia da visualização.

Escolhi duas sínteses, uma de cada turma. O aluno B8 escreveu:

Ele estava triste, porque a mãe dele faleceu e isso fez ele se desmanchar em lágrimas.

Bom, o tomate na vida dele era como se fosse filhos, a madrasta, quando cortava eles tão finos que dava para ver o outro lado. O narrador personagem usou o tomate para se expressar com a perda da mãe.

Na casa tinham 8 pessoas contando com a sua mãe. Ele se sentia muito desconfortado com o pai e o pai também era alcoólico.

O final da história me emocionou muito e não tem jeito de me expressar em uma folha de papel.

A aluna A20 escreveu:

O narrador-personagem sentia uma tristeza muito grande por ter perdido o seu primeiro amor, que era sua mãe, ele nunca tirava ela da sua mente.

O tomate marcava muito a vida dele, porque a sua mãe e madrasta cortavam o tomate de formas diferentes. A mãe cortava o tomate em cruz e com amor, com carinho, mas a madrasta cortava em fatias finas, quase transparentes e cortava com raiva.

O narrador-personagem tinha em sua família seis pessoas. Ele e o seu pai também não se davam muito bem, o pai não gostava que os filhos brincassem e ele o narrador gostava de brincar. Ele achava que seu pai já estava querendo uma outra vida.

A casa ia ficando cada vez mais vazia. A sua irmã que bordava casou-se e foi embora, o irmão do caminhão, a sua irmã mais nova que deixou seu gato que não miava, o irmão degustador de vidro e ele.

Ele diz no final que a primeira leitura deixou um recado rabiscado pela faca o ar cortando em fatias o tomate que teve uma trajetória bem longa.

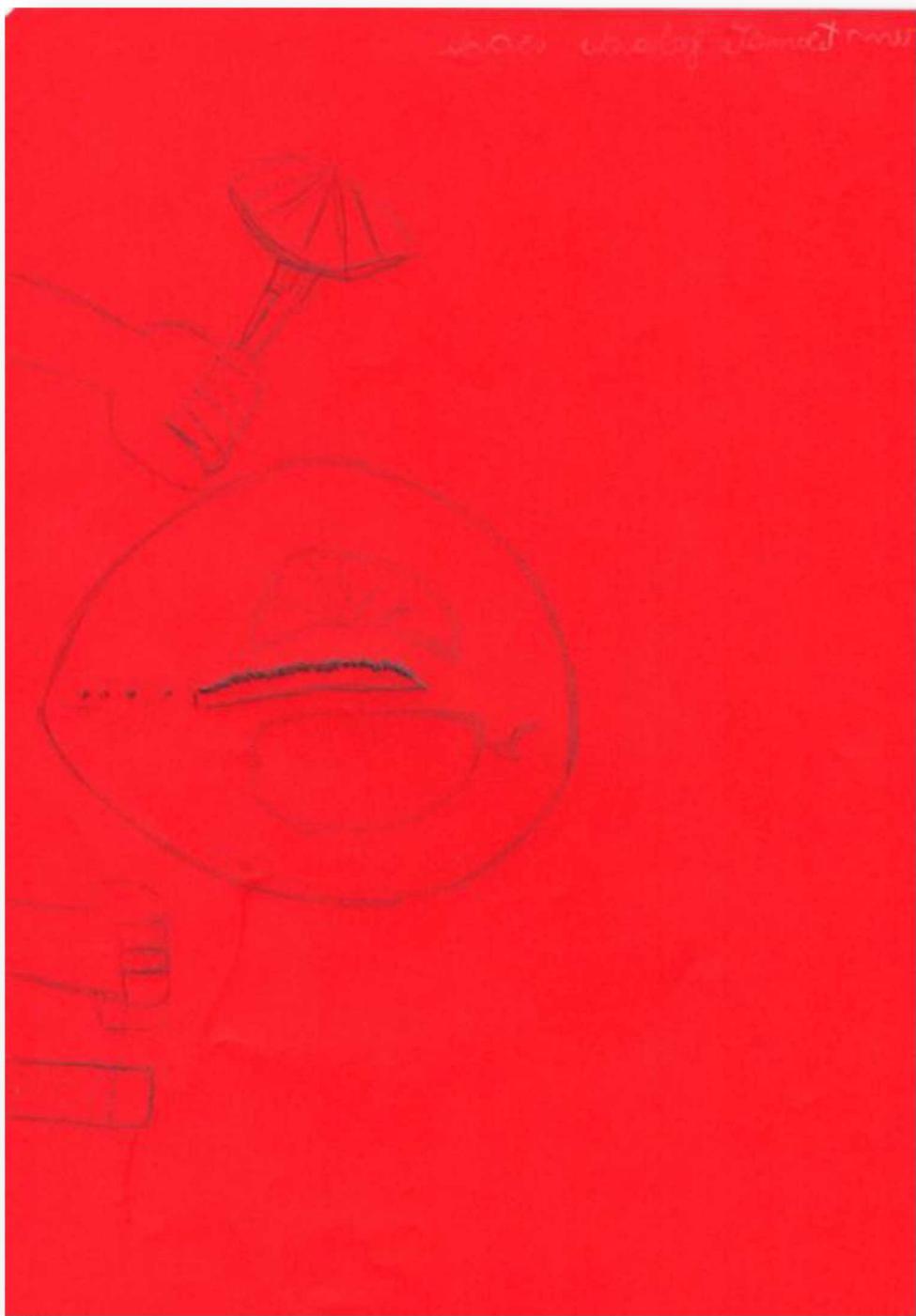
A aluna A20 confundiu os irmãos, pois o caminhoneiro e o degustador de vidros são o mesmo. Faltou citar a irmã que nascia em todos os lugares. Conversamos sobre os escritos e pedi para que lessem a parte dos irmãos, a fim de tirar uma conclusão.

Imagen 35 – Desenho de B9



Fonte: Diário de leitura

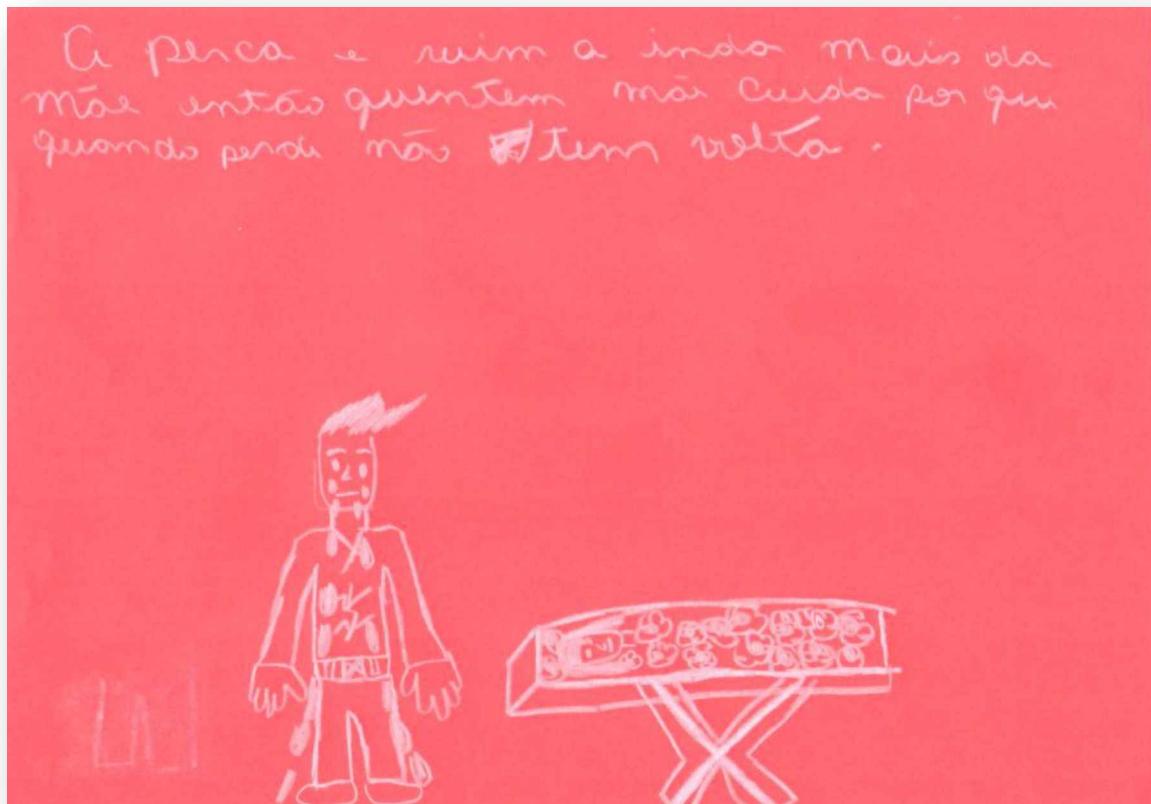
Esta imagem feita por B9, apesar de simples, representa o final da síntese de A20, pois demonstra o poder da faca nas mãos da madrasta, ao cortar as fatias de tomate.

Imagen 36 – Desenho de A21

Fonte: Diário de leitura.

O tomate no prato, todos os dias, representado por A21. É uma das imagens mais presentes nas leituras, uma vez que o tomate tornou-se um ícone forte em *Vermelho Amargo*. Alguns alunos dizem que ao comerem tomate, em suas refeições, lembram-se de toda história.

Imagen 37 – Registro de A3



Fonte: Diário de leitura

O momento do velório foi representado no desenho de A3, com um recado para seus leitores: que cuidem de suas mães, pois se houver a perda, não haverá a volta.

Finalizamos as leituras, as oficinas, círculos de leitura e atividades com as estratégias de leitura de textos literários. No próximo capítulo, faremos uma avaliação deste projeto.

4. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROJETO

Um desafio! Sei que o ato de ler é uma ferramenta de poder, instituído principalmente no contexto da escola. É um espaço contestado pelos moldes impostos pela sociedade, mas, ao mesmo tempo, é um espaço de libertação das crenças acerca do que éramos, pois o que somos e seremos é uma construção diária; portanto, inacabada. Essa construção depende do que eu quero como sujeito que é constituído em um grupo. Entretanto tal sujeito também é um transformador dessa realidade. É um processo recíproco. Ainda escuto rumores de meus alunos, cujos pais não acreditam na possibilidade de seu crescimento intelectual: “Meu pai disse que é melhor eu sair da escola e ir trabalhar com ele. A minha avó não quer.” É uma criança de onze anos, que relata a sua guerra interior e a sua luta sociocultural. E o que propõe a literatura? Como sugere Cândido (2013), o primeiro ponto é “humanizar” e o segundo ponto “desmascarar” as hierarquizações feitas e mantidas pela sociedade do sujeito-leitor.

Ainda sobre esta “constituição humana”, Iser (1996) afirma que se a ficção nos traz experiências que nos impossibilitam de nos separarmos dela, a função da literatura é acionar a atenção para este horizonte que se fez aberto. E se, “o texto literário só produz seu efeito quando é lido” (ISER, 1996, p.15), acredito que esse processo de humanização tenha ocorrido com a realização deste projeto de leitura literária na escola em que trabalho.

Antes de finalizar as considerações, quero dizer que os projetos não têm uma obrigação de serem realizados de uma só vez. Este, por exemplo, melhor seria realizado num período de um ano, pois os professores de língua portuguesa têm muitas matérias elencadas no currículo anual. Não tornemos o nosso trabalho exaustivo, pois o êxito depende da tranquilidade do professor, do respeito em relação ao tempo do aluno, de muitas regras na escola e de muitos projetos que são feitos no decorrer do ano letivo. Como eu era a pesquisadora, desde o início, disse aos meus alunos sobre o desafio que teriam, mas que seria grande! Todos estiveram dispostos, inclusive os profissionais do grupo gestor da escola.

Ao aplicar o questionário final entre os alunos, percebi que houve um avanço nesta aprendizagem. A quantidade de livros lidos nas duas turmas, se comparado ao ano anterior, teve um percentual maior, pois o projeto foi realizado num período de quatro meses. Todos os alunos disseram ter lido mais de três livros, com exceção de um aluno com necessidades especiais educacionais que disse ter lido apenas um. Quero lembrar que boa parte desses sujeitos não completou a alfabetização na “hora certa” e ainda se encontram neste processo. Todavia, todos os alunos que frequentaram, na íntegra, o período da aplicação das atividades, fizeram todas as leituras propostas. Os três alunos do Grupo B, que têm necessidades

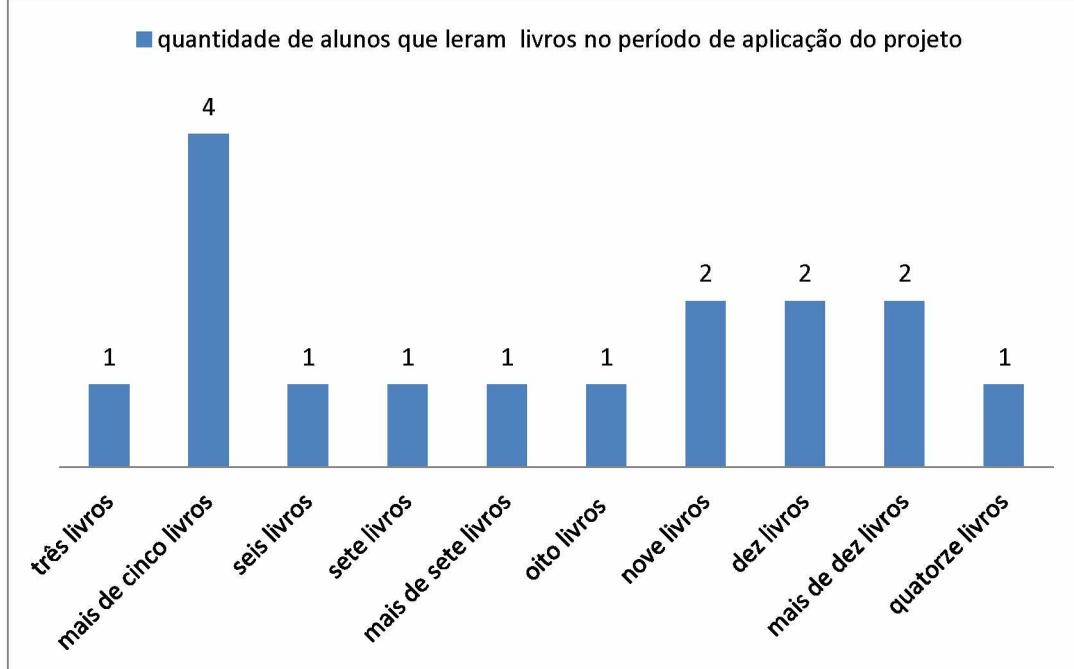
especiais, participaram das leituras oralmente, com a ajuda dos professores de apoio ou com as minhas leituras.

Tal projeto ajudou-me a perceber as dificuldades dos meus alunos diante do processo de leitura e escrita. Portanto, as leituras pretendidas e as estratégias envolvidas nas oficinas, além das atividades e círculos de leitura propiciaram um envolvimento dos alunos, num processo de interação com o texto. Além dessa interação, houve o enriquecimento da proposta com o instigar da interação com o outro e com a vivência da troca de leituras e de suas percepções.

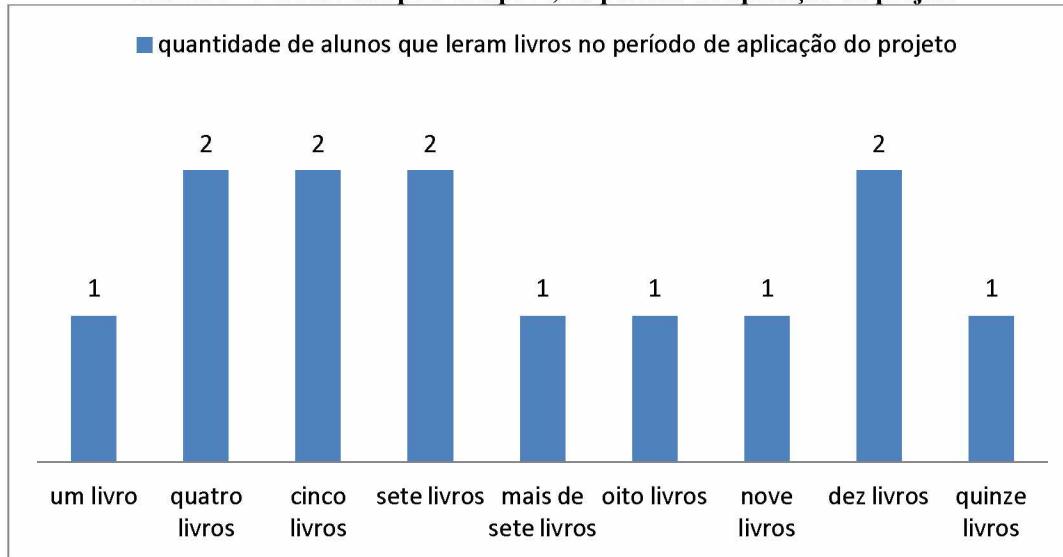
De acordo com o questionário final, os alunos, em sua maioria, conseguiram distinguir os gêneros literários envolvidos no projeto. As suas leituras ultrapassaram as percepções que tinham dos textos disseminados pelos meios de comunicação de massa, tais como a televisão e o cinema, pois conseguiram compreender que as culturas se diferem conforme a formação de uma sociedade e o que esta valoriza. Assim, a crítica do que assistem foi ampliada, porque, agora, querem ler.

Em relação ao quantitativo de livros lidos, seguem os gráficos abaixo:

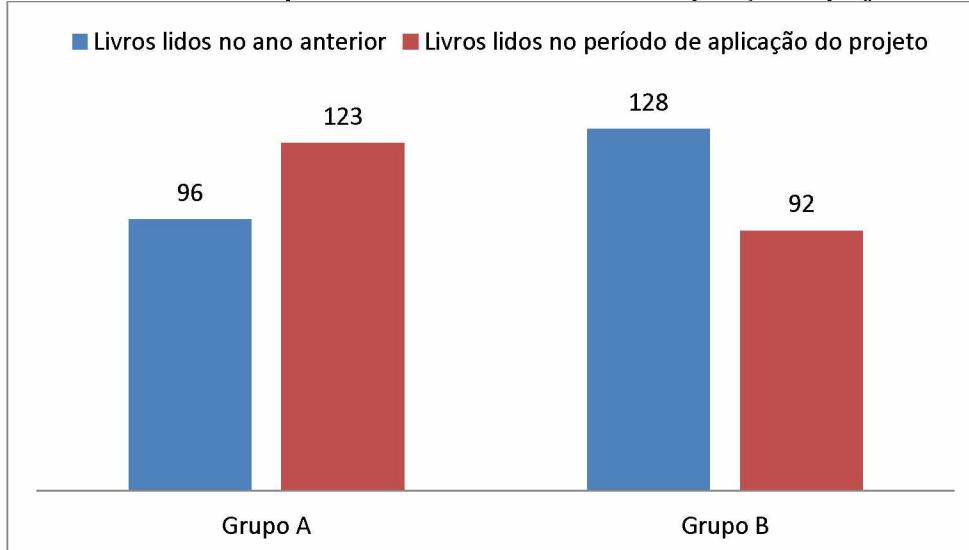
Gráfico 8 – Livros lidos pelo Grupo A, no período de aplicação do projeto



Fonte: Dados da pesquisa.

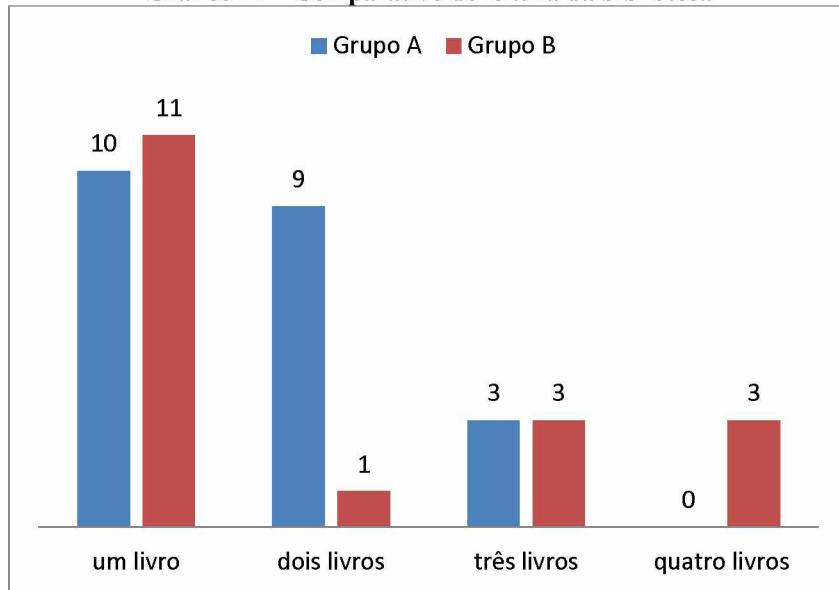
Gráfico 9 - Livros lidos pelo Grupo B, no período de aplicação do projeto

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 10 – Comparativo de leitura: ano anterior e aplicação do projeto

Fonte: Dados da pesquisa.

No período de aplicação do questionário final, como de costume, os alunos começaram a não mais irem à escola, por se aproximarem as férias. Creio que o número referente à leitura do Grupo B poderia ter sido maior, pois só dos números referentes à biblioteca há o seguinte gráfico.

Gráfico 11 – Comparativo de leitura da biblioteca

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, creio que ao tentar contar em números esta leitura através de suas respostas, há, então, uma ideia imprecisa dos números reais. Mesmo com os registros da biblioteca, percebi que o quantitativo de livros registrados não condizia com a situação real. Alguns deles me relataram que, algumas vezes, a bibliotecária anotava os livros emprestados em outra folha, que não tive acesso. Este é um ponto negativo do trabalho, que deve ser apontado, já que o projeto dependia também destes números. O trabalho na escola é um trabalho que deve ser feito com o profissionalismo de todos, em busca dos mesmos objetivos, pautados na aprendizagem do aluno que frequenta a escola.

As visitas à biblioteca, como foi dito, foram restritas, devido ao trabalho de reforço feito pela bibliotecária. Concluo que, apesar das delimitações do tempo e do espaço, houve um trabalho frutífero de empréstimo. As turmas, costumeiramente, vão à biblioteca, independente do projeto realizado com eles. Geralmente, ao escolherem um livro, os alunos gostam de me confidenciar suas leituras, como se houvesse um vínculo de trabalho. Há livros disputadíssimos e requerem uma “reserva”. Pela primeira vez, na escola, eu ouvi esta palavra de uma aluna, que por vontade própria, reservou sua escolha tão esperada! São os rumores das leituras que ecoam nas salas.

As bibliotecas de outros lugares também passaram a ser frequentadas. Um aluno me confidenciou que, após a leitura de contos de Lygia Bojunga na sala de aula – lidos depois da aplicação do projeto – fez uma busca na biblioteca do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), com o intuito de descobrir algum livro da autora. Estava nas prateleiras *Angélica* e sua leitura já foi completada.

O outro ambiente desenvolvido para expandir o ambiente da escola foi a rede social *What's app*. Ela teve início com a leitura de *Vermelho Amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós. Como a participação precisava do consentimento dos pais, apenas onze alunos estiveram presentes nos debates do grupo “Literatura em minha vida”. As intervenções ocorriam conforme a realização, em sala, das atividades. Havia uma curiosidade muito grande, por parte daqueles que não foram autorizados a participar do grupo. Como os colegas sempre perguntavam sobre as conversas acerca do livro, resolvemos expor os assuntos debatidos com o restante da sala. Esta proposta é possível de realizar na escola, porém oriento os professores a organizarem os pedidos de autorização aos responsáveis, sobre o uso do suporte. Além disso, para que haja êxito, é necessário que os alunos tenham consciência das regras pré-estabelecidas, com o objetivo primeiro de discutir a leitura proposta.

As leituras propostas neste projeto foram muito bem recebidas pelos participantes: os mitos, as fábulas e os contos de fadas. Essa construção do conhecimento prévio é um passo muito curioso, pois a partir do momento em que houve a abertura destes horizontes, houve a apropriação das histórias. *Vermelho Amargo* é um título sempre citado nas aulas. Consigo ver o *Pedro*, também de Bartolomeu, como escolha de leitura da biblioteca. Hora ou outra, os alunos rememoram os textos lidos e os descobrem em lugares antes não percebidos; são as conexões envolvidas a partir do texto lido. Convivem com as metáforas com mais facilidade e trazem textos para a leitura na sala de aula.

Alguns alunos participaram apenas da leitura de *Vermelho Amargo* e não conseguiram realizar as atividades propostas com o objetivo de conexão. Isso me fez perceber o quanto estas leituras são fundamentais! Estes pequenos jovens, que vieram depois, tinham um limite de compreensão de leitura: não acionavam as conexões, pois não aprenderam a fazê-las. Já as inferências, as visualizações, as sumarizações e as sínteses foram realizadas, desde que não houvesse a necessidade de conectar determinados textos como “Píramo e Tisbe”. Outras leituras se entrecruzaram e ampliaram o projeto. Foi o caso de Ângela Lago, com *Psiquê*, cujo texto foi lido, ouvido e visualizado através das belas imagens da autora. A experiência os fez perceber que há outros autores que recontam as mesmas histórias e que, cada reconto tem a sua forma de estabelecer vínculos entre receptor e texto.

Como escrito por Michèle Petit (2009, p.115), “não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, precisamos de mediações, de representações, de figurações simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior”. Como a autora explanou, isso não é suficiente para reestabelecer muitos assuntos que envolvem a nossa situação de vida diária,

mas somos seres que necessitam das histórias, do convívio humano, das interações da linguagem com o outro.

Este trabalho me oportunizou a perceber que o sujeito-leitor da escola necessita deste processo de interação, de conhecer a polissemia que envolve as leituras dos textos literários. Com as conexões texto e leitor, os alunos aprenderam a se conhecer e a conhecer o outro. A desvendar lugares e histórias que nunca foram, por eles, imaginados. Ao inferirem, descobriram que a leitura inicial, ou seja, da capa, da sinopse, do título, das imagens, precede a leitura do texto. Ao visualizarem, descobriram que eram capazes de sonhar e de imaginar: paisagens, pessoas, deuses, espaços de uma história distante, dramas de morte... Ao summarizarem, descobriram que o texto é seu aliado e que podiam compreender as histórias. Ao sintetizarem, perceberam que conhecer o essencial do texto é ler e se apropriar do que se lê.

Depois do projeto finalizado, outras história e imagens belíssimas surgiram com novas leituras, que foram bem-vindas pelos alunos: Lygia Bojunga com *Tchau e O bife e a pipoca*. Marina Colasanti, com *Uma ideia toda azul*, que foi um empréstimo de uma aluna a mim, de modo que eu lesse. Claro! Não perdi a oportunidade de dizer aos demais alunos que sua colega de sala contribuía para que houvesse a ampliação de nossas leituras e de nosso mundo interior. Fizemos juntos esta leitura! Aprendi que socializar o que temos faz parte de nossas percepções de humanidade. Encantamentos! Leituras que não são sofrimentos. Eles vivem um momento em que dividem o que sabem, inclusive comigo, trazendo-me a leitura do que leem: “Professora, já leu o livro...?”

Sinto que este trabalho apenas começou e que as propostas sempre surgirão, quando buscamos lutar contra os estigmas lançados em nossa cultura. Se ler é preciso, então vamos ler. Como eu acredito que nunca aprenderemos tudo, então, começemos a perceber que o nosso mundo não está completo e talvez nunca esteja. Que bom! Ampliar o meu mundo interior e ajudar o outro a ampliar o seu, através das leituras literárias, é ensinar o outro a compreender o seu direito: de se “humanizar”.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M.. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In: Áurea da Paz Pinheiro e Sandra C. A. Pelegrini. (Org.). **Tempo, Memória e Patrimônio Cultural**. Teresina: EDUFPI, 2010, v. 1, p. 55-72. Disponível em: <<http://cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2015.
- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **Contos de Perrault**. São Paulo: Ática, 2005. (ilustrações de Elisabeth Teixeira).
- BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978-2013.
- BARTHES, Roland. Da leitura. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984-2004, p. 30-42.
- BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984-2004, p. 26-29.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BARTHES, Roland. Reflexões a respeito de um manual. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984-2004, p. 53-59.
- BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana. Mitos e lendas. In: GREGORIM FILHO, Nicolau. **Literatura em Gêneros**. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012. p.9-25.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p.81-102.
- BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**: orientações para o Ensino Médio/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991-1993.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 6^a ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1989-2013. p. 171-193.

CHARTIER, Roger. Comunidade de leitores. In: CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora da UNB, 1994. p. 11- 31.

COENGA, Rosemar. Margeando o conceito de letramento literário. In: COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010. p. 48-58.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006-2014.

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

FREIRE, Paulo. A concepção "bancária" da educação como instrumento da opressão: seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970-2000. p. 57-76.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1993-1999. p. 55-79.

GARFUNKEL, Paulo. **Três fábulas de Esopo**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2013. (Ilustrações de Sanzio Marden).

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de. et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GNERRE, Maurizzio. Considerações sobre o campo de estudo da escrita. In: GNERRE, Maurizzio. **Linguagem, Escrita e Poder**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987. p. 25-61.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 1991-2010.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed.34. 1976-1996. v. 1.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed.34. 1976-1999. v. 2.

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

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

- KOHAN, Walter O.. A infância escolarizada dos modernos. In: KOHAN, Walter O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003-2011. p. 61-95.
- LAGO, Angela. **Psiquê**. São Paulo: Cosac Naify, 2010. (Ilustrações de Ângela Lago).
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LAURIA, Maria Paula Parisi. Ler levantando a cabeça: caminhos e descaminhos da leitura literária na educação básica. **Remate de Males**, Campinas, v. 34, n. 2, p.361-373, 2º sem. 2014. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/4228/4929>>. Acesso em: 16 dez. 2015.
- LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. 2.ed. São Paulo: Globo Livros, 2008-2010. (Ilustrações de Alcy Linares).
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- MACHADO, Ana Maria. Entre vacas e gansos - escola leitura e literatura. In: MACHADO, Ana Maria. **Texturas**: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 113-125.
- MACHADO, Ana Maria. **Histórias greco-romanas**. São Paulo: FTD, 2003-2011. (ilustrações de Laurent Cardon).
- MENDES, Nancy Maria. Intertextualidade: noções básicas. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. **Teoria da literatura na escola**: atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992. p. 28-35.
- PAULINO, Graça. et al. A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta? In: PAULINO, Graça; ROSA, Cristina Maria. (Org.) **Das leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPel, 1999-2010. p 142-153.
- PAULINO, Graça. Práticas de seleção de leitura. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. **Teoria da literatura na escola**: atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992. p. 77-81.
- PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na Literatura infantil**. São Paulo: Icone, 1986.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camilha Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2008-2009.
- PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1998-2009.

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema Integrado de Bibliotecas. Orientação para elaboração de trabalhos científicos: projeto de pesquisa, teses, dissertações, monografias, relatório entre outros trabalhos acadêmicos, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). 2. ed. Belo Horizonte: PUC Minas, 2016. Disponível em: <www.pucminas.br/biblioteca>. Acesso em: 08 de set. de 2016.

QUEIRÓS, Bartolomeu C. de. **Pedro**. São Paulo: Global, 1983-2008. (ilustrações de Sara Ávila de Oliveira)

QUEIRÓS, Bartolomeu C. de. **Vermelho Amargo**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

RAMOS, Rogério de Araújo (Ed.). **Universos**: língua portuguesa, 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2012, p. 24-25.

ROCHA, Ruth. **Fábulas de Esopo**. São Paulo: Moderna, 1985-2010. (ilustrações de Jean-Claude R. Alphen)

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

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Marcello Bulgarelli. São Paulo: Alameda, 2013. p. 151-164.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes. São Paulo: Alameda, 2013. p. 165-189.

ROUXEL, Annie. O advento dos leitores reais. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Rita Jover-Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013. p. 191-208.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos coordenadores franceses. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 19-24.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998-2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não – alfabetizados**: o avesso do avesso. 1986. 239 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000051671&fd=y>>. Acesso em: 24 de jun. 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TREVIZAN, Zizi. **O texto é pretexto**: leitura e redação na sala de aula. Presidente Prudente (SP): Universidade do Oeste Paulista - Grafoeste, 1994.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Literatura e Pedagogia**: ponto e contraponto, 2. ed. São Paulo: Global; Campinas (SP): ALB - Associação de Leitura do Brasil, 1990-2008. p.17-24.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA VERIFICAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO

Espaço de preenchimento do professor:

Aluno Nº:

Conhecendo um pouco mais ...

Responda com tranquilidade e sinceridade. Você não será identificado através de seu nome. Portanto, não se preocupe em escrever a verdade.

- 1- Quantos livros você leu no ano passado?

() nenhum;

() um

() dois

() três

() quattro

() _____

- 2- Lê, por causa da exigência da escola?

() sim

() não

() também

- 3- Quando vai à biblioteca?

() quando o professor pede;

() quando sinto vontade de ler

() quando quero sair da aula

- 4- Quantas vezes vai à biblioteca por semana?

() uma vez por semana

() várias vezes por semana

() não vou

- ## 5- Conhece histórias gregas?

() não

() sim

Quais?

Sabe o que é um conto de fadas? () sim

() nāo

Sabe o que é um comitê?
Quais você conhece?

Quais autores você conhece?

Qual deles você mais gostou? Por quê?

- 7- Seus pais contam histórias? sim não
- 8- As pessoas de sua casa costumam ler? sim não
- 9- O eles leem?
- jornal revista livro literário bíblia
 gibi internet livros didáticos
- Eles leem principalmente através de:
- via impressa – feito na folha de papel
 no computador
 no celular
 no tablet

10- Você passa o seu tempo de folga fazendo, principalmente, o quê?

11- Seus familiares costumam fazer, em seu tempo de folga, principalmente o quê?

12- Como você faz a escolha de um livro?

APÊNDICE B – ESTRATÉGIAS DE LEITURA APLICADAS EM FÁBULAS

Estratégias de leitura para o letramento literário em turmas de 6º ano

Atividade referente à pesquisa: estratégias de leitura

Aluno: _____ Letra e
número referente: _____

Título: *A queixa do Pavão* de Esopo, contada por Paulo Garfunkel

Você já viu um pavão? A partir deste título, qual deve ser a queixa do pavão?(Visualização e inferência)

Que som o pavão emitiria? _____

Qual é o argumento que o pavão usou sobre a sua voz?(sumarização)

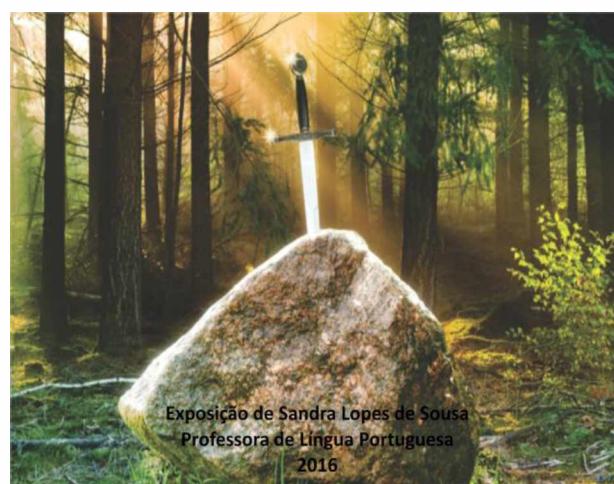
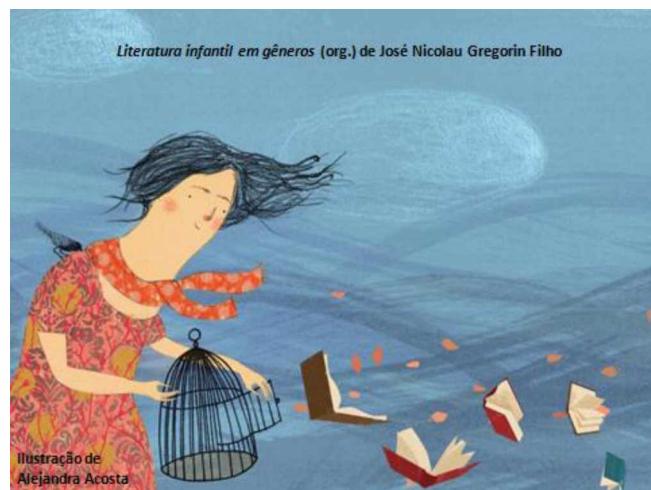
Quais conexões faria com esta história?

Em relação a	Texto -leitor	Texto - texto	Texto – mundo
Sobre o problema do pavão			Em relação
Saída do pavão em busca de ajuda no Monte Olimpo			

Este texto traz qual reflexão? Sintetize:

Vamos sumarizar esta história?

APÊNDICE C –APRESENTAÇÃO DE SLIDES EM AULA FINALIZADORA SOBRE OS MITOS E LENDAS



Mitos e lendas

parecem ser temas muito antigos

Manifestações do gesto oral

Oralitura (tecida pela imaginação coletiva)

Marcados pela oralidade

Explicam

fatos que assombram; sobretudo fenômenos naturais

Essência

no pensamento mágico

Houve a tentativa de definir o desconhecido; compreendê-lo e dominá-lo

Explicação

vem da intuição; da emoção; da sensibilidade

Para André Jolles (1976), são formas simples, pois são fontes da memória popular e guardam íntimas relações com o folclore.

Penetram a alma de um povo para desenvolver conhecimento sobre outras culturas, e a consciência sobre a sua própria cultura.

São a gênese da literatura infantil

Mitos

do grego *mythos* (fala, relato)

Narram como as coisas foram num passado imemorial, longínquo e fabuloso;

Tema

Origem do mundo; dos homens; das técnicas; dos deuses; das relações dos homens com os deuses e, assim por diante.

Mircea Eliade(1994)

Têm **valor de verdade**, força sagrada **incontestável** para as **sociedades que as criam**



Cronos era filho de Urano, o Céu, e de Geia, a Terra, pertencendo à primeira geração divina. Tendo Geia desejado se furtar aos brutais abraços do marido, foi auxiliada pelo caçula, Cronos. Este, com uma foice que ela lhe passara para luta, cortou os testículos do pai e os atirou ao mar. Em seguida, expulsou o Céu e tomou seu lugar. Desposou sua própria irmã,

a titânida Reia. Urano e Geia, depositários do conhecimento do futuro e da sabedoria, predisseram-lhe que ele seria destronado por um de seus filhos. Cronos passou então a devorar os filhos à medida que iam nascendo: Reia, grávida de Zeus, escondeu-se e, para salvar esse último filho, fugiu para Creta e lá deu à luz o menino, às escondidas. Envolveu em panos de linho uma pedra e deu-a a Cronos, como se fosse a criança, e o deus logo a engoliu. Quando cresceu, Zeus pediu a Geia uma droga para dar ao pai, a fim de que este restituísse os filhos devorados. (GUIMARÃES, 1983)



Dizem eles que Juok, o criador, modelou todos os homens com terra e que enquanto estava empenhado no trabalho da criação perambulou pelo mundo. Na terra dos brancos encontrou uma argila ou areia branca pura, com a qual formou os homens brancos. Depois ele chegou ao Egito e com a lama do Nilo fez os homens vermelhos ou marrons. Por último, veio ele ter à terra dos shilluks e, com a argila preta que ali havia, ele criou os homens negros. E eis como ele modelou os homens: apanhou uma porção de argila e disse para si mesmo: "farei o homem, mas ele deverá ser

capaz de andar e correr e sair para os campos, portanto lhe darei duas pernas compridas, como o flamingo". Tendo feito isso, pensou novamente: "O homem deverá ser capaz de cultivar o painço, portanto lhe darei dois braços, um para segurar a enxada e o outro para arrancar as ervas daninhas". E assim deu-lhe dois braços. Depois pensou novamente: "O homem deverá ser capaz de ver o painço, portanto lhe darei dois olhos". E assim o fez. Seu próximo pensamento foi: "O homem deverá ser capaz de comer o painço, portanto lhe darei uma boca". E assim deu-lhe uma boca. A seguir pensou: "O homem deverá ser capaz de dançar e falar e cantar e gritar, e para isso precisa de uma língua". E o homem recebeu uma língua. Por último a divindade disse a si mesma: "O homem deverá ser capaz de ouvir o barulho da dança e a fala dos grandes homens e para isso precisa de dois ouvidos". Deu-lhe, portanto, dois ouvidos e colocou no mundo o homem completo.

Importante pensar!

Tratam de questões complexas da vida humana

Construíram civilizações ao longo dos séculos e carregam
íntima relação com os mais profundos problemas
interiores, com os mais complexos mistérios, com as
situações-limite de nossa travessia pela vida.

Composição textual

Estrutura simples
Linearidade cronológica
Marcada pela oralidade

Discurso monológico (terceira pessoa), pois ressoa uma
voz coletiva





Abre caminho para o jovem aprender o
multiculturalismo

É importante construir um **acervo imaginário**
Os mitos revelam
Imagens metafóricas
Significativas e grandiosas
Na medida
Em que tratam da **condição humana**

Lendas

vem do latim *legenda* (coisas que devem ser lidas)

Tratam

- Do *sobrenatural*

Por exemplo

Homens realizam atos de bravura

- *História*

Origens lendárias, heróis de países, civilizações

Idade Média foi um período fértil

Busca esclarecimentos simples para fenômenos complexos

**Ensoram a valorizar os interesses coletivos mais do que os
individuais**

As personagens das lendas não são deuses, são seres humanos

Liga-se ao contexto histórico

Ao espaço geográfico

E ao povo que a cria

Para explicar fatos e fenômenos, como:

Formação de cidades,

Origem dos povos,

Fenômenos da natureza e

heróis nacionais.

Predomina o maravilhoso e o imaginário

Fundamento histórico e qualidade heróica



Lenda do distrito de Braga...

Lenda do Galo de Barcelos



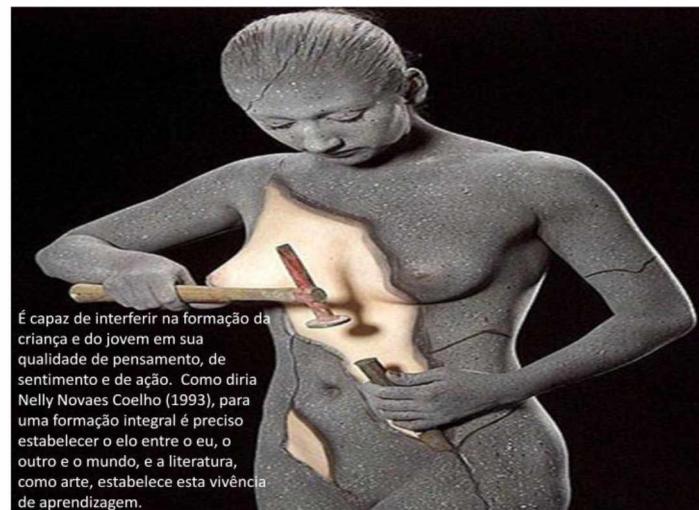
Há muitos anos um peregrino galego passou em Portugal a caminho de Santiago de Compostela para pagar uma promessa e hospedou-se numa estalagem minhota. Como levava um grande farnel e fazia pouca despesa, o hospedeiro, que era muito ganancioso, entregou o honrado peregrino à polícia acusando-o de roubo. O pobre chefe de família, sem que ninguém o defendesse, pois era desconhecido naqueles sítios, foi condenado à morte por enforcamento. Como última vontade, o galego pediu que o levassem até ao juiz que o tinha condenado. Quando o galego chegou a casa do juiz, ele estava com os seus amigos num grande banquete. Voltou a dizer-lhe que estava inocente e uma vez mais, ninguém acreditou nele... Então no seu desespero, reparou num galão assado que estava numa travessa em cima da mesa, pronto a ser comido, e disse: - É tão certo estar inocente como certo é esse galão cantar quando me enforcarem. Todos se riram da afirmação do homem mas, resolveram não comer o galão. Quando chegou a hora de o enforcarem, o galão assado levantou-se e cantou mesmo! O juiz correu até ao sítio onde ele estava prestes a ser enforcado e mandou soltá-lo imediatamente. Hoje, o galão de Barcelos, de barro colorido, é conhecido até no estrangeiro e lembrará para sempre esta lenda. Para além da tradição e também a perpetuá-la, está a estátua de nosso Senhor do Galo, dentro de um nicho que se encontra no topo de uma linda colina, mesmo ao sair de Barcelinhos.

Fonte: http://web.educom.pt/paulaperna/galo_barcelos.htm

A literatura exige um leitor que reconheça elemento ou narrativas do passado no presente, considerando seu acervo imaginário – cuja construção tem muito da responsabilidade do educador.



A literatura infantil promove o encontro do ser humano consigo mesmo, com o outro, com a cultura humana.



É capaz de interferir na formação da criança e do jovem em sua qualidade de pensamento, de sentimento e de ação. Como diria Nelly Novaes Coelho (1993), para uma formação integral é preciso estabelecer o elo entre o eu, o outro e o mundo, e a literatura, como arte, estabelece esta vivência de aprendizagem.



Referências:

- BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana. Mitos e lendas. In: GREGORIM FILHO, Nicolau. **Literatura em Gêneros**. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012. p.9-25.
- <http://infocorhx.blogspot.com.br/2012/08/eu-o-espelho-e-o-meu-reflexo.html>. Acesso em 20 mar. 2016
- http://siskaccoach.es/las_emociones_que_-_mueven_-_un_cambio/. Acesso em 20 de mar.2016
- <http://arranhamoqueueugostomuito.blogspot.com.br/2010/04/balanco-de-6-meses-de-campanha-de.html>. Acesso em 20 mar. 2016
- <http://portal-dos-mitos.blogspot.com.br/2013/07/urano.html>. Acesso em 20 mar. 2016
- ACOSTA, Alejandra. <https://leituraacessivel.wordpress.com/estante/contos-infantis-revista-nova-escola> . Acesso em 20 mar. 2016

- <http://eventosmitologialogra.blogspot.com.br/2011/03/dedalo-e-icaro-os-limites-para-sonhar.html> . Acesso em 20 mar. 2016
- <http://arcanoteca.blogspot.com.br/2014/02/mitologias-rei-artur.html> . Acesso em 20 mar. 2016
- <https://noticias.gospelprime.com.br/pesquisa-origem-vida-barro/> Acesso em 20 mar. 2016.
- <https://peppertouch.wordpress.com/page/7/> Acesso em 20 mar. 2016.
- <http://davidkawena.deviantart.com/art/Disney-Heroes-Prince-Adam-by-David-Dawena-334690805> Acesso em 20 mar. 2016.
- www.reconectar.com.br/blog/index.php?modulo=post&id=111 Acesso em 20 mar. 2016.
- <http://pt.slideshar.net/mobil/guest1b247a/lendas-de-alguns-districtos-de-portugal-437729> . Acesso em 20 mar. 2016.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL

Espaço de preenchimento do professor:

Aluno Nº:

Conhecendo um pouco mais ...

Responda com tranquilidade e sinceridade. Você não será identificado através de seu nome. Portanto, não se preocupe em escrever a verdade.

13- Quantos livros você leu neste semestre?

- () nenhum;
 - () um
 - () dois
 - () três
 - () quatro
 - ()

14- Lê, por causa da exigência da escola?

- sim não também

15- Quando vai à biblioteca?

- () quando o professor pede;
 - () quando sinto vontade de ler
 - () quando quero sair da aula

16- Quantas vezes vai à biblioteca por semana?

- uma vez por semana
 - várias vezes por semana
 - não vou

17- Conhece histórias gregas?

- () não

() sim

Quais?

18- Sabe o que é um conto de fadas? () sim

- () não

Quais você conhece?

Quais autores você conhece?

Qual deles você mais gostou? Por quê?

19- Seus pais contam histórias? () sim () não

20- As pessoas de sua casa costumam ler? () sim () não

21- O eles leem?

() jornal () revista () livro literário () bíblia
 () gibi () internet () livros didáticos

Eles leem principalmente através de:

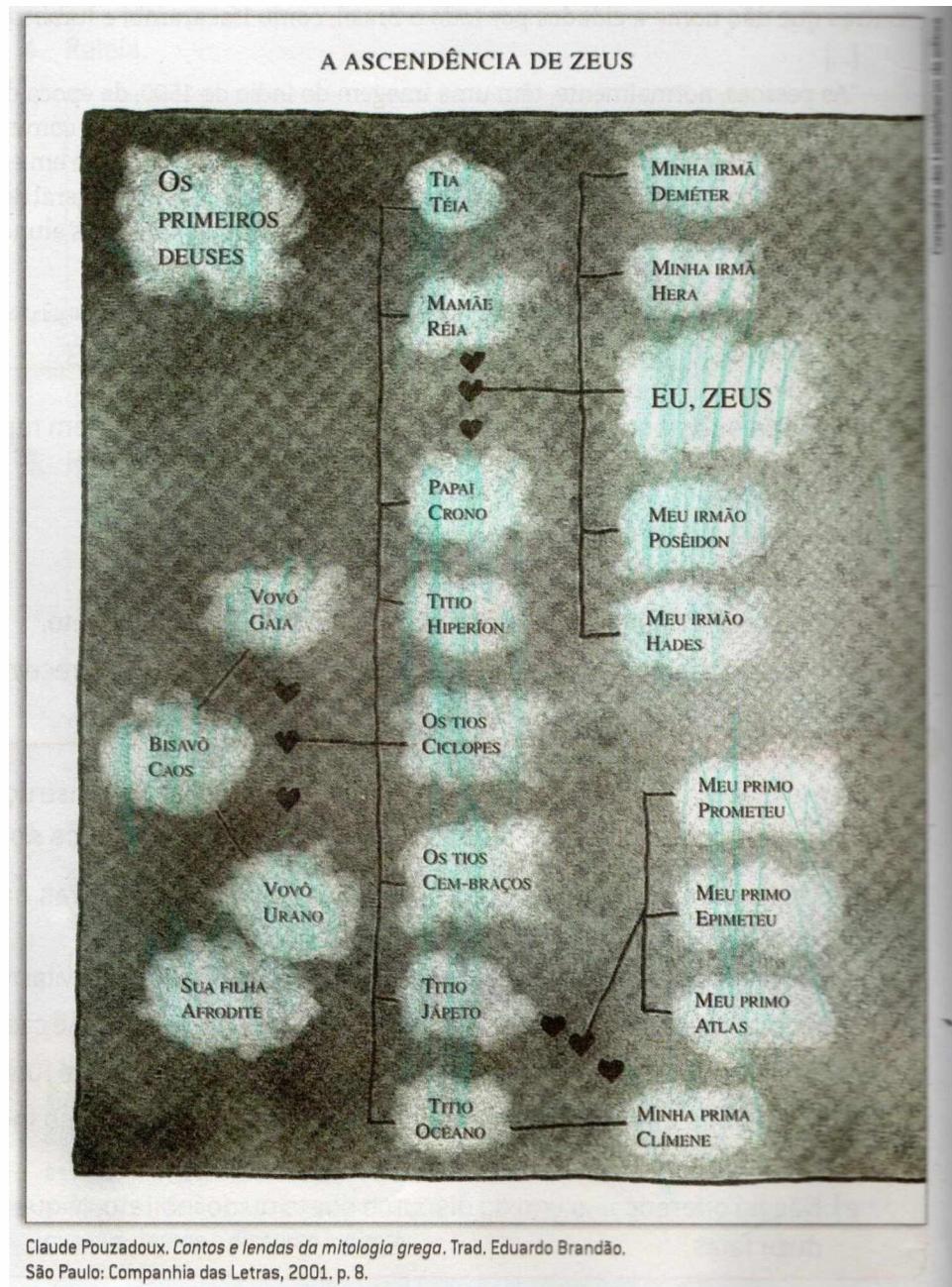
() via impressa – feito na folha de papel
 () no computador
 () no celular
 () no tablet

22- Você passa o seu tempo de folga fazendo, principalmente, o quê?

23- Seus familiares costumam fazer, em seu tempo de folga, principalmente o quê?

24- Como você faz a escolha de um livro?

ANEXO A – A ASCENDÊNCIA DE ZEUS



ANEXO B – A DESCENDÊNCIA DE ZEUS

