



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



KELLYNE AMARAL MARQUES

**LITERATURA, CIÊNCIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**UBERLÂNDIA/MG
2023**

KELLYNE AMARAL MARQUES

**LITERATURA, CIÊNCIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa II: Estudos Literários

Orientador(a): Prof. Dra. Carolina Duarte Damasceno

**UBERLÂNDIA/MG
2023**

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

M357L Marques, Kellyne Amaral, 1978-
2023 Literatura, ciência e a formação do leitor na Educação Básica
[recurso eletrônico] / Kellyne Amaral Marques. - 2023.

Orientadora: Carolina Duarte Damasceno.
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS).
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8072>
Inclui bibliografia.

1. Literatura. I. Damasceno, Carolina Duarte, 1978-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Letras (PROFLETRAS). III. Título.

CDU: 82

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	27 de março de 2023	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	17:30
Matrícula do Discente:	12112MPL008				
Nome do Discente:	Kellyne Amaral Marques				
Título do Trabalho:	LITERATURA, CIÊNCIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA				
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos				
Linha de pesquisa:	Estudos Literários				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Textos e vozes em diálogo: perspectivas para o ensino de literatura				

Reuniu-se, remotamente, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Prof. Dr. Júlio de Souza Valle Neto, Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; c) Prof. Dr. João Carlos Biella, Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; Profa. Dra. Carolina Duarte Damasceno Ferreira, Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Carolina Duarte Damasceno Ferreira, apresentou a Comissão Examinadora e a candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **João Carlos Biella, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/03/2023, às 16:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Duarte Damasceno Ferreira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/03/2023, às 16:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Júlio de Souza Vale Neto, Usuário Externo**, em 27/03/2023, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4367561** e o código CRC **E6523C35**.

RESUMO

Nosso projeto de pesquisa trabalhará com uma proposta interdisciplinar, que terá como eixo principal a leitura da adaptação de Júlio Verne por Cony, **Viagem ao centro da Terra**, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. A leitura dos textos literários será mediada pela professora pesquisadora, por meio de um processo de interação, no qual o aluno terá oportunidades de dialogar sobre suas compreensões, seu ponto de vista e expectativas a respeito dos textos abordados nas aulas, visando à recepção estética dos textos lidos. Ao término, ele terá oportunidade de atuar sobre o principal texto lido em forma de reescrita. A pesquisa estará fundamentada nos aportes teóricos do letramento literário, leitura subjetiva e escrita criativa. Nessa perspectiva, a professora pesquisadora terá o papel fundamental de mediar todo o processo em construção. Nossa intenção é fomentar nos alunos o interesse pela leitura literária e pela área das Ciências da Natureza. Para tal, ofertaremos, além da mediação de leitura de uma obra de ficção científica, uma discussão a respeito da relevância da pesquisa e conhecimento científico para a sociedade. Por isso, além de proporcionar a leitura do texto literário, também ofereceremos diálogos com a obra principal por meio de leituras e discussões da temática de reportagens, visitas virtuais em importantes museus e, ainda, apresentação do filme baseado na obra de Júlio Verne. A intervenção pedagógica planejada para esta pesquisa está fundamentada na metodologia da pesquisa-ação de Thiollent (2000).

Palavras-chave: Ensino de literatura; Mediação; Formação do leitor; Leitura subjetiva.

ABSTRACT

Our research project will work with an interdisciplinary proposal, which will have as its main the reading of the adaptation of Jules Verne by Cony, **Viagem ao centro da terra**, with students of the 9th year of elementary school of a public school. The reading of the literary texts will be mediated by the research professor, through a process of interaction, in which the student will have opportunities to dialogue about their understandings, their point of view and expectations about the texts addressed in the classes, aiming at the aesthetic reception of the texts read. At the end, he will have the opportunity to act on the main text read in rewrite form. The research will be based on the theoretical contributions of literary literacy, subjective reading and creative writing. In this perspective, the research professor will have the fundamental role of mediating the entire process under construction. Our intention is to foster in students the interest in literary reading and the area of Nature Sciences. To this end, we will offer, in addition to the mediation of reading a work of science fiction, a discussion about the relevance of research and scientific knowledge to society. Therefore, in addition to providing the reading of the literary text, we will also offer dialogues with the main work through readings and discussions of the theme of reports, virtual visits in important museums and also presentation of the film based on the work of Jules Verne. The pedagogical intervention planned for this research is based on Thiollent's action research methodology (2000).

Keywords: Teaching literature; Mediation; Reader formation; Subjective reading.

SUMÁRIO

Capítulo 1. INTRODUÇÃO	09
1.1 A INTERDISCIPLINARIDADE NA NOSSA PROPOSTA.....	12
1.2 OBJETIVOS	17
Capítulo 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 IMPORTÂNCIA DA LITERATURA	19
2.2 SITUAÇÃO DE CRISE	22
2.3 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA	24
2.4 IMPORTÂNCIA DE FORMAR O LEITOR LITERÁRIO	26
2.5 A INTERAÇÃO DO TEXTO COM O LEITOR.....	34
2.6 LEITURA SUBJETIVA	36
Capítulo 3. METODOLOGIA	42
3.1 PESQUISA-AÇÃO.....	42
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	46
3.3 CONTEXTO DA PESQUISA	51
3.4 RELATO DE EXPERIÊNCIA E RESULTADOS DA INTERVENÇÃO APLICADA	54
Capítulo 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	73
ANEXO A – Modelo do termo de assentimento livre e esclarecido para menor de 18 anos.....	77
ANEXO B – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido para responsável legal por menor de 18 anos.....	79
APÊNDICE - Sugestão de proposta didática.....	81
ANEXO C - Diários de leitura dos alunos.....	98
ANEXO D - Produções textuais.....	109
ANEXO E - Outras atividades da pesquisa.....	121

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida, saúde e a família; por ter ofertado a oportunidade e condições para cursar esse mestrado.

Aos meus pais, que com muito amor e dedicação me educaram, deram-me suporte, ensinaram-me os valores humanos, incentivaram-me a estudar, especialmente à minha mãe, que desde cedo me mostrou os encantamentos e a magia da leitura literária. Também por me apoiar e amparar até os dias de hoje, em tudo que eu necessito.

À minha orientadora Professora Dra. Carolina Duarte Damasceno, que me auxiliou no decorrer de todo o processo de formação no mestrado, e foi me guiando com muita sabedoria, serenidade, competência e principalmente paciência.

Aos meus alunos do 9º ano vespertino, que se empenharam com esforço e entusiasmo ao desenvolver as atividades propostas por essa pesquisa.

Aos Professores Dr. João Carlos Biella e Dr. Júlio de Souza Vale Neto, que compuseram a banca de qualificação, trouxeram riquíssimas considerações e grandes contribuições para o prosseguimento e conclusão dessa pesquisa.

Aos professores do ProfLetras, que partilharam com generosidade os conhecimentos adquiridos, o que muito colaborou para minha formação docente.

Aos meus colegas de curso, que de uma forma ou outra também colaboraram para a realização desse trabalho.

À Capes, que me apoiou e facilitou meu trabalho, desde o início da pesquisa até agora, na finalização da mesma.

Capítulo 1 INTRODUÇÃO

*“Escolas que são gaiolas existem
para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. [...]
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.”*
Rubem Alves.

Início este primeiro capítulo do relatório de qualificação de mestrado realizando uma autorreflexão sobre mim, sobre minha docência, visto que a partir do momento em que vou em busca de novos saberes, e me torno professora pesquisadora, coloco-me também como profissional que reflete sobre minha prática e procuro aperfeiçoá-la. Ao refletir sobre mim e sobre minha prática posso reconhecer as potencialidades já construídas e romper com os paradigmas negativos existentes. Segundo Freire, “a reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá, e a prática, ativismo”. (FREIRE, 1996, p. 12).

Ser professora significa para mim mais do que exercer a minha vocação. Representa a concretização de um sonho que trazia comigo desde a minha infância. Tenho profundo orgulho em afirmar que atuo na educação básica e no ensino público há mais de vinte anos.

Graduei-me em Letras no ano de 2000 e, logo no ano seguinte, iniciei minha carreira lecionando na primeira fase do ensino fundamental. Atualmente não trabalho mais com as séries iniciais, mas sim nos anos finais da educação básica. Apesar das dificuldades e da pouca valorização, é na sala de aula, ensinando, que me sinto realizada e honrada com a minha profissão. Ver meus alunos avançando nos estudos, aprimorando seus conhecimentos e conquistando seus lugares no mercado de trabalho é o combustível que me motiva a continuar exercendo minha profissão.

Atualmente leciono em um colégio que atende discentes do 6º ao 9º ano e ensino médio. Hoje estão matriculados cerca de 700 alunos, nos três turnos. Dentre eles, o equivalente a 200 vive na zona rural. As turmas são muito heterogêneas, parte dos alunos apresenta um bom desempenho escolar, outra possui acentuadas dificuldades de aprendizagem. Por isso, nós, professores, precisamos ter um olhar diferenciado e ofertar

metodologias que atenderão às suas especificidades. Nessa escola, há também atendimento especializado a alunos portadores de necessidades especiais, sala de recursos e professores de apoio.

Após concluir a graduação, percebi a necessidade de continuar estudando, a fim de aperfeiçoar minha prática, por isso cursei algumas especializações. Elas foram nas áreas de Língua Portuguesa, Métodos e técnicas de ensino e Psicopedagogia. Contudo, sentia que precisava empenhar-me ainda mais nos estudos, porque os obstáculos que enfrentamos na educação básica são cada vez mais desafiadores. Comecei a procurar um curso de mestrado que atendesse às minhas ansiedades e às dificuldades que enfrento na prática docente. Sabia que seria árduo o caminho de sair da minha zona de conforto, iniciar os estudos e pesquisas necessários. Todavia, persisti e finalmente encontrei um curso na minha área de formação, direcionado ao aperfeiçoamento da prática docente, o mestrado profissional: PROFLETRAS. Consegui ingressar nele, desde então percebo o quanto tem sido fundamental e, ao mesmo tempo, gratificante essa formação. Isso se dá porque ela tem agregado conhecimentos conceituais transformadores que, aplicados à minha prática pedagógica, têm ressignificado o ensino de Língua Portuguesa e Literatura na escola em que atuo. As atividades que envolvem leitura literária são um exemplo de algo que sofreu considerável mudança em minhas aulas, pois agora elas são abordadas pela perspectiva da subjetividade do leitor. Exemplos dessa transformação, colocados já em prática por mim, são os exercícios de autobiografia de leitor, a produção dos diários de leitura e as rodas de conversa sobre o texto lido. A partir deles posso perceber uma maior aproximação e interação dos alunos com o texto literário. O uso de estratégias metalinguísticas por meio do texto deu lugar à recepção estética de obras literárias, assim consigo fomentar nos alunos o gosto pela leitura.

O meu interesse por literatura reside desde que eu era criança, quando minha mãe reunia, eu meus irmãos para contar-nos as histórias que povoam o imaginário infantil. Aquelas histórias infantis nos levavam para mundos diferentes, nos fazia viajar e viver fantasias inimagináveis no mundo real. Eram experiências muito ricas. Esse meu fascínio pela ficção nunca se perdeu, pelo contrário, aumentou. Quando me tornei professora, quis que meus alunos interessassem também por obras literárias, pois tenho a consciência de o quanto ela faz toda diferença na formação da identidade do sujeito leitor. Queiroz (2012) faz a seguinte reflexão sobre uma das funções da literatura:

Por meio da leitura toda a nossa intimidade, mesmo a mais secreta, vem à tona – em liberdade – para desvendar o que as palavras nos reservam. Pela leitura, nossa realidade mais profunda é buscada para participar dessa prosa. Diante do texto literário, nos revelamos e nos abrimos para paisagens até então insuspeitadas. Viver se torna possível pela força da ficção. (QUEIROZ, 2012, p. 86)

Há alguns anos atrás eu conseguia despertar em meus alunos o gosto pela leitura de obras literárias, simplesmente pelo fato de ler muito e sempre compartilhar muitas das histórias lidas com meus alunos. No entanto, ultimamente não vinha alcançando tanto êxito. As atrações que a tecnologia vem oferecendo atualmente têm tanto efeito sobre eles, que dificilmente se sentem atraídos pelos livros. Isso me deixa bastante frustrada, mas não desisto de continuar tentando, principalmente após conhecer os aportes teóricos que o mestrado PROFLETRAS nos apresenta. Ao aplicá-los à minha prática, posso conseguir resgatar aquele gosto pela leitura que já está arraigado neles, mas está adormecido. Pennac (1993) assevera que é responsabilidade nossa, os que gostamos de ler, despertarmos nos jovens novamente o prazer pela leitura:

Se, entretanto, o prazer de ler ficou perdido (se, como se diz, meu filho, minha filha, os jovens não gostam de ler), ele não se perdeu assim tão completamente. Desgarrou-se apenas. Fácil de ser reencontrado. Ainda que seja preciso saber por qual caminhos procurá-lo, [...] E só a nós... que afirmamos “gostar de ler”, e que pretendemos partilhar esse amor. (PENNAC, 1993, p. 43).

Um dos impasses enfrentados no exercício da minha docência está no fato de muitas aulas de Língua Portuguesa virem já planejadas da secretaria de educação, nas quais são priorizados os conteúdos de análise linguística ou habilidades cobradas em avaliações externas. Quando há leitura literária nessas aulas engessadas pela SEDUC (Secretaria de Estado da Educação), ela aparece sob a forma de pretexto, para ensinar os gêneros textuais ou o funcionamento da língua. Sinto falta também de uma disciplina voltada somente ao ensino de Literatura, porque ensinar Língua Portuguesa muitas vezes se confunde com ensino da estrutura linguística somente, assim, a leitura literária em si fica esquecida por muitos professores. A grande demanda para o ensino da língua materna torna-se também um impasse para conciliar as duas modalidades de ensino em uma só disciplina. Há uma cultura que valoriza o ensino de gramática tradicional em detrimento do ensino do texto literário.

A literatura tem papel fundamental para formação do indivíduo, em virtude de ela conseguir inseri-lo em diversos contextos. Faz pensar o mundo, auxilia a conhecê-lo e a compreendê-lo melhor. Segundo Coelho (2000), uma finalidade da literatura está no fato de ela ser capaz de atuar sobre o indivíduo de modo a expandir nele as emoções, as paixões, os desejos e sentimentos, auxiliando-o a decidir a respeito de suas vontades. Para essa autora, se a literatura for aplicada de maneira ideal, poderá gerar no homem a transformação, ampliação ou enriquecimento da sua própria existência, de uma forma que nenhuma outra disciplina conseguirá.

Creemos que aplicar práticas em torno da leitura literária, oportunizando um ensino de literatura, conforme sustenta Magda Soares (1999), pode enfatizar as habilidades e conhecimentos necessários à formação de um bom leitor literário. Leitor esse que, ao ler o texto, reconhece personagens, o autor-narrador, o ponto de vista da narrativa, faz interpretações, analogias, percebe as metáforas, as comparações, identifica os recursos estilísticos, poéticos. Enfim, um trabalho pedagógico que não esteja voltado para leituras e seus fins avaliativos, com cobranças rígidas, ou práticas metalinguísticas que afastam o aluno da leitura do texto literário.

1.1 A INTERDISCIPLINARIDADE NA NOSSA PROPOSTA

A BNCC (2018) propõe em seus parâmetros que as habilidades e competências curriculares devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar e contextualizada, conforme encontramos na orientação seguinte:

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógicas das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2018 p. 16.)

Nesse sentido, esta pesquisa promoverá estratégias de leitura literária que envolverão as áreas e componentes curriculares de Linguagens e suas tecnologias e Ciências da natureza, visto que abordará a leitura mediada de uma obra que ressalta a importância do conhecimento científico. Outros textos que dialogam com a temática da obra central serão trabalhados em uma espécie de intervalos de leitura, assim como Cosson nos apresenta:

os intervalos, que constituem atividades específicas podem ser de natureza variada. Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando com uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se façam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto. (COSSON, 2014, p.63)

A proposta de intervenção que será sugerida procura promover o letramento literário. Kleiman (2005) define as práticas de letramento como uma série de atividades que abrangem a língua escrita a fim de conseguir um certo objetivo numa determinada ocasião, ligado aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização. A professora e pesquisadora Graça Paulino (2004) acrescenta que o letramento literário está relacionado às práticas de leitura sem objetivos práticos a partir de escolhas individuais de textos como poemas, contos, crônicas ou romances. De acordo com ela: “As estratégias de produção e recepção são diferentes, assim como os gêneros e os suportes de textos.” (PAULINO, 2004, p. 68).

Essa pesquisa toma como base também a ideia de comunicação literária, na qual os seres interagem como sujeitos que produzem efeitos de sentido no texto. Iser (1999) aponta que o leitor constrói os sentidos no ato da leitura, ao interagir dialogicamente com o texto:

O não-dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com projeções. Ele é levado para dentro dos acontecimentos e estimulado a imaginar o não dito como o que é significado. (ISER, 1999, p.106)

A literatura, portanto, deve ser trabalhada em sala de aula a partir de perspectivas que a consideram como prática concreta nos contextos sociais, colocando o leitor como parte integrante do texto, ou seja, sujeito que constrói e dá sentido ao texto. É extremamente importante o professor reconhecer o caráter polifônico do texto, no entanto ressalta-se que nem toda interpretação é pertinente. Iser (1999) afirma que o texto impõe determinados limites interpretativos e eles não podem ser ultrapassados pelo leitor. Conforme Rouxel (2013), é na sala de aula, com a mediação do professor, que ocorrerá o controle da subjetividade, para que ela não ultrapasse os limites que o texto, mesmo com os “vazios”, oferece ao leitor.

De acordo com Jouve (2013), durante a leitura o sujeito, além de adquirir conhecimentos, também se identifica e se reconhece no texto: “A finalidade do exercício é mostrar que a leitura não é somente ocasião de enriquecer o saber sobre o mundo; ela permite também enriquecer o saber sobre si.” (JOUVE, 2013, p. 62). Logo, pretendemos levar em consideração a recepção estética da leitura literária, com foco na subjetividade do leitor, que registrará nos diários de leitura as suas percepções e impressões sobre a obra lida.

Segundo Rouxel (2013), a subjetividade é algo imprescindível durante a leitura, é ela que faz todo sentido no ato de ler, visto que com ela o leitor poderá encontrar-se no texto. Portanto, é essencial que o professor privilegie a prática de leitura subjetiva durante as aulas de literatura, para que os alunos consigam se identificar no texto e se ressignificar. Nesse aspecto, o professor deve abrir um espaço em sala de aula para dialogar com os alunos sobre as interpretações que eles fizeram durante a leitura, sobre os personagens da história, sobre os gostos e interesses pelo texto.

Outra abordagem inovadora e importante no processo de ensino-aprendizagem dos jovens é a prática de escrita criativa, pois ela pode oferecer aos alunos uma forma de eles vivenciarem de fato o texto literário. Por que privilegiar essas práticas? Para formar leitores que saibam realmente se posicionar de forma crítica e reflexiva diante do texto. Além disso, é uma forma de o aluno apossar-se do texto literário, ao reescrevê-lo.

Esse exercício também estará presente na intervenção que sugerimos. Ela é um aporte importante para ressignificar as aulas de Português. Benedito Antunes (2008) declara que o principal objeto de interação entre autor e leitor é a “construção/desconstrução do texto literário.” (ANTUNES, 2008, n.p.)

Na proposta desse trabalho, a escrita criativa virá para concluir e concretizar todo o processo do letramento literário. Por meio dela, os alunos poderão demonstrar que realmente compreenderam a obra literária e fruíram-na a partir da sua leitura e interpretação. Uma das atividades de produção textual incidirá na reconstrução de um capítulo do texto literário e a outra fomentará nos alunos o desejo da busca pelo conhecimento científico.

As produções de diários de leitura e a prática de escrita criativa, presentes nesta pesquisa, serão abordadas de forma mais detalhada no capítulo seguinte, no qual será realizada uma fundamentação teórica mais detida de todas as abordagens aqui levantadas.

A partir dessas premissas e para delimitação do tema proposto neste trabalho, apresentaremos uma proposta de intervenção, que desenvolverá estratégias de mediação de leitura e escrita com alunos de 9º ano, a partir da obra literária de ficção científica: **Viagem ao centro da Terra**, de Júlio Verne, traduzida e adaptada pelo escritor Carlos Heitor Cony. A obra, com seu enredo instigante e com muita aventura, salienta a importância da descoberta e principalmente do conhecimento científico tão necessário à pesquisa. O trabalho dialogará com outros textos, como um fragmento de **A vida de Galileu**, de Berthold Brecht, e reportagens que trazem em seu conteúdo descobertas científicas. Proporcionaremos também tours virtuais por museus de ciências famosos e pelos principais locais citados na obra. Haverá, ainda, apresentação do filme **Viagem ao centro da Terra**, com roda de conversa a respeito da relação entre a obra escrita e a cinematográfica.

Há vários títulos de literatura de ficção científica infanto-juvenil que poderíamos ter escolhido para construirmos nossa proposta. No entanto, a adaptação feita por Cony de **Viagem ao centro da Terra**, escrito por Júlio Verne (escritor francês), julgamos ser a melhor opção. Escolhemos a edição que foi traduzida e adaptada por Carlos Heitor Cony, um grande jornalista e importante escritor literário brasileiro. Essa obra foi a eleita por ser ideal à faixa etária dos alunos de 9º ano, pois, por meio de uma linguagem dinâmica e acessível, o autor leva o leitor a um ambiente fascinante, com personagens que possuem espírito aventureiro e engajado pela busca incansável por novas descobertas.

Viagem ao centro da Terra é um livro de ficção científica extraordinário, que mescla aventura, pesquisa e conhecimento científico. Obra potencial para os jovens lerem, divertirem-se e descobrirem como a ciência é fascinante e importante para a compreensão de

tudo que existe. É uma obra que foi publicada em 1864 e atravessou o tempo, de modo que é um livro muito lido e apreciado até hoje. A narrativa é permeada por termos técnicos e conhecimentos científicos, o que demonstra o quanto o autor precisou pesquisar e se inteirar sobre o que se passa na história, o que dá à obra alto grau de verossimilhança. O personagem principal é o professor Lidenbrock, um geólogo, mineralogista bastante comprometido com pesquisas e descobertas, o que fica bastante evidente durante a narrativa.

Escolhemos trabalhar com a adaptação do livro porque a leitura do texto atual, traduzido, fluirá melhor para essa faixa etária do que a obra escrita no século XIX. Especialmente após a pandemia, uma vez que os alunos apresentam uma maior dificuldade de concentração e interesse nos assuntos escolares. A adaptação e tradução dessa obra realizada pelo escritor Carlos Heitor Cony mantém a qualidade da obra original, preserva o conteúdo e a essência do texto. Conforme Lacerda e Neres (2018), em uma adaptação literária pode até haver a supressão de algumas passagens, porém os elementos mais importantes do texto adaptado permanecem, a partir de uma cuidadosa seleção lexical e de conteúdo.

As adaptações são realizadas por processos de seleção de conteúdo em que o enredo e certos elementos muito próximos ao mote do original podem ser mantidos, em essência, e determinadas passagens podem ser suprimidas. São paráfrases, pois contam uma história de forma resumida, com palavras próprias do parafrazeador; [...]. Adaptar, portanto, é fazer uma releitura de um texto primeiro, reescrito sob um novo olhar, por meio de uma criteriosa seleção lexical, consonante com o que se espera alcançar e provocar em determinado público, com o objetivo de se formar leitores. (LACERDA & NERES, 2018, p. 4)

Ademais, a obra adaptada não perde em qualidade estética, nesse sentido, vale destacar um comentário de Corso (2012), para quem:

as adaptações literárias para jovens leitores, quando elaboradas com rigor e seriedade, são importantes e necessárias no processo de formação de leitores. Importantes por colocarem em circulação obras clássicas distanciadas dos leitores tanto em matéria de tempo quanto de convenções linguísticas e estéticas. (CORSO, 2012, n.p).

Nossa proposta metodológica também trabalhará com a intertextualidade, com enfoque na leitura e discussão de outros textos, como um fragmento escolhido previamente de **A vida de Galileu**, de Berthold Brecht, obra dramática escrita entre 1937 e 1938, cuja temática traz questões relacionadas à ciência e às reações da sociedade frente às descobertas da época.

Entendemos que Literatura e Ciências não estão tão distantes, elas se completam. Assim, poderemos unir os dois campos e propor um trabalho interdisciplinar, que dialogará com essas áreas do conhecimento, cada uma dando sentido à outra, conforme Galvão (2006, p. 36): “ciência e literatura, apesar das suas linguagens específicas e métodos próprios,

ganham quando postas em interação e ganha a humanidade quando se apercebe das diferentes leituras que as duas abordagens lhes permitem fazer”. A pesquisadora aborda diversas obras que fazem um elo entre ciências e literatura, para exemplificar como as duas áreas podem facilmente dialogar. Dentre todas as obras citadas por ela, gostaria de destacar **Cem anos de solidão**, uma formidável obra de Gabriel Garcia Marquez. De acordo com o que ela afirma a respeito dessa obra, a narrativa une tecnologia e ciências, emerge o leitor em uma viagem para além do espaço e dimensão, que só é possível por meio de muito conhecimento científico. A autora ainda destaca:

Mas não são só os objectos tecnológicos que estão presentes neste romance, é a própria história da ciência que está em evidência e as implicações sociais das descobertas científicas. As possibilidades variadas de exploração de significados tornam este romance muito rico, por exemplo, numa situação escolar.” (GALVÃO, 2006, p. 37)

Assim, entendemos que o trabalho interdisciplinar entre ciências e literatura pode ocorrer naturalmente, uma vez que conhecimento científico e literatura entrelaçam-se espontaneamente. Barthes (1977, p. 17) declara: “A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa.” Na sequência ele completa:

Porque ela encena a linguagem, em vez de simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático. [...] a escritura faz do saber uma festa. (BARTHES, 1977, p. 18)

Galvão (2006) destaca que a interação, o diálogo entre as duas áreas é biunívoco, já que evidencia ao leitor o conhecimento científico de uma maneira mais leve, mais sutil: “sem a imposição da ciência em si mesma, diluindo-a no romance, embora sem a desvirtuar. Sem se fazer a apologia da descaracterização da abordagem científica, indispensável ao aprofundamento e à compreensão da ciência na sua totalidade.” (GALVÃO, 2006, p. 40)

Desse modo, a nossa proposta une as duas áreas ciência e literatura, visto que, a partir da mediação de leitura de uma obra de ficção científica, poderemos ressignificar o ensino de literatura, que não estará focado somente na historicidade literária, nem em interpretações preliminares. Nessa perspectiva pretendemos, além de ofertar um ensino de literatura pautado na subjetividade do leitor, fomentar o interesse pela busca do conhecimento científico. Affonso Romano de Sant’ Anna, em uma entrevista concedida a Carla Almeida em 2006, afirma que leu um depoimento de um biólogo que se sentiu motivado a ser cientista ao ler **Cartas a um jovem poeta**, de Rainer Maria Rilke. Nessa mesma entrevista ele assegura que uma das proximidades entre ciências e literatura está no fato de que o ‘acaso’ faz parte tanto da pesquisa científica quanto da criação artística. Segundo o poeta e ensaísta, “a verdadeira ciência tem tudo a ver com a arte, pois lidamos com o impossível, o que não se

pode apreender e se ter à primeira vista". (SANT'ANNA, 2006, p. 215). Ao analisar sua experiência com seus alunos, relata que [...], vários dentre eles aprimoraram suas percepções de tudo, por meio das inferências, dos gráficos, dos modelos apresentados. De acordo com Sant' Anna: "E toda vez que alguém vê uma análise destas redescobre o sentido de um livro de Alencar, Machado ou Graciliano". (SANT'ANNA, 2006, p. 221). Nessa entrevista, o ensaísta lembra o poeta Augusto dos Anjos, que escreveu poemas expressivos, com muita originalidade, fazendo um elo entre literatura e elementos científicos.

Para a efetivação de um trabalho interdisciplinar, o papel do professor não deve ser o de retentor ou de transmissor do conhecimento, e sim o de mediador dele. Diante disso, o professor deverá auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento. Ele terá a função de andaime, como propõe Cosson (2014), já que ele atuará oferecendo oportunidades para o aluno ter autonomia para construir o seu próprio conhecimento. O professor mediador, dentro de um contexto interativo, deverá guiar o aluno ao proporcionar o seu crescimento e amadurecimento como leitor literário. Ele deverá motivar o aluno a ler, possibilitar momentos de leitura coletiva, dialogar sobre o texto, levantar questões controversas. Essa assertiva dialoga com o pensamento de Rubem Alves: "Os professores não são aqueles que conhecem os saberes. São aqueles que sabem encontrar caminhos para eles." (ALVES, 2004, p. 49).

1.2 OBJETIVOS

O objetivo principal da nossa proposta consiste em fomentar nos alunos o interesse por literatura e ciências nos anos finais do Ensino Fundamental II, tomando como ponto de partida a obra: **Viagem ao centro da Terra de Júlio Verne**, traduzida e adaptada por Carlos Heitor Cony. Além disso, a partir de todas perspectivas elencadas, nós pretendemos ainda:

- Aplicar o processo do letramento literário no espaço escolar;
- Promover diálogo e interação com os alunos a respeito dos textos lidos e atividades executadas;
- Propiciar momentos de apropriação do texto literário, nos quais a fruição e a experimentação se façam presentes;
- Oferecer estratégias de leitura para motivar a leitura crítica e reflexiva do texto literário, a fim de formar leitores mais conscientes;
- Propiciar questionamentos e reflexões que favoreçam a perspectiva da escrita criativa.

A partir desta pesquisa pretendemos desenvolver de maneira prática a formação do leitor na sala de aula, apontando alternativas, intervenções mediadoras a partir do pressuposto

dos estudos do letramento literário e da leitura subjetiva. Apresentaremos os desafios e as possibilidades da leitura do texto literário para a formação de um leitor consciente que saiba se posicionar de forma crítica e reflexiva, e ainda pretendemos incentivar os alunos a interessarem-se mais pelo campo das Ciências.

Capítulo 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para iniciarmos nosso trabalho de fundamentação teórica, consideramos importante elencarmos, em primeiro lugar, qual relevância a literatura possui para a constituição do cidadão crítico, reflexivo e consciente que a escola precisa formar. Em seguida, paralelamente a essas considerações, apresentaremos um perfil de como o ensino de literatura é proposto atualmente nas escolas, e qual deve ser o papel do professor de Língua Portuguesa para ressignificar esse ensino. Por fim, apresentaremos uma proposta de intervenção a partir do texto literário, inspirada em teses de pesquisadores e teóricos mais contemporâneos.

2.1 IMPORTÂNCIA DA LITERATURA

Há diversos estudos e pesquisas formulados para se chegar a uma definição de literatura que consiga dar conta da amplitude e complexidade do termo. Muitos pesquisadores o fazem em diferentes épocas, baseados em variadas teorias. Com o passar do tempo os estudiosos e pesquisadores da área vão aperfeiçoando. Antônio Candido considera literatura como sendo o conjunto de produções de cunho poético, dramático ou ficcional que se encontra nos mais variáveis níveis de uma sociedade ou cultura, desde as mais simples, até as mais complexas produções escritas. O autor afirma que não há ninguém que consiga viver sem literatura. Além disso, a literatura pode exercer várias funções essenciais na sociedade e age principalmente na formação de um sujeito mais atuante, que reflete sobre si e sobre o outro, que, principalmente, se posiciona de maneira mais crítica diante das situações: “A leitura desperta o espírito crítico que é a chave de uma cidadania.” (PETIT, 2008, p. 27).

A literatura permite o conhecimento do mundo, de si mesmo, ela abre inúmeras portas e infinitas janelas para que o leitor, por meio da imaginação, visite diversos lugares, interaja com pessoas de todos os jeitos possíveis: “O livro se faz passaporte para viagens por terras conhecidas ou fronteiras ainda por conhecer.” (QUEIROZ, 2012 p. 86). A força da literatura está na arte da palavra, e somente a palavra “permite ao leitor decifrar sua própria experiência” (PETIT, 2008, p. 38), porque, coma leitura literária, ele começa a conhecer-se melhor e assim, ressignificar-se.

Nós leitores necessitamos do imaginário para vivermos, termos esperanças, sonhos, perspectivas, e a literatura faz-nos imergir nesse mundo da imaginação tão necessário:

“Fantasiar é movimentar o mundo, é acrescentar, é desenvolver o universo. A literatura tem como função impulsionar o leitor a realizar seu imaginário.” (QUEIROZ, 2012 p. 87).

No momento da leitura, o leitor se projeta no texto, assim, pode vivenciar e compreender situações que encontrou na ficção, mas que na verdade poderiam ser reais. A respeito dessa projeção, Franchetti (2009) postula: “Por depender só da palavra, a literatura, na verdade, tem uma força que as artes combinadas não possuem. Ela abre um espaço enorme à projeção do leitor. De fato, tudo depende da sua imaginação”. Queiroz (2012) aprofunda ainda mais essa ideia de o leitor “se lançar no texto”, pois ele acredita que, ao projetar-se, o leitor compreende-se melhor e se abre para o novo. Segundo ele, a ficção ajuda a viver.

Por meio da leitura toda a nossa intimidade, mesmo a mais secreta, vem à tona – em liberdade – para desvendar o que as palavras nos reservam. Pela leitura, nossa realidade mais profunda é buscada para participar dessa prosa. Diante do texto literário, nos revelamos e nos abrimos para paisagens até então insuspeitadas. Viver se torna possível pela força da ficção. (QUEIROZ, 2012 p. 86)

Uma das principais funções do texto literário é auxiliar nós leitores a conhecermos mais sobre nós mesmos, auxilia-nos a compreender aquilo que temos de mais contraditório dentro de nós. Essa atribuição nenhuma outra ciência pode dar conta, somente a literatura como arte da palavra pode-se encarregar disso: “A narrativa de ficção vem para dizer sobre nós de um modo que as ciências e as estatísticas não podem fazer.” (ANDRUETTO, 2013, p. 55).

Nesse sentido, podemos afirmar que o texto literário nos ajuda a conviver conosco e com os outros, ela pode nos transformar, visto que a partir dele nos conhecemos melhor, assim aprendemos a conhecer e a compreender o outro também. Todorov ressalta:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76)

Conforme Cosson, no exercício da literatura “podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência, e ainda assim, sermos nós mesmos.” (COSSON, 2014, P. 17). Franchetti (2009) acrescenta que o mais extraordinário na literatura é a sua capacidade de ampliar o sujeito leitor culturalmente e, ainda, transcendê-lo para além dos limites do tempo. Isto é, a partir do texto literário o leitor pode viajar no tempo, conhecer o passado, vivenciar o presente e ainda vislumbrar o futuro:

A mais rica fruição da literatura pressupõe ainda um exercício amplo da cultura, naquilo que ela tem de relação com o passado, de continuidade, de ponte a transcender os limites do tempo e as formas da sensibilidade do presente. [...] A literatura é, pois, uma forma de ligação com o passado, uma forma de revivificá-lo.

De aprender com ele, sim, mas mais que isso: uma forma de nos apropriarmos dele, de nos colocarmos como seus herdeiros. A literatura fala pelo passado e faz o passado falar pelo presente.” (FRANCHETTI, 2009, p. 5, 7).

De acordo com ele, o texto literário pode aflorar nossas emoções, provocar risos e muitas outras respostas afetivas. Compagnon (2009) reitera que a literatura, além de provocar fruição, pode também instruir.

Segundo Colomer (2001), o texto literário pode servir de escape para que o sujeito leitor se transporte para ele e experimente, no conforto de leitor, sensações ou possibilidades muitas vezes estigmatizadas pela sociedade. Ao se transportar para o texto, o leitor pode reconhecer sentimentos, situações e ainda compartilhar com algum grupo essas emoções. Sem que ele perceba, o livro começa a fazer parte da sua vida como uma forma de comunicação com as pessoas com quem convive. A literatura se torna, então, uma forma de reconhecimento de si e do mundo:

Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveriam os o que é representado nas ficções. Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam. Antes de tudo, porém, eles são construção artística, objetos que dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro. (BAJOUR, 2012, p. 26)

A função da ficção, segundo Iser (1999), não está na “representação equivocada” da realidade, mas sim na transmissão de uma realidade organizada por ela mesma. Assim como Colomer (2001), Iser (1999) acredita no pressuposto da função comunicativa presente na ficção: “ela ilumina a realidade por ela fingida quando definida a partir de sua função comunicativa”. (ISER, 1999, p.106).

De acordo com Queiroz (2012), na literatura o leitor deixa de se sujeitar e torna-se sujeito, uma vez que durante a leitura ele dialoga, interage com o texto e atribui-lhe significados, posiciona-se, admira, reflete. Essas ações fazem-nos lembrar de Barthes (2004) “ler levantando a cabeça”, por serem tantas as ideias, as emoções e reflexões provocadas pelo texto no leitor, no momento da leitura.

Todorov (2009) afirma que ama a literatura porque ela o ajuda a viver, ela oferece infinitas formas de interação com os outros, por isso ela nos enriquece. O autor declara: “Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo.” (TODOROV, 2009, p. 24). Conforme o autor, cabe a nós adultos ensinar aos jovens essa “herança frágil, essas palavras que nos ajudam a viver melhor.” (TODOROV, 2009, p. 94).

O ensino de literatura nos é tão caro que consideramos imprescindível abordarmos o texto literário em sala de aula, de maneira tal que ofereça aos alunos da educação básica a oportunidade de experienciar, fruir e se apropriar dele. Uma experiência que coloque o texto e leitor no centro das ações, para que o aluno consiga, a partir da leitura literária, extrair emoções e reflexões sobre sua própria condição, e assim reconhecer-se.

2.2 SITUAÇÃO DE CRISE

O atual cenário de ensino de literatura no Brasil não é o mais ideal, pelo contrário, distancia-se das principais pesquisas e pressupostos teóricos contemporâneos, os quais vislumbram um ensino de literatura voltado à interação do leitor com o texto.

A professora e pesquisadora Ana Crélia Dias (2016) afirma que as práticas bem sucedidas de leitura literária, desde a educação básica até a graduação em Letras, ainda são escassas. Conforme ela assevera, até o momento, tratar da necessidade da leitura literária nas escolas é algo complexo, visto que para muitos ela está relacionada aos segmentos de elite da sociedade e às obras canônicas. Segundo ela, estamos inseridos em uma sociedade em que se confundem as concepções entre cidadão e consumidor. Ocorre o mesmo com a arte e o texto literário, que muitas vezes são considerados como inacessíveis. Para a autora, os estudos com o texto literário nas escolas muitas das vezes ainda estão centrados em análise linguística ou contexto histórico: “Nesse cenário, encontrar um lugar para a literatura nas salas de aula tem como pré-requisito superar uma tradição que estabelece seu não lugar, sua marginalização, sua instrumentalização.” (DIAS, 2016, p. 127). Nesse sentido, Dias faz uma reflexão a respeito do ensino de Literatura:

Seu lugar está sempre associado ao de outra área: a pedagogia, os conhecimentos linguísticos, a historiografia literária, o encaminhamento crítico-teórico. A leitura literária, a experiência de ler um texto, parece não constituir parte necessária do processo de formação de leitores se não se associar a um porquê, que está quase sempre fora da literatura. (DIAS, 2016, p. 212)

Zilberman (2009) também acredita que o texto literário é abordado com um caráter utilitário nas escolas brasileiras. As práticas de leitura estão voltadas a estudos metalinguísticos, em detrimento da perspectiva da formação de um leitor que dialoga com o texto e se posiciona de forma crítica diante dele. Paulino (2021), em um artigo publicado originalmente em 1997, ao analisar alguns trabalhos de especialistas em Teoria Literária brasileiros, verifica que o problema está constituído nos padrões escolares de leitura. Sua análise reforça o que já foi mostrado anteriormente pelos estudiosos:

Os modos escolares de ler literatura distanciam-se de comportamentos próprios da leitura literária, assumindo objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia

sem qualquer mal-estar. Se for perguntado a um professor de português no Brasil que tipo de leitor quer formar, possivelmente a resposta instituirá idealizações distantes das práticas culturais ou destacará habilidades típicas do letramento funcional, ligadas à leitura de textos básicos para a vida diária do cidadão. (PAULINO, 2021, p. 22)

Há ainda, no panorama de ensino de literatura, mais dois problemas, como aponta Dias & Maués (2019): um é o fato de o professor até querer ensinar literatura, mas não saber como o fazer, e o outro diz respeito aos professores que não pretendem ensinar, então simplesmente não ensinam.

Outro hábito prejudicial que Dias (2012) percebe no ensino de literatura é que toda produção do aluno precisa ser avaliada pelo professor, visto que os trabalhos relacionados ao texto literário precisam sempre estar voltados a algum instrumento avaliativo quantitativo. Em relação a essa problemática, Cademartori (2009) declara: “A leitura obrigatória, tristemente burocrática, feita sob pressão, compromete o desfrute de algumas de nossas melhores obras” (CADEMARTORI, 2009, p. 84). Concomitante a esses dois pesquisadores, Pennac (1993) reitera que a leitura por imposição e com rígidas cobranças apenas afasta o aluno do prazer de ler.

Todorov (2009) aponta para o fato de, nas escolas, a literatura ser ensinada de forma engessada, engendrada, de modo que o texto literário é abordado a partir de estruturas formais e contextos históricos, sociais, ou com a finalidade de ensinar manifestações linguísticas. Conforme o autor, os alunos deveriam refletir sobre o que falam as obras em si, sobre qual o sentido delas, ou até mesmo descobrir a quais mundos essas obras aludem. No entanto, para ele as aulas de literatura:

se referem à função de um elemento do livro em relação à sua estrutura de conjunto, dispensando o sentido desse elemento e também o sentido do livro inteiro em relação ao seu ou ao nosso tempo. Os alunos serão interrogados sobre o papel de tal personagem, de tal episódio, de determinado detalhe na busca pelo Graal, mas não sobre a própria significação dessa busca. (TODOROV, 2009, p. 29)

Diante disso, nos deparamos com a necessidade de planejarmos uma proposta didática que não utiliza o texto literário como pretexto para o ensino das funcionalidades da língua, ou até mesmo historicismo literário. Mas sim, a partir de perspectivas que o considerem como práticas sociais para a formação de um sujeito leitor que se aproprie da obra, reflita sobre ela e saiba se posicionar de maneira mais crítica e reflexiva. Posteriormente haverá considerações que contribuirão, de alguma forma, com uma abordagem de ensino literário mais centrado no texto e no leitor.

2.3 A ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA

Para refletirmos sobre a escolarização da literatura, precisamos conhecer o significado da palavra escolarizar, uma vez que alguns autores consideram o termo pejorativo e não costumam utilizá-lo ao mencionar o ensino de literatura. Escolarização, portanto, é definido como ato ou efeito de escolarizar. No entanto, esse conceito permanece vago, pois o vocábulo escolarizar pode estar indefinido. Dentre os vários conceitos de escolarizar encontrados no dicionário, temos: fazer aprender na escola, ou submeter-se a processo de aprendizagem na escola. Nesse sentido, entendemos que escolarização da literatura diz respeito ao que é ensinado nas escolas nas aulas de literatura.

A autora, pesquisadora e ensaísta Regina Zilberman (1991) traça um aprofundado panorama histórico sociocultural do ensino no Brasil em geral e, mais à frente, dedica-se mais especificamente ao ensino de literatura. Ela ressalta o fato de que literatura era ensinada a partir dos livros didáticos, apoiava-se no tripé “leitura-texto-exercício”, com modelos para se ensinar a ler, escrever e falar: “O conceito de literatura que a escola adota é de natureza pragmática.” (ZILBERMAN, 1991, p. 111).

Zilberman (2009) aponta que um dos propósitos da abordagem literária na escola, desde tempos remotos, é a sua funcionalidade: “o ensino da literatura, ou da poesia, integrou-se ao preceito que, por muito tempo, regeu a educação de modo geral, a saber, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos.” (ZILBERMAN, 2009, p. 12). De acordo com a pesquisadora, o ensino de literatura estava integrado ao ensino da língua e produção textual e era tomado basicamente como decodificação de textos sem considerar os textos literários como um legado cultural.

Segundo Zilberman (2009), a partir dos anos 70 houve uma reforma do ensino brasileiro, para atender a nova demanda social, um aumento populacional e, conseqüentemente, um acréscimo no número de escolas. Com isso, o ensino da língua deveria ser abordado pelo seu aspecto funcional e comunicativo. Dessa forma, a disseminação dos textos literários aumentou significativamente, principalmente a literatura infantil, houve um crescimento substancial do mercado editorial, e a escola era o principal meio para acesso dessa literatura. Nesse novo cenário surgem novos escritores e ainda ressurgem escritores das décadas anteriores que foram esquecidos pelos autores nacionais. Mais à frente, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares, o texto é tomado como instrumento didático central para se ensinar literatura e as funcionalidades da língua. Para a autora, um problema relacionado ao ensino do texto literário, sob essa perspectiva, está no fato de: “não se formam

leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula, miniaturizada na condição de texto ou diluída em generalizações.” (ZILBERMAN, 2009, p. 18).

Magda Soares (2011) aborda o tema sob duas perspectivas, na primeira ela apresenta a escolarização da literatura como uma forma de a escola se apropriar da literatura infantil, tomando-a para si, para atender a seus objetivos, como um processo de ensino. Na segunda, a pesquisadora entende que a escolarização da literatura infantil é processo pelo qual a literatura é produzida para atender aos objetivos próprios da escola, para ser consumida pela escola, pelos alunos.

A autora sustenta a ideia de que não há como a literatura passar pela escola sem ser escolarizada porque, de acordo com ela, a escolarização diz respeito ao processo, ou a procedimentos de ensino por meio dos quais os conteúdos são abordados na escola. Conforme a pesquisadora, o que se deve negar e criticar na escolarização da literatura é a maneira inapropriada que ela é ensinada na escola. Um ensino de literatura realizado a partir de trechos de textos em livros didáticos que distorce, deturpa, falsifica o texto literário, faz com que o aluno se afaste cada vez mais da leitura literária.

Soares (2011) afirma ser errônea a ideia de “desescolarizar” a literatura, para ela o que de fato é necessário, é escolarizá-la de forma a atender as demandas da leitura literária. Conforme a autora, o ensino de literatura deve estar relacionado à leitura com foco na apreciação da literariedade do texto, em detrimento do ensino a partir do caráter funcional e utilitário do texto, com perguntas interpretativas em fichas e cobranças rígidas, que determinem o tempo de leitura.

Cosson (2021) assevera o fato de o ensino de literatura não ter um lugar específico nas disciplinas curriculares do passado, coube à Gramática, à Retórica, ou à Poética darem conta dele. Limita-se a ensinar a ler e escrever, ter domínio total da escrita, nas aulas de literatura, a partir de um conjunto de textos clássicos limitados.

2.4 IMPORTÂNCIA DE FORMAR O LEITOR LITERÁRIO

O lugar do leitor literário é especial pois ele é quem vai desfrutar da experiência estética fornecida pelo texto literário. O leitor dos textos de ficção deixa de ser passivo para tornar-se sujeito ativo, aquele que constrói e atribui sentidos ao texto. Segundo Rouxel (2012), o sujeito leitor precisa ser recolocado no centro da leitura pois, para ela, cognição e emoção possuem rica associação. Resta aos professores “encorajarem os alunos a

experimentalizar uma leitura sensível, sensual, na qual eles consigam engajar todo seu ser” (Rouxel, 2012, p. 22)

A formação do leitor não ocorre em um lugar ou tempo determinados, desenvolve-se por meio de um processo contínuo e, para que ela se efetue, é necessário que haja incentivo a todo momento, não só em casa, nem apenas na escola, mas em todos os lugares possíveis. Isso deve ocorrer desde o ensino fundamental, quando o sujeito já aprendeu a ler. Na educação infantil, o livro deve ser oferecido para que a criança possa manusear, folhear, imaginar, criar possibilidades.

Conforme Aguiar (2011) nos aponta, para aguçar o gosto pela leitura literária e conquistar esse novo leitor, não devemos somente disponibilizar muitos textos ou uma diversidade deles, são importantes também os exemplos dos pais, avós, irmãos, professores. Além disso, é necessário: “o entusiasmo, o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor.” (AGUIAR, 2011, p. 110)

Para que se forme efetivamente o leitor literário nas escolas, a leitura não pode ser abordada de forma utilitária, nem somente para fins avaliativos, quando a cobrança e a obrigatoriedade prevalecem. Há de se respeitar os direitos do leitor, conforme assegura Pennac (1993). Segundo esse autor, se nós adultos quisermos incentivar nossos alunos a lerem, é necessário, primeiramente, assegurar-lhes os direitos que concedemos a nós mesmos. O autor concebe de forma inusitada dez direitos ao leitor, são eles: direito de não ler; de pular páginas; de não terminar um livro; de reler; de ler qualquer coisa; ao bovarismo; de ler em qualquer lugar; de ler uma frase aqui, outra ali; de ler em voz alta; e afirma que, de todos eles, o mais importante é o direito de calar. Por isso, vale mais a experiência do leitor com a obra do que ele comentar sobre o que leu. No entanto, na escola, dificilmente o professor poderá garantir todos os dez direitos do leitor os quais Pennac (1993) assegura, visto que ela está inserida em um contexto de cobranças. Em nossa proposta de intervenção oportunizaremos momentos para o aluno expor oralmente suas compreensões e impressões a respeito dos textos lidos, mas ele estará livre para escolher se quer participar da atividade, ou se irá apenas ouvir e observar as colocações do grupo.

Pennac (1993) defende que a leitura literária não pode ser imposta, nem articulada como algo obrigatório, com finalidade avaliativa, acompanhada de ameaças. Essas atitudes somente afastarão o leitor do livro literário. O ideal é o adulto acompanhar a leitura do aluno, ler para ele, incentivá-lo a ler, contar histórias, fazê-lo voltar às memórias da sua infância quando o adulto lia para ele, auxiliá-lo na experiência com a leitura, em vez de obrigá-lo a ler.

Ele é, desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência, estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar, acompanharem seus esforços, sem se contestar de esperar na virada, consentirem em perder noites, em lugar de procurar ganhar tempo, fizerem vibrar o presente, sem brandir a ameaça do futuro, se recusarem a transformar em obrigação aquilo que era prazer. (PENNAC, 1993, p. 55)

O ensaísta ainda afirma que o prazer de ler, que as crianças traziam consigo desde os primeiros contatos com a linguagem, não está totalmente perdido e nós adultos temos a responsabilidade de resgatar esse encantamento pela leitura.

Cosson (2021) assegura que, para desenvolver o gosto pela leitura, as atividades relacionadas a ela devem estar diretamente ligadas ao prazer de ler, e assim o ato de ler poderia concorrer com outras formas de entretenimento como internet, jogos de videogame, televisão, etc. Para ele é papel da escola fomentar esse prazer de ler:

Cabe à escola desenvolver ou favorecer o prazer de ler ou a leitura do prazer, considerada uma leitura sem objetivo e sem controle antes, durante e depois do texto, do ato da leitura ou do leitor. O prazer de ler se refere ao ato de ler, independentemente do texto, a leitura como uma atividade cuja realização é prazerosa; já a leitura do prazer se refere ao tipo de texto a ser lido, a leitura que se faz de textos que proporcionam prazer. Em suma, combinados em uma atividade sem caráter pedagógico, o prazer de ler e a leitura do prazer se efetivam na escola como uma leitura gratuita destinada tão somente ao deleite do leitor. (COSSON, 2021, p. 137)

As atividades de leitura precisam estar alicerçadas muito mais no caráter subjetivo do que em cobranças rígidas, nas quais se espera do aluno interpretações já prontas, trazidas pelos livros didáticos ou formuladas por professores. A esse respeito Raquel Cristina de Souza e Souza declara:

buscamos defender a literatura como um saber que, a partir de um mundo de palavras, é capaz de produzir leituras diversas do real, leituras criativas em que é possível a idealização de práticas sociais diversas, mais justas, menos excludentes. Dessa forma, as práticas de letramento desenvolvidas e aqui descritas se apresentam como “ensaios de esperança” para realidades em que a literatura é negada enquanto um direito incompressível, ao ser silenciada e/ou deturpada por orientações equivocadas de matrizes curriculares e livros didáticos. (SOUZA, 2020, p. 91)

Britto (2015) acredita no caráter subjetivo do ensino de leitura e na necessidade de a escola formar um leitor mais autônomo, crítico, mas também criativo: “Daí a insistência no investimento subjetivo de leitor e da valorização de suas escolhas e decisões de caminhos interpretativos. Daí a afirmação da ideia tão repercutida de que cabeira à escola a formação de um leitor livre, autônomo, crítico, criativo...” (BRITTO, 2015, p. 40). O autor explica que o leitor autônomo é aquele que sabe fazer escolhas e elas não são determinadas somente pelos seus gostos, opções ou desejos, mas sim pela consciência da necessidade de controlar tais fatores: “A autonomia implica conhecimento, discernimento e análise da situação, e isso se

aprende” (BRITTO, 2015, p. 43). Para o autor, o leitor crítico que a escola precisa formar é aquele que, de maneira consciente, faz indagações, autoanálises a respeito de sua condição e do outro, tanto socialmente quanto culturalmente: “Ele se reconhece como interlocutor no processo dialógico implicado pela leitura, toma a palavra do outro e apresenta sua contrapalavra, criando sentidos inusitados.” (BRITTO, 2015, p. 45). Conforme o pesquisador, a criatividade é a capacidade do leitor inovar, ser original, descobrir novas soluções para problemas e, para tanto, é necessário ter conhecimento, acesso a leituras diversificadas, bem como a novas experiências.

O mediador de leitura tem papel fundamental para a formação do leitor literário, uma vez que ele é o intermediador entre o leitor e a obra. Se a mediação não ocorrer de forma adequada, o objetivo não será alcançado. Desde a escolha dos livros até a recepção das obras, o mediador deve estar atento e precisa observar alguns critérios, como: relevância da obra, complexidade, diálogo com o mundo e com o leitor. Conforme Graça Paulino (2021) observa, o leitor que precisamos formar é aquele que consegue escolher e apreciar suas leituras, bem como construir significados que o texto autoriza. É um leitor que reconhece as marcas de intertextualidade, subjetividade e interdiscursividade fornecidas pelo texto:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade. (PAULINO, 2021, p. 22)

Ler um texto literário é diferente de ler uma reportagem ou uma receita, por exemplo. Isso significa que há maneiras diferenciadas de realizar essa leitura. Não é uma leitura para instrução, e sim para fruição, deleite, uma vez que a literatura é uma forma de arte, ou melhor, a arte de lidar com as palavras. Aguiar (2011) assegura que ler um texto literário é ao mesmo tempo dialogar com ele, é encontrar nele sentidos ainda desconhecidos, ampliar os horizontes e experimentar situações nunca antes vivenciadas.

Ao propormos momentos de fruição com o texto literário estamos nos referindo ao fato de oferecermos atividades que não estejam relacionadas a cobranças rígidas de valor quantitativo, e sim ao prazer de ler, a momentos de entretenimento e à qualidade da leitura. Cosson (2021) defende que: “Além da gratuidade, compartilhamento e horizontalização, a leitura de fruição também se constitui como um momento de entretenimento inserido na rotina da escola, aliviando alunos e professores das obrigações pedagógicas.” (COSSON, 2021, p. 137).

Entendemos também que propor a leitura literária como experiência é oferecer aos jovens leitores momentos para “experimentar no modo imaginário uma cena que ele poderia viver no imaginário.” (JOUVE, 2002, p. 137). Significa ainda proporcionar uma leitura com liberdade e generosidade, é também, de alguma forma, orientar o aluno a se apropriar do texto lido. É não engendrar o ato da leitura, nem reprimir a sua recepção, os modos de ler e de compreender a obra são diferentes. Isso não quer dizer que se trata de uma atividade descompromissada, pelo contrário: é uma atividade guiada pela tríade texto, leitor e mediador da leitura.

As obras de ficção possuem a capacidade de explicar fenômenos científicos de maneira natural, sutil. Conforme nos aponta Barthes (1977), também é possível vivenciar e experimentar conhecimentos por meio do texto literário. Segundo ele, a literatura abarca diversos conhecimentos e lida com eles de forma mais leve, mais sensível:

A literatura assume muitos saberes. [...] a literatura faz girar os saberes. [...] a literatura trabalha nos interstícios da ciência. [...] A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é pra corrigir essa distância que a literatura nos importa. [...] A literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita, através da escritura, o saber reflete incessantemente segundo um discurso que não mais é epistemológico, mas dramático. (BARTHES, 1977, p.17-19).

Ele salienta ainda que as duas áreas, ciência e literatura, não precisam distanciar-se ou separar-se. Essa premissa reforça a proposta dessa pesquisa, que pretende unir as duas áreas e dialogar entre as forças de ambas, traçando um elo entre a obra literária e a relação dela com a ciência:

O paradigma que aqui proponho não segue a partilha das funções; não visa a colocar de um lado os cientistas, e de outro os escritores, os ensaístas; ele sugere, pelo contrário, que a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor” (BARTHES, 1977, p. 19).

Dessa forma, os livros literários que retratam histórias envolvendo conhecimentos científicos podem muito bem estimular nos alunos o gosto pela ciência. Inúmeros são os títulos que enfocam essa temática tão rica e envolvente, qualquer um deles pode facilmente envolver os jovens leitores no mundo fantástico das descobertas. Todorov ressalta o fato de a literatura ter a capacidade de ampliar o universo do ser humano, auxilia-o a: “imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo.” (TODOROV, 2009, p. 23).

Esboçado esse panorama, vale a pena levantarmos uma reflexão a respeito do letramento literário. Quando mencionamos letramento, referimo-nos às diversas formas de vivenciar as práticas sociais da escrita, como define Kleiman: “Conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua

realização.” (KLEIMAN, 2005, p. 12). Magda Soares (2020) defende que o letramento envolve os saberes necessários ao uso da escrita nas diversas esferas sociais ou pessoais, visando a variados objetivos, dentre eles, a autora descreve: “informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.” (SOARES, 2020, p. 27).

Assim, podemos entender que o letramento literário é o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” (COSSON, 2014, p. 67). Se o professor abordar a leitura literária por essa perspectiva, o aluno passará a explorar o texto de uma maneira tal que, além de projetar-se para o universo da própria leitura, também irá construir e atribuir sentidos ao texto: “O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.” (COSSON, 2014, p.12). De acordo com o autor, o letramento literário é um processo por se tratar de algo inacabado, isto é: “algo que se constrói ao longo do tempo, acompanhando o percurso da própria vida.” (COSSON 2021, p. 72). Segundo o autor, esse processo não se inicia nem se finaliza na escola, no entanto é nela que ele precisa ser ampliado e aprimorado. O processo ocorre de duas formas: socialmente e individualmente, visto que insere os leitores em comunidades leitoras assim que se constituem leitores. O pesquisador explica também que a apropriação da literatura acontecerá pelo fato de que, ao ler o texto, o leitor se apropria de algo alheio, ou seja, o texto lido, que é externo, é internalizado no ato da leitura, torna-se próprio do leitor.

Segundo Rildo Cosson (2014), o letramento literário abrange o conhecimento do texto literário de uma forma geral, inclusive da literatura oral; a leitura literária em si; a integração em uma comunidade de leitores; expansão do repertório. Conforme o que esse autor propõe, a escola ocupa um papel fundamental ao inserir os jovens leitores no mundo literário. Para que realmente essa imersão se efetive, é necessário que o texto literário seja abordado de forma eficaz nas aulas de Língua Portuguesa. De acordo com Cosson (2014, p. 27), o letramento literário é “uma prática social, e, como tal, responsabilidade da escola.”. Para ele a escola tem a função de:

[...] nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2014, p. 30)

Cosson (2021) declara que, a partir do paradigma do letramento literário, o ensino de literatura não pode ser compreendido como um conteúdo a ser ensinado, e sim como prática de ler e produzir textos literários.

Conforme Aguiar (2011), é importante, na formação do leitor literário, oferecermos um número cada vez maior de atividades com leituras e ampliarmos a variedade de textos. Segundo ela, quanto mais o aluno ler, maior será a capacidade de atuar sobre o texto, de atribuir-lhe sentidos e construir significados. Além disso, seu horizonte de expectativas será ampliado. A respeito do horizonte de expectativas, Rezende e Aguiar (1993) explicam que ele refere-se às experiências vivenciadas e conhecimentos de mundo que o leitor já possui, podendo ser tanto culturais, sociais, religiosos, estéticos, ideológicos, quanto jurídicos. Vera Teixeira de Aguiar (2011) também lista uma série de atitudes e habilidades que o leitor literário obterá, quando ele já estiver formado. Vejamos algumas delas:

saber buscar textos de acordo com seu horizonte de expectativas, selecionando obras segundo seus interesses e suas necessidades; ser capaz de dialogar com os novos textos, posicionando-se crítica e criativamente diante deles, por meio de um processo hermenêutico que envolve compreensão, interpretação e aplicação; conhecer e posicionar-se diante da crítica (especializada ou espontânea) dos livros e outros materiais escolhidos para leitura; ampliar seu horizonte de expectativas, através de leituras desafiadoras para sua condição atual;” (AGUIAR, 2011, p. 114)

Para Paulino (2021), a leitura literária ou mesmo o letramento literário, na perspectiva do leitor ativo, que interage com o texto, reconhece-se nele, está muito mais frequente e mais valorizada nos últimos anos. No entanto, o ensino de literatura que prevalece nas salas de aula no Brasil está baseado na historiografia dos cânones e biografia dos autores, como também em exercícios interpretativos a partir da leitura de trechos de obras literárias veiculadas nos livros didáticos.

O professor, a partir de um contexto interativo, deve guiar o aluno e proporcionar o seu crescimento e amadurecimento como leitor efetivo. Ele deve motivar o aluno a ler, possibilitar momentos de leitura coletiva, dialogar sobre o texto, levantar questões controversas: “Ao professor cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos.” (COSSON, 2016, p. 48). O professor deve guiar e conduzir os alunos na experiência literária. Cosson (2021) amplia esse papel do professor ao afirmar que ele precisa também constituir uma comunidade de leitores em sala de aula. A esse respeito, Cosson explica: “Trata-se de um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que progressivamente nos constituímos como leitores” (COSSON, 2021 p. 72)

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 27): “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Desse modo, a função principal do professor será oferecer as possibilidades, traçar os caminhos, instigar a curiosidade dos alunos, viabilizar as condições necessárias para desenvolvimento deles e principalmente instigá-los a superar os desafios que vão surgindo.

Além de auxiliar os leitores a se apropriarem do texto literário, é também papel do professor mediador escolher textos vigorosos, fortes, que falem de maneira profunda das complexidades e das perplexidades do mundo. Textos que irão provocar de alguma maneira aquele que o lê. Para se debruçar diante da função de professor mediador, vale lembrar que a palavra ‘mediar’ se origina do latim: *medius*, correspondente em português ao adjetivo meio, ou “que está no meio ou entre dois pontos”. Mediar a leitura, portanto, significa estar entre o livro e o leitor, fazer o papel de alguém que auxilia na aproximação, na interação com o texto literário. Conforme Cosson (2021), a função do mediador da leitura é preparar, motivar e introduzir a leitura; orientar sobre a seleção dos textos; é ele quem deve coordenar os debates e diálogos sobre as ideias lidas e auxiliar na criação dos sentidos do texto.

No entanto, segundo Cosson (2021), esses papéis não são tarefas fáceis para o professor, visto que a escola nem sempre oferta os suportes necessários, nem todas as escolas públicas contam com bibliotecas e, quando há, muitas não estão atualizadas em seus acervos. Os professores são mal remunerados e por isso cumprem jornadas de trabalho exaustivas, falta-lhes formação, o que dificulta a concretização de um ensino de literatura pautado nos estudos teóricos mais modernos.

A leitura oral dos textos em sala (principalmente quando é o professor quem lê) e a socialização das ideias que surgem durante a leitura dos textos literários são estratégias eficazes para o professor lançar mão e auxiliar os alunos na compreensão dos textos mais complexos: “O poder da voz na transmissão é um poder de mediação e pode potencializar a capacidade de dialogar com o texto.” Dias (2016) afirma que o debate das ideias, durante o compartilhamento das mesmas, é uma forma de o professor possibilitar a experiência de apropriação da literatura: “O encorajamento do dizer no momento da leitura estende-se ao dizer sobre os textos, favorecendo o debate no compartilhamento das ideias e na experiência de apropriar-se da literatura, tarefa que deveria constituir o objetivo maior das aulas.” (DIAS, 2016, p. 225).

Como podemos perceber em Dias (2016), a experiência estética pode ser promovida através da leitura oral em sala de aula, visto que essa estratégia aproxima o leitor do objeto de criação artística que é o texto literário.

Chambers (2007) compartilha o mesmo posicionamento, ao afirmar que a socialização das ideias surgidas durante a leitura oral do texto em sala de aula, é uma forma de potencializar a literatura como contemplação. *“Es uma maneira de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto”* (CHAMBERS, 2007, p. 26-27). Cecília Bajour (2012) faz alusão a esse autor em seu livro: **Ouvir nas entrelinhas o poder da escuta nas aulas de leitura**, ao reforçar que a noção de ler, na maioria das vezes, equivale a compartilhar as ideias do texto. Para ela esse debate sobre os textos significa o mesmo que os ler novamente:

Para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós, [...], quando os ouvidos estão atentos para a oralização de um texto por meio de leitura em voz alta. Falar dos textos é voltar a lê-los. (BAJOUR, 2012, p. 23)

Conforme Ana Crelia Dias (2012), a atividade de leitura oral compartilhada e o debate das compreensões sobre o texto são estratégias eficazes para que haja melhor socialização das ideias que cada aluno formulou. O exercício de expor o que leu e escutar os outros faz com que o universo de sentidos do texto literário seja expandido, contanto que essa metodologia esteja regulada nas possibilidades ofertadas por ele. Bajour (2012) reforça a mesma ideia ao afirmar: “O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura.” (BAJOUR, 2012, p. 23). De acordo com a autora, muitas vezes o leitor se surpreende com a sua própria interpretação.

Chambers (2007) afirma que, quando dialogamos sobre o texto lido, estamos nos referindo a um modo de admiração, contemplação. É um jeito de concretizarmos os pensamentos e darmos forma às emoções que emergem em nós, a partir do texto e a partir dos sentidos que construimos durante a leitura. O mesmo pode ser observado em Petit (2008): “Ao compartilhar a leitura, ao contrário, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se mais próxima.” (PETIT, 2008, p. 38)

Chambers (2007) ainda ressalta que, ao socializarmos as nossas percepções e impressões sobre o texto lido, o entendemos melhor e a nossa capacidade de reflexão é ampliada. Dessa forma, nossa pesquisa busca promover esse ambiente de leitura compartilhada e discussões sobre as interpretações que os alunos fizeram. Esperamos que essa

estratégia os incentive ainda mais na leitura do texto e, além disso, auxilie na compreensão das partes mais difíceis de serem entendidas e os horizontes de expectativas sejam ampliados.

Cosson (2021) também reforça a ideia de que as práticas de letramento literário devem envolver fundamentalmente o manuseio do texto literário e finalizar com o compartilhamento da experiência. O autor e pesquisador explica que o manuseio não se trata apenas das práticas de leitura, embora elas sejam a atividade principal, mas também da produção literária. O compartilhamento, além disso, constitui a concretização da experiência literária aprimorada e aperfeiçoada.

O letramento literário será contemplado na intervenção pedagógica planejada para aplicação da nossa pesquisa, visto que nela será priorizado o trabalho com a mediação de leitura de uma obra principal, que dialogará com outras obras, nos intervalos de leitura. A professora pesquisadora terá o papel fundamental de guiar os alunos na experiência literária, principalmente ao ofertar atividades que farão os alunos se projetar no texto e dialogar com ele. Além disso, podemos afirmar que a metodologia proposta por Cosson (2014), na sequência básica, será o ponto de partida para a execução das atividades.

2.5 A INTERAÇÃO DO LEITOR COM O TEXTO

A leitura literária precisa ser entendida como instrumento de comunicação, por meio do qual os leitores interagem como sujeitos que se projetam no texto e atribuem significados a ele. Iser (1996) acredita no caráter polissêmico do texto literário. Segundo ele, um texto é carregado de múltiplos sentidos e cabe ao leitor fazer as conexões no ato da leitura, interagindo dialogicamente com o texto.

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. 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 do texto com o leitor. (ISER, 1996, p.107)

De acordo com esse mesmo autor, o texto oferece autonomia para que o leitor faça as projeções e preencha os vazios deixados atribuindo-lhe significados, com hipóteses interpretativas que serão testadas ao longo da leitura: “O não-dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo, incentivam o leitor a ocupar lacunas com projeções. Ele é levado para dentro dos acontecimentos e estimulado imaginar o não dito como o que é significado.” (ISER, 1996, p. 106). Quanto mais vazios o texto tem, maior será a interação do leitor no momento da leitura. Umberto Eco (1993) postula que o leitor pode dialogar com o

texto preenchendo-o com os sentidos: “Um texto é um universo aberto onde o intérprete pode descobrir infinitas interconexões.” (ECO, 1993, p. 45-46). Assim como Iser (1996), Eco (1993) acredita que o leitor modelo é aquele que consegue entender que o texto deixa os “vazios” a serem preenchidos por ele. Esse leitor é também o leitor modelo, o leitor ideal, aquele que as estratégias da narrativa procuram atingir. Conforme o que ele explana, os “vazios” são as lacunas interpretativas deixadas pelo texto para o leitor fazer as projeções. Eco (1993) acrescenta:

Para salvar o texto - isto é, para transformá-lo de uma ilusão de significado na percepção de que o significado é infinito – o leitor deve suspeitar de que cada linha esconde um outro significado secreto, as palavras em vez de dizer, ocultam o não dito; a glória do leitor é descobrir que os textos podem dizer tudo, exceto o que seu autor queria que dissessem; assim que se alega a descoberta de um suposto significado, temos certeza de que não é o verdadeiro [...] O leitor real é aquele que compreende que o segredo de um texto é o seu vazio. (ECO, 1993, p. 46)

No entanto, essa autonomia do leitor é limitada pelo próprio texto, visto que este vai mostrando o caminho a ser percorrido pelo leitor no momento de atribuir-lhe os significados: “[...] então os lugares indeterminados, bem como as concretizações, devem ser submetidos a limitações específicas.” (ISER, 1996, p. 109). Para corroborar essa afirmação, o autor reitera que se os limites do texto não forem respeitados, “o caráter polifônico da obra explodirá.” (ISER, 1996, p. 110). É na sala de aula, com a intervenção do professor, que ocorrerá o controle da interação, para que ela não ultrapasse os limites que o texto, mesmo com os “vazios”, oferece ao leitor: “Para que essas possibilidades se realizem e a comunicação entre texto e leitor seja bem sucedida, é preciso que a atividade do leitor seja de alguma maneira regulada pelo texto.” (ISER, p. 1996, 104).

Tauveron (2013) reforça essa ideia de que o texto confere esses limites interpretativos, e acrescenta que o professor deve auxiliar os alunos a retornarem para o texto e encontrarem nele os “sinais” que os levam a determinada interpretação. É impossível dizer que um texto diz algo que ele na verdade não está dizendo: “Trazer docemente de volta os alunos que partiram em levitação para a superfície granulosa do texto, garantir simultaneamente os direitos do texto e os direitos dos leitores empíricos, cientes de que os segundos são limitados pelos primeiros...” (TAUVERON, 2013, p.120).

Conforme o que Iser (1996) postula, o texto ficcional escrito possui um caráter virtual, o qual somente se “realiza na convergência do texto com o leitor” (ISER, 1996, p. 50). Isso significa dizer que a obra somente se concretiza quando passa pelo processo de leitura literária.

Para Iser (1996), mais importa o processo de leitura do que o resultado já acabado, a interpretação. Para ele, é mais relevante a relação aberta do leitor com o texto no ato da leitura, o que chamamos de efeito estético, uma relação que poderá mudar tanto leitor quanto texto: “A leitura acopla o processamento do texto com o leitor; este, por sua vez, é afetado por tal processo.” (ISER, 1996, p. 97).

O leitor que é levado a realizar uma leitura literária consegue dialogar, interagir com o texto, atribuir significados a partir do conhecimento de mundo que já possui e das experiências que viveu. A leitura, quando é literária, afeta o leitor de uma maneira tal que, após essas experiências que o texto lhe ofereceu, nunca mais ele será o mesmo.

2.6 LEITURA SUBJETIVA

Lançaremos mão dos aportes teóricos da leitura subjetiva com vistas à recepção estética da obra literária, atentando-nos aos efeitos provocados pela leitura literária, tornando-a uma experiência a ser vivenciada pelo leitor. Mediante o processo de leitura literária, os alunos serão capazes de imaginar cenas e lugares, refletir sobre a sua própria condição no mundo e, assim, poderão expressar melhor suas emoções, desenvolver o autoconhecimento, e assim, reconhecer-se. Jouve explana: “o sujeito tem a possibilidade, graças à leitura, de se redescobrir. O interesse do texto lido não vem mais então daquilo que reconhecemos de nós mesmos nele, mas daquilo que aprendemos de nós mesmos nele.” (JOUVE, 2002, p. 136).

Para tanto, a literatura deve ser abordada a partir de perspectivas que a considerem como prática concreta nos contextos da sala de aula e fora dela, nas quais o leitor possui papel central no ato da leitura, como sujeito que se projeta no texto, reconhece-se nele e dialoga: “É tempo então de recolocar o sujeito leitor no centro da leitura, de lembrar que cognição e afeição têm relações fecundas.” (ROUXEL, 2012, p. 22). Jouve (2013) reforça a ideia de que durante a leitura o sujeito lê e ao mesmo tempo consegue identificar-se, reconhecer-se no texto.

Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra, não significa somente sair de si, mas retornar a si. A leitura de um texto também é sempre a leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o ensino literário, ressalta-o. (JOUVE, 2013, p.53).

O autor declara que a subjetividade do leitor deve estar no “coração” do ensino de literatura, pois segundo ele é mais fácil o aluno se interessar por algo relacionado a ele mesmo. Além disso, para a função pedagógica do ensino, é positivo acrescentar ao conhecimento do mundo o saber sobre si. A respeito da subjetividade do leitor, Rouxel (2013, p. 83) aponta-nos a seguinte reflexão: “a subjetividade dá sentido à leitura, [...] O leitor

procura sua via singular no plural do texto”. Assim, é imprescindível que o professor privilegie as práticas de leitura subjetiva durante as aulas de literatura, para que os alunos possam projetar-se no texto, identificarem-se nele e ressignificarem-se. Jouve (2002) reitera: “Parece que por meio da identificação com as personagens é, de fato a verdade de sua própria vida que o leitor está em condição de apreender: a leitura, ao fazê-lo atingir uma percepção mais clara de sua condição, permite-lhe entender-se melhor.” (JOUVE, 2002, p. 136).

Dessa forma, o professor deve abrir um espaço, em sala de aula, para dialogar com os alunos sobre as interpretações que eles fizeram durante a leitura, sobre os personagens da história, os gostos, as emoções surgidas no ato da leitura e interesses pelo texto: “Para os professores trata-se de encorajar os alunos a experimentarem uma leitura sensível, sensual, na qual eles consigam engajar todo o seu ser.” (ROUXEL, 2012, p. 22). De acordo com Chambers (2017), as rodas de conversa são essenciais para que haja o compartilhamento das ideias que foram surgindo durante a leitura.

Annie Rouxel (2012) aponta outros três recursos didáticos os quais o professor pode colocar em prática a fim de fomentar a subjetividade dos alunos nas aulas de literatura: a produção dos diários de leitura, a escuta flutuante e, ainda, a autobiografia de leitor. Em todas elas, o processo ganha um lugar de destaque: “Privilegiar a leitura em ato ao invés do resultado da leitura. É a atenção dada ao processo, pelo professor e pelos alunos, que faz a formação do leitor. A prática dos diários de leitura é uma forma de privilegiar, de explorar o processo de leitura.” (ROUXEL, 2012, p. 20). Nos deteremos sobre três instrumentos pedagógicos utilizados na perspectiva da leitura subjetiva: diário de leitura, escrita criativa e leitura em voz alta.

Nesse sentido, Souza (2020) acredita que a aplicação dos diários de leitura como ferramenta didática é uma forma de ressignificar o ensino de literatura nas escolas, visto que a atividade faz emergir a subjetividade dos alunos e torna a leitura uma experiência significativa. Na perspectiva de Machado (2005), os diários de leitura podem ser considerados como instrumentos que possibilitam o desenvolvimento da leitura crítica, visto que eles despertam nos alunos a capacidade de elaborar ideias próprias, dialogar com as experiências vividas e desenvolver autonomia. Conforme o que ela nos mostra, os professores precisam orientar os alunos antes da escrita dos diários de leitura, conforme os objetivos que se quer atingir e o nível de escolaridade, da seguinte forma:

- a) Indicarem o que julgam mais interessante no texto, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo.
- b) Exporem suas dúvidas e posicionamentos diante do que o texto propõe;
- c) Explicitarem em que o texto lido contribui para sua aprendizagem, para mudanças em sua prática de leitura ou para a prática de produção e mesmo para sua futura profissão;
- d) Relacionarem as informações

que o texto lhes traz aos diferentes tipos de conhecimentos que eles já têm, a diferentes discursos com os quais já entraram em contato, a suas diferentes experiências de vida etc. (MACHADO, 2005 p. 69)

Durante os momentos de compartilhamento das ideias presentes nos diários de leitura, é importante o professor considerar as particularidades de cada leitor. É essencial mostrar-lhe as possibilidades de construção dos sentidos e de interação com o texto, no qual ele irá projetar-se, identificar-se e se posicionar criticamente. Jouve (2013) propõe introduzir a dimensão subjetiva da leitura em sala de aula em três etapas: a primeira consiste em abordar a leitura por meio de uma relação mais pessoal do leitor com o texto, e perguntar aos alunos por exemplo: “Como estão representados os cenários, os objetos, as personagens? Como estas reagem no plano afetivo e moral? Os alunos podem identificar-se com elas? O que eles compreendem do texto? O que acham interessante?” (JOUVE, 2013, p.61). Na segunda etapa o professor poderia já confrontar as respostas dos alunos com os elementos textuais, de acordo com o autor: “O desafio é mediar aquilo que vem do texto e o que cada leitor acrescenta. Distinguir-se-ão igualmente entre as configurações subjetivas, aquelas que são compatíveis com o que diz o texto e aquelas que não o são.” (JOUVE, 2013, p.61). Por fim, ele descreve a terceira etapa, que equivale a interrogar a respeito das reações subjetivas dos estudantes, principalmente se elas contrariam o que está no texto, dessa forma, ele propõe as questões seguintes: “De onde vêm as suas representações? Por que se identificam com certas personagens? Por quais motivos julgam certo ato positivo ou negativo certas ações etc.?” (JOUVE, 2013, p.62). O autor reforça que o importante é que, além de aprimorar o conhecimento sobre o mundo, o leitor aprofundará seu conhecimento de si mesmo.

Logo, podemos perceber que dedicar-se à literatura centrada nas relações do leitor com a leitura que o estudante faz do texto, em detrimento de estudos historiográficos, e até mesmo de interpretações já prontas, é função do professor, que estará (re)construindo a identidade dos alunos por meio de elementos próprios do texto literário.

As práticas de escrita criativa têm um caráter inovador e são essenciais no processo ensino-aprendizagem dos jovens, visto que elas podem oferecer aos alunos uma estratégia a mais, a fim de que a literatura se torne uma experiência para o leitor. Privilegiar essas práticas se torna um meio para formar leitores autônomos, que se posicionam de forma crítica, criativa, consciente e ainda proporciona um meio de o aluno se apropriar do texto literário atuando sobre ele em forma de reescrita. É possível o professor promover interação com o texto literário relacionando-o à produção textual, à construção de um modelo de texto específico, porém independente. Essa interação com o texto não deve ser apenas comentada, e

sim vivenciada. O aluno precisa ser encorajado a se transportar para a obra literária, imaginando-se no lugar de um determinado personagem, por exemplo, para vivenciar as cenas de forma imagética e reescrever o texto a partir das sensações e impressões e outros efeitos provocados pelo texto.

Uma das possibilidades de promover a leitura crítica de uma obra ocorre quando o aluno é levado a utilizar sua criatividade e imaginação. Assim, a partir da prática de escrita criativa, o aluno poderá interferir em um texto de várias maneiras, reescrevendo-o. Ele poderá criar novas versões para o texto lido, atribuindo a sua interpretação: “[...] quando a leitura se faz reescrita, novas aberturas são possíveis.” (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 114). A partir dela, os alunos poderão demonstrar que realmente se apropriam da obra literária e a fruíram a partir da sua leitura e interpretação. Atuar sobre o texto lido, ao reescrevê-lo, é uma forma de o aluno explorar sua criatividade. A esse respeito a autora explicita: “A admiração com frequência se encontra na origem do desejo de escrever; portanto, é preciso renunciar a ela, ultrapassá-la, para ter acesso à sua própria escrita.” (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 112). Isso significa que a atuação no texto literário, em sua reescrita, é também uma forma de fruição, deleite que a literatura proporciona ao leitor:

O que importa, portanto, é menos a pertinência, a coerência e a elegância do produto da leitura que o processo mesmo que é gerado. Porque, apesar de tudo que vem sendo dito, há casos específicos, onde, parece-me, os direitos do texto, casos em que convém preservar estrategicamente a recepção subjetiva espontânea (e errada) do jovem leitor porque o que importa é menos a resposta dada que o movimento que a origina e o que este significa. Em outras palavras, em certas configurações, pouco importa o vinho servido, contanto que se embriague. (TAUVERON, 2013, p. 126 - 127)

O texto literário pode ser admirado, mas não sacralizado. O leitor pode atuar sobre ele, transformá-lo, reescrevê-lo, evidenciar a compreensão que obteve dele. No processo de reescrita literária, o aluno pode, ainda, mudar personagens, se ele quiser, e até mesmo corrigi-lo, se achar conveniente. Assim: “Transformar o estilo, os personagens, o contexto, o tipo de contextualização de um texto é uma maneira de explorar suas virtualidades, de sondar suas possibilidades.” (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 114). A autora ainda acrescenta que atuar sobre o texto literário em forma de escrita é também uma forma de o professor promover uma compreensão ainda maior do que foi lido.

Perante uma ampla variedade de possibilidades, o professor pode solicitar ao aluno a produção de um novo texto com uma estrutura própria, a partir de um novo olhar sobre a obra de origem, com o objetivo de ampliar sua interpretação sobre ela. O foco é não mudar completamente o texto lido, e sim propor algo que se relaciona com a obra original, que dialoga com ela. Nesse novo texto, poderá haver novas cenas, alguns episódios recuperados e

mudanças estilísticas, enfim, sua interpretação. Houdart-Mérot (2013) acredita que as obras não são concebidas somente para lermos ou comentarmos sobre elas, mas também como ferramentas para produzirmos outros textos.

Oferecer oportunidades para o aluno reescrever o texto lido, representa uma forma de oportunizar o diálogo entre texto e leitor. Ao analisar os diários de leitura de uma aluna do Ensino Fundamental, Catherine Tauveron constata: “Pauline tem a revelação de que o livro pode falar com ela e ela pode falar com o livro.” (TAUVERON, 2013, p. 131). Isso ocorre porque a aluna se apropria do texto literário, uma vez que, ao realizar uma leitura literária, ela consegue realizar algumas projeções, preencher os vazios deixados pelo texto, interage com o texto, a leitura torna-se uma experiência de fruição.

Tauveron (2006) esclarece que o aluno pode interferir em um texto literário de duas maneiras: afetiva e cognitiva, a primeira diz respeito aos aspectos sociais e culturais dos alunos, aos quais eles se relacionam. Já a última está relacionada aos saberes acumulados até o momento da leitura, ao conhecimento de mundo que eles trazem consigo por meio de experiências acumuladas. Ela reforça a ideia da importância de o professor utilizar essa metodologia de produção literária nas aulas de língua materna, pois com ela o professor conseguirá transformar o aluno, que de decodificador de textos passará a ser sujeito leitor. Isso porque, além de compreender o texto, se posicionará de forma crítica e atuará sobre ele. Para Tauveron (2014), o trabalho com a escrita nessa perspectiva é uma forma de ofertar aos alunos possibilidades de interação com o texto literário por meio da escrita. É fazer o aluno conceber todos os saberes que ele apreendeu com a experiência literária.

A originalidade de nosso trabalho, se há alguma, é explorar uma dimensão nova da interação leitura/escrita. Nós postulamos que, da experiência da leitura literária, os alunos vão poder tirar, além dos saberes narrativos tradicionalmente apontados, os saber-fazer pragmáticos (por que e como envolver o leitor no jogo do texto, solicitar seu investimento afetivo e cognitivo, suscitar sua convivência cultural e sua adesão ao mundo fictício criado?...) e produzir eles mesmos um texto que demanda “que alguém o ajude a funcionar”. Trata-se então de almejar em classe um Leitor Modelo, de preferência “astuto”. (TAUVERON, 2014, p. 89-90)

O ensino de leitura literária pela perspectiva da subjetividade do leitor ainda não é habitual nas aulas de literatura, no entanto a nossa proposta a colocará em prática, visto que consideramos importante ter o leitor como peça fundamental no processo de ensino do texto literário.

Desse modo, nossa pesquisa oportunizará momentos para o aluno se projetar no texto lido, posicionar-se, refletir e dialogar sobre ele e ainda produzir novas narrativas, dando luz à sua criatividade e imaginação. Exemplos disso ocorrerão quando solicitarmos aos alunos que

produzam diários de leitura e se coloquem no lugar de um dos personagens centrais da obra, além de criarem um diário de bordo a partir das experiências vividas no centro da terra. Em outro momento os alunos deverão pensar em uma questão atual, que necessita ser pesquisada, para que o personagem Lidenbrock, o cientista da história, possa investigá-la. Eles produzirão então uma narrativa que evidencie essa busca. As duas últimas atividades descritas consistirão no produto final da intervenção pedagógica proposta nesta pesquisa.

Capítulo 3

METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo principal explicitar e fundamentar os procedimentos metodológicos que serão utilizados para a realização da coleta de dados, análises e amostragem dos resultados obtidos, bem como o cenário e condições para a pesquisa ser realizada.

O capítulo será apresentado em quatro etapas: a primeira está relacionada à pesquisa-ação; a segunda expõe como serão desenvolvidos os procedimentos metodológicos que serão aplicados; a penúltima etapa consistirá em discorrer sobre o real contexto educacional em que a pesquisa estará envolvida. Por fim, será apresentada uma análise a respeito dos resultados adquiridos com a aplicação da intervenção pedagógica planejada para esta pesquisa.

3.1 PESQUISA-AÇÃO

Para efetivação de uma leitura significativa, na qual alunos e pesquisadores aprendem e caminham juntos na busca pelo conhecimento, será necessário um trabalho com mediação de leitura. Por meio dela o professor oferecerá materiais e subsídios necessários para o aluno agir sobre eles, e os resultados dessa ação é que serão analisados. Thiollent 2000 constata: “Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.” (THIOLLENT, 2000, p. 16). O professor pesquisador participará da pesquisa ao apontar os caminhos que os alunos pesquisados deverão percorrer durante ela e dialogará com eles sobre os resultados alcançados, durante todo o processo. Tal pesquisa ocorrerá de maneira cooperativa, colaborativa. Para uma pesquisa ser caracterizada como pesquisa-ação, deve existir efetivamente uma ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema sob observação.

Para tanto, os aportes teóricos da pesquisa-ação de Thiollent (2000) fundamentarão os procedimentos metodológicos para a pesquisa e coleta de dados desse projeto. Esse autor define a pesquisa-ação como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2000, p.14.)

Uma vez que a pesquisa-ação está amparada pelo conhecimento empírico, ela presume, antes de mais nada, a observação. Conforme o pesquisador acima citado, a partir da

observação será possível esboçar um plano de ação que oportunizará aos pesquisadores a possibilidade de executar de forma ativa a análise dos fatos colhidos. Segundo o autor, para que a pesquisa de fato inicie, dependerá da: “disponibilidade dos pesquisadores e da sua efetiva capacidade de trabalhar de acordo com o espírito da pesquisa-ação” (THIOLLENT, 2000, p. 48).

É importante destacar que essa ação não esteja apoiada em algo simples ou comum, mas em uma ação problemática digna de indagação e apuração para ser formulada e desenvolvida, visto que os pesquisadores objetivam dissolver os problemas que vão aparecendo no decorrer da pesquisa: “O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada” (THIOLLENT, 2000, p. 16).

Outro ponto a ser ressaltado equivale ao fato de a pesquisa, de acordo com o mesmo autor, priorizar o acompanhamento das ações e das tomadas de decisões no decorrer de todo processo viabilizado. Além disso, ela não se limita às ações, busca também expandir o conhecimento do pesquisador e de todos envolvidos no procedimento. Há de se levar em conta o contexto e os objetivos a serem alcançados para que os métodos sejam elaborados.

Na etapa de definição da pesquisa-ação, um fator a ser observado é que os objetivos precisam estar bem esclarecidos, em especial: “Da relação existente entre os objetivos de pesquisa e os objetivos de ação” (THIOLLENT, 2000, p. 17-18). Uma das particularidades da pesquisa-ação equivale ao relacionamento dos seguintes objetivos:

- a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às "soluções" para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com "realismo", isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.
- b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.). (THIOLLENT, 2000, p. 18).

O que podemos perceber é que a pesquisa-ação difere de outras pesquisas mais convencionais, porque por ela o pesquisador se relaciona diretamente com os pesquisados ou com o contexto observado, o que não ocorre em outros modelos de pesquisa. Nela os participantes são considerados atores no processo constituído. Eles atuam efetivamente no âmbito da pesquisa.

Ainda podemos afirmar que os resultados obtidos na pesquisa-ação se aproximam mais das possíveis decisões ou ações resultantes da pesquisa do que em pesquisas convencionais. Com isso, Thiollent (2000) acrescenta: “pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de

consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.” (THIOLLENT, 2000, p. 19). Em uma pesquisa convencional, voltada para o social, os fatores mais individuais dos participantes, como opiniões, motivações, comportamentos ou atitudes são mais privilegiados. Já a pesquisa-ação oportuniza analisar mais dinamicamente os fatos, os problemas, as ações, as negociações, as decisões, os conflitos que ocorrem durante todo o processo de mudança do contexto.

Assim, esse método foi priorizado por ser mais apropriado às novas concepções educacionais, uma vez que ele valoriza a cooperação, a reflexão e a interação entre os integrantes no processo. Ainda supõe, a partir de saberes científicos, uma ação que promoverá intervenção e transformação dos problemas diagnosticados. Em suma, o principal objetivo da pesquisa-ação é procurar esclarecer problemas os quais as pesquisas mais tradicionais não conseguem elucidar.

Thiollent (2000) considera ainda que a pesquisa-ação não é concebida somente pela ação ou pela participação dos agentes envolvidos nela. Ele destaca que com esse modelo de pesquisa é possível produzir novos saberes, obter experiência e ainda auxilia nos debates para tomada de decisões. Para ele: “Parte da informação gerada é divulgada, sob formas e por meios apropriados, no seio da população. Outra parte da informação, cotejada com resultados de pesquisas anteriores, é estruturada em conhecimentos.” (THIOLLENT, 2000, p. 22).

Segundo o autor, a pesquisa-ação se encontra no âmbito das ciências sociais. Já que os resultados serão obtidos a partir da observação dos movimentos interativos, de maneira qualitativa, isso não significa dizer que ela não se enquadra no campo científico. “A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico.” (THIOLLENT, 2000, p. 23). O autor reforça sobre o seu caráter científico da seguinte maneira:

A pesquisa não perde a sua legitimidade científica pelo fato dela estar em condição de incorporar raciocínios imprecisos, dialógicos ou argumentativos acerca de problemas relevantes. Tal incorporação supõe muito mais do que recursos lógicos: a metodologia deve incluir no seu registro o estudo cuidadoso da linguagem em situação e, com isto, o pesquisador não precisa temer a questão da imprecisão. Processar a informação e o conhecimento obtidos em situações interativas não constitui, em si mesmo, uma infração contra a ciência social. (THIOLLENT, 2000, p. 28).

De acordo com o que esse pesquisador aponta, é necessário seguir algumas regras para definir esse tipo de pesquisa, tais como: todos os envolvidos ou interessados no procedimento devem ser consultados antes de sua realização. Ela não pode ser desenvolvida de qualquer maneira, sem o total esclarecimento a respeito de todos os procedimentos e

questões que ela envolve, para todas as partes interessadas. Qualquer um pode desistir da pesquisa, quando julgar que não foi respeitado algum acordo preestabelecido. A avaliação dos resultados deve ser feita por todos os envolvidos, e os resultados deverão ser divulgados a todos, sem exceção de algum grupo. A nossa proposta passou por avaliação e adequação ao CEP-UFU (Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia) para ser aprovada e, posteriormente, liberada para aplicação. Os documentos de consentimento e assentimento, necessários ao aluno que vai participar da pesquisa e com a assinatura de seu responsável, também foram avaliados pelo comitê.

Vale ressaltar que, no início da pesquisa, independentemente da estratégia a ser utilizada, ativa ou não, ao delimitar o tema e os objetivos é necessária uma atenção especial aos problemas provocados pela investigação: “Em termos gerais, uma problemática pode ser considerada como a colocação dos problemas que se pretende resolver dentro de um certo campo teórico e prático” (THIOLLENT, 2000, p. 53). Esse autor salienta também a respeito dos problemas no processo a ser desenvolvido: “Na pesquisa científica, o problema ideal pode remeter à constatação de um fato real que não seja adequadamente explicado pelo conhecimento disponível” (THIOLLENT, 2000, p. 53). Outro tipo de problema que pode ocorrer, segundo o autor, está relacionado às imprecisões internas existentes nas elucidações produzidas anteriormente. Para ele, a constatação desses problemas constitui o ponto de partida para as indagações e a investigação. Ele define problema da seguinte forma: “...diz respeito à relação entre um elemento real e um elemento explicativo inadequado ou à relação entre dois elementos explicativos concorrentes do mesmo fato. Se houvesse apenas um elemento não seria um problema, mas apenas um tema.” (THIOLLENT, 2000, p. 53).

O pesquisador afirma ainda que os problemas em pesquisas aplicadas, como é o caso da pesquisa-ação, são de ordem prática. Portanto, para alcançar determinados objetivos ou gerar as possíveis transformações, é necessário buscar soluções para os problemas apontados. De acordo com ele os problemas são apontados da seguinte forma:

a) análise e delimitação da situação inicial; b) delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade; c) identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de (a) a (b); d) planejamento das ações correspondentes; e) execução e avaliação das ações. (THIOLLENT, 2000, p. 54).

Conforme o que esse autor explana sobre a pesquisa, as hipóteses também são itens que precisam ser levados em conta, visto que elas desempenham uma importante função na organização da pesquisa. A partir delas, os pesquisadores poderão identificar as informações

fundamentais, impedir as dispersões, selecionar os dados e focar nos segmentos determinados do campo observado.

O autor faz uma importante arguição relacionada à organização da metodologia e estratégias a serem aplicadas, porque se não estiverem muito bem definidas, todo o trabalho formulado não terá êxito.

O trabalho deve ser metodicamente organizado, sob pena de não funcionar. Não basta deixar falar aquelas que falam muito. É preciso, em cada instante, procurar informações pertinentes relacionadas com o assunto focalizado. Há espaço para toda uma aprendizagem de estudo coletiva a ser desenvolvida nas situações de pesquisa. A real aprendizagem das técnicas do trabalho de pesquisa é muito importante. Sem ela, os belos discursos sobre teoria e prática permanecem inoperantes. (THIOLLENT, 2000, p. 60).

Percebemos, contudo, que a metodologia da pesquisa-ação será ideal ao processo planejado. Uma vez que ela oferece espaço necessário para a reflexão e aprendizagem de forma coletiva, cabe ao pesquisador aplicar bem as estratégias planejadas, oferecer um ambiente democrático e organizado, que vise à efetiva participação de todos os envolvidos.

3.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS

A aplicação da metodologia utilizada nessa pesquisa foi desenvolvida durante 14 aulas, no Colégio Estadual Padre Nestor Maranhão Arzola. Os alunos participantes da pesquisa serão os que estão matriculados 9º ano dessa instituição de ensino. Eles precisarão da autorização dos pais ou responsáveis, por meio da assinatura de termo de consentimento, mesmo que mostrem disposição para participarem, tanto da pesquisa quanto das ações decorrentes dela, pois ainda não têm 16 anos completos.

Durante todo o momento da aplicação da proposta descrita nessa metodologia, os discentes deverão estar posicionados em círculos, todos terão direitos iguais para se manifestarem e apresentarem suas leituras/interpretações, seus pontos de vista acerca dos textos lidos. O intervalo de aulas em que o aluno fará leitura em casa, e apresentará a todos os envolvidos no processo o resultado dessa leitura, será de cinco dias.

Cada aluno receberá um exemplar da obra proposta por esse projeto, por acreditarmos que, com o livro em mãos, os alunos se sentirão mais motivados a realizarem a leitura e participarem efetivamente da proposta planejada. As demais leituras e as atividades serão oferecidas por meio de um caderno de atividades que virá em anexo no final da pesquisa. Durante a explanação da metodologia a ser aplicada, haverá algumas sugestões e explicações feitas especificamente para professores que se interessarem em aplicar essa proposta.

Nesta seção, optou-se por transcrever a proposta de intervenção tal qual ela havia sido idealizada em um primeiro momento. Essa opção se deu para que se possa vislumbrar as diferenças entre o planejamento inicial e a aplicação, a qual será comentada posteriormente. Assim, torna-se possível acompanhar de forma mais detida a trajetória de uma pesquisa-ação voltada ao ensino de literatura.

1ª aula: motivação - o professor apresentará duas imagens relacionadas à área de ciências, e questionará aos alunos quais palavras vêm à mente deles quando visualizam essa imagem. Após conversarem com o professor a respeito dessas imagens, eles deverão registrá-las e depois apresentarão à turma oralmente essas palavras.

Sobre a motivação, Cosson (2006) orienta: “Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente na leitura, quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras.” (Cosson 2006, p. 53). Após esse trabalho, será lida e discutida uma reportagem do campo científico.

De acordo com a BNCC (2018, p. 74), o aluno deve: “Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.”

2ª aula: introdução e desenvolvimento- apresentação da obra **Viagem ao centro da Terra** e de seu autor, bem como do escritor que a traduziu e a adaptou. O professor deverá despertar o interesse dos alunos pela leitura do livro. Após essa introdução, será realizada uma leitura oral, compartilhada e discutida, dos quatro primeiros capítulos da obra. Nessa aula, o professor solicitará que os alunos iniciem a produção do diário de leitura em casa e façam a leitura dos cinco próximos capítulos da obra.

3ª aula: com auxílio e orientação do professor, os alunos realizarão uma pesquisa na internet sobre a localização dos países citados na obra; o professor oportunizará, também, um tour virtual pelo google Earth e apresentará um vídeo do Youtube que retrata as principais características e curiosidades a respeito do lugar onde se encontra o vulcão que os personagens do livro exploraram.

Nessa aula o professor poderá ainda sugerir alguns canais do Youtube que tratam especificamente de ciências e tecnologia. Os mais acessados são: *Nostalgia; Ciência e astronomia; Olá, ciência; Ciência todo dia; Nerdologia; Be tech e Tekzoom.*

4ª aula: leitura oral compartilhada e comentada dos quatro próximos capítulos. Professor, seria interessante ler para os alunos ao menos um capítulo. Em casa, os alunos

deverão realizar a leitura dos próximos cinco capítulos e registrar as suas experiências, impressões e emoções obtidas com a leitura literária, no diário de leitura.

5ª aula: roda de conversa sobre o que os alunos imaginam que os personagens do livro encontrarão no centro da terra, e quais seriam os sentimentos surgidos no momento da descoberta. É interessante o professor incentivar os alunos a se colocarem no lugar dos personagens da história e imaginarem a cena. Realizar uma leitura compartilhada em sala de mais dois capítulos e, em casa, eles lerão os próximos cinco capítulos da obra.

6ª aula: iniciar uma roda de conversa, discutir a respeito da compreensão acerca de alguns acontecimentos importantes da obra e pedir que respondam à atividade nomeada “Vivenciando as experiências do texto.” (Professor, veja no anexo caderno de atividades as sugestões de questionamentos para essa aula). Para casa, novamente, leitura dos 7 capítulos seguintes.

7ª aula: espaço para experimentação da literatura, no qual o professor pede aos alunos para fecharem os olhos e imaginarem-se no lugar dos personagens da obra, no momento em que eles entram no centro da Terra, e pergunta qual é a sensação de serem os primeiros a explorarem e descobrirem esse lugar. O professor pode solicitar aos alunos uma ilustração ou um relato escrito nos diários de leitura, dos resultados obtidos até aqui com a experiência literária. Ele poderá montar um mural com as ilustrações dos alunos.

Conforme a BNCC (2018), o professor deve oferecer oportunidades para os alunos, além de fruírem a obra literária, posicionarem-se de forma crítica em relação a ela: “Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais” (BNCC, 2018, p.72).

8ª aula: Interpretação – o professor poderá propor duas produções textuais, dentre as quais os alunos poderão optar por uma. Na primeira, ele orientará os alunos a escolherem um, dentre os três personagens que entraram no vulcão, para se colocarem em seu lugar e produzirem um diário de bordo que esse personagem teria feito a partir do momento em que eles começam a visualizar dentro da cratera, até o final, quando saem dela. Nesse diário o personagem escolhido anota tudo que ele encontra de interessante na viagem e os sentimentos que vieram à tona durante toda a jornada, como entusiasmo, medo, ansiedades, surpresas, admiração, etc. Na segunda, os alunos se colocarão no papel do personagem Professor Lidenbrock, que resolve escrever uma carta para deixar algumas instruções e relatos de como foi sua aventura, a um pesquisador do futuro que também conseguir adentrar o centro da Terra.

De acordo com Cosson (2014, p. 66), a interpretação equivale à “externalização da leitura, isto é, seu registro. [...] o professor de Português pode sentir a necessidade de aproveitar a ocasião para que os alunos demonstrem suas habilidades escrita.”

9ª aula: realizar leitura oral compartilhada e discussão dos capítulos 13 e 14 da obra **A Vida de Galileu**, de Bertholt Brecht, relacionando-a com os acontecimentos científicos contemporâneos. Galileu, um importante cientista do período em que viveu, assim como o professor Lidenbrock, não se cansava de ir sempre em busca de conhecimento. O fragmento da obra de Brecht, a ser lido nessa aula, explora alguns acontecimentos importantes da vida do astrofísico e matemático Galileu Galilei, com destaque ao fato de ele precisar renegar uma importante descoberta para não ser queimado em fogueira pela Inquisição.

De acordo com o que está previsto na BNCC (2018), realizar propostas de leitura de textos que fazem um diálogo com a obra lida é um meio de auxiliar o aluno a identificar e compreender os diversos pontos de vista encontrados no texto: “Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo” (BNCC, 2018, p. 73).

10ª aula: realizar leitura oral compartilhada e discussão dos últimos capítulos da obra, com levantamento de questões como: qual a importância de determinadas descobertas científicas, bem como do papel de pesquisadores para o avanço tecnológico e futuro das pessoas na sociedade, quais tipos de pesquisas científicas eles consideram mais interessantes, as relacionadas à evolução tecnológica, as espaciais, as ambientais, ou as relacionadas a saúde?

11ª aula: com auxílio do professor, os alunos farão um tour virtual ao Museu Aeroespacial de Washington, disponível no site: <https://airandspace.si.edu/>. No final da aula, eles produzirão um relato sobre como foi a experiência para eles, o que mudou neles depois dessa visita, o que foi mais significativo. Essa aula fomentará nos alunos o gosto por pesquisa espacial, uma vez que essa modalidade de pesquisa tem sido assunto de destaque nas esferas acadêmicas e alcançado grandes avanços ultimamente no âmbito dos estudos científicos. A pesquisa espacial é também um tema que costuma atrair alunos dessa faixa etária.

O professor poderá indicar o site: <https://www.melhoresdestinos.com.br/museus-virtuais.html>, para os alunos que gostaram da experiência vivenciada nessa aula, visitarem em casa, outros museus que eles julgarem também interessantes, como por exemplo: o Masp, o Louvre, etc.

Uma visita bem orientada a museus, principalmente os de história ou ciências, pode despertar a curiosidade, o interesse e vontade de compreender determinados eventos

importantes para a sociedade. É papel da escola oportunizar aos alunos acesso a conhecimentos e/ou experiências culturais deixadas pela história da humanidade, aos quais somente as classes favorecidas têm acesso e que vão além da literatura, como forma de ampliar saberes e reflexões.

12ª aula: fomentar nos alunos o desejo de pesquisar sobre algo. Solicitar que eles pensem e escrevam uma narrativa na qual o professor Lidenbrock é um cientista contemporâneo e irá em busca de algo novo e bastante pertinente. O que ele pesquisaria nos dias atuais? No final da aula, os alunos devem apresentar o texto produzido à turma.

13ª e 14ª aulas: apresentar em Datashow o filme baseado na obra lida: *Viagem ao centro da Terra* e discutir com os alunos a respeito das idiossincrasias que há entre a obra e a representação cinematográfica da mesma.”

Vale destacar que a obra cinematográfica também é manifestação artística, porém utiliza diferentes linguagens e é apresentada pela perspectiva do diretor e roteirista do filme, comentar também com os alunos que várias obras importantes da literatura foram adaptadas para o cinema. No caderno de atividades há algumas sugestões de questões a serem discutidas com os alunos após a apresentação do filme.

Segundo a BNCC (2018), as práticas de leitura textual devem ir além do texto somente escrito, elas devem alcançar dimensões sonoras e/ou imagéticas tanto estáticas quanto em movimento.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BNCC, 2018, p. 72)

Além de propormos a leitura subjetiva e escrita criativa, a nossa pesquisa também contemplará uma das competências específicas da área de linguagens da BNCC (2018):

Envolver os alunos em prática de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para a fruição artística; incentivar os alunos a inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, estabelecendo múltiplos olhares sobre as identidades, as sociedades e as culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção; analisar em textos de ficção científica, as formas de composição próprias desse gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes e a escolha lexical típica pra a caracterização dos cenários e das personagens. (BRASIL, 2018 p. 87)

Portanto, vemos a necessidade de mudança das práticas de leitura do texto literário, que deverão valorizar, além da leitura textual, as práticas tanto sociais quanto culturais e os valores humanos. Levaremos em conta o universo da ficção científica e as características desse tipo de texto.

Finalmente, podemos explicitar que a coleta de dados e análise dos resultados será realizada a partir do estudo dos registros escritos que os alunos produziram durante toda aplicação da proposta de intervenção elaborada, tais como os diários de leitura e as produções textuais. Enfim, toda a participação deles, oral ou escrita, será analisada durante toda a aplicação da pesquisa. Ressaltamos o fato de que o foco dessa pesquisa estará no ensino de literatura, portanto as adequações linguísticas nas produções dos alunos serão realizadas à parte, em outros momentos dedicados aos estudos da funcionalidade da língua.

Assim, a professora pesquisadora saberá se a proposta aplicada obteve os objetivos esperados. Ao final das atividades, os resultados alcançados serão analisados qualitativamente, a fim de reelaborarmos, se necessário, as atividades propostas. O intuito é organizarmos um material didático que possa contribuir para a atividade dos docentes que se interessem pelo tema, ampliando o leque de possibilidades de propostas com abordagem literária em sala de aula no ensino fundamental.

Imagem 1: Apresentação da sequência de aulas

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	
Aulas	Procedimentos
1ª	- Motivação.
2ª	- Introdução e desenvolvimento- apresentação da obra Viagem ao centro da Terra e de seu autor, bem como do escritor que a traduziu e a adaptou. - Ler em sala quatro capítulos do livro, e solicitar para casa, a leitura de mais cinco. Iniciar a escrita dos diários de leitura em casa.
3ª	- Pesquisa na internet sobre os principais países citados no livro
4ª	- Leitura oral compartilhada e comentada dos quatro próximos capítulos. - Leitura, em casa, dos próximos cinco capítulos e registro no diário de leitura.
5ª	- Roda de conversa sobre o que os alunos imaginam que os personagens do livro encontrarão no centro da terra. - Leitura de dois capítulos em sala e mais cinco em casa.
6ª	- Roda de conversa, sobre alguns acontecimentos importantes. - Realização da atividade: “Vivenciando as experiências do texto” inserida no caderno de atividades dessa pesquisa.

7 ^a	- Atividades com experiência literária, (diário de leitura ou ilustração da leitura).
8 ^a	- Interpretação I – Produção escrita criativa.
9 ^a	- Intervalo de leitura: leitura oral compartilhada e discussão dos capítulos 13 e 14 da obra A Vida de Galileu , de Bertholt Brecht.
10 ^a	- Leitura oral compartilhada e discussão dos últimos capítulos da obra,
11 ^a	- Tour virtual ao Museu Aeroespacial de Washington,
12 ^a	-Interpretação II- Produção escrita criativa.
13 ^a e 14 ^a	- Apresentação em Datashow o filme baseado na obra lida: <i>Viagem ao centro da Terra</i> e discussão a respeito das idiossincrasias existentes nas duas obras.

Fonte: elaborado pela autora

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi colocada em prática na unidade educacional situada em Buriti Alegre, Goiás, Colégio Estadual Padre Nestor Maranhão Arzola. Essa unidade atende a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Ela é a única escola que oferece o ensino médio nesta cidade, que possui cerca de 9000 habitantes. É uma escola que faz parte de um programa do governo federal que se chama “escola conectada”, dessa forma tanto alunos quanto professores conseguem conexão com a internet a partir dos roteadores distribuídos ao longo de todo ambiente escolar. Há também um laboratório de informática disponível a professores e alunos, para ser utilizado quando necessário.

O número de alunos matriculados aproxima-se de 800, de forma que parte deles moram na zona rural. Há também, nessa unidade, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e apoio individualizado na sala de aula para alunos com necessidades especiais. Tais ações possibilitam aos alunos com necessidades especiais terem um atendimento escolar no horário contraturno e apoio pedagógico diferenciado.

Participaram desse projeto de pesquisa cerca de 20 alunos que estão matriculados no 9º ano vespertino de um colégio da rede estadual da cidade de Buriti Alegre, Goiás. A faixa etária desses alunos é de 14 a 15 anos. Escolhemos trabalhar com essa turma por eles já estarem em uma fase na qual não terão dificuldades em compreender obras de ficção

científica, e também pelo fato de a professora pesquisadora estar modulada em turmas somente de 7º e 9º ano.

Os sujeitos da atual pesquisa também foram escolhidos pelo fato de sabermos que são alunos que apresentam algumas dificuldades de aprendizagem, desinteresse nos estudos e infrequência escolar. Acreditamos que esse trabalho impactará de forma positiva o desenvolvimento educacional dos alunos. Esperamos que eles se sintam estimulados a participar efetivamente da proposta planejada e se envolvam efetivamente em todas as fases dessa pesquisa. Apesar das dificuldades que eles apresentam, percebe-se que são reflexivos e questionadores. Dessa forma, dialogarão usando a compreensão e experiências já adquiridas, o que contribuirá para o efetivo progresso do trabalho de pesquisa.

Foram realizadas reuniões com os pais e/ou responsáveis pelos alunos, como também com toda a equipe pedagógica e gestora da unidade escolar, para que seja repassado a eles como ocorrerão todos os procedimentos metodológicos planejados para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Os termos de assentimento e consentimento necessários para participação dos alunos na pesquisa foram entregues durante a reunião de apresentação do projeto de pesquisa aos pais ou responsáveis. Os alunos que não tiverem a autorização dos pais ou responsáveis para participarem do projeto de pesquisa não poderão fazer parte do grupo de pesquisa. Entretanto, de forma alguma eles sofrerão com perda de aulas ou conteúdos, visto que as atividades relacionadas à pesquisa estão em conformidade com a base nacional curricular, assim não ficarão prejudicados em relação à perda de conteúdo. Não haverá registro nenhum desses alunos na coleta de dados da pesquisa, e nem responderão a questionamentos relacionados a ela.

O discente será desligado da pesquisa, mesmo se ela já tiver sido iniciada, por solicitação escrita dos pais ou responsáveis, ou caso considerarmos não ser viável colocar em prática os estudos conceituais inseridos nessa proposta na Unidade Educacional onde ocorrerá a pesquisa.

Ele deixará de participar da pesquisa quando ela for encerrada. Isso acontecerá quando concluirmos a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas pesquisas sobre o ensino de literatura nas escolas.

Na proposta dessa pesquisa, trabalharemos com a mediação de leitura de uma obra de ficção científica, então esperamos que os alunos se envolvam e se interessem realmente pela leitura e fruição da obra. Segundo Colomer (2001), o despertar para a leitura ocorrerá por meio do triângulo formado pelo leitor, o livro e o mediador. Desejamos também que, a partir

das mediações de leitura do texto literário e discussão a respeito do que compreenderam dos textos lidos, seja despertado nos alunos o gosto pelas ciências da natureza.

Como pretendemos ainda propor aos alunos a criação dos diários de leitura e a produção da escrita criativa, esperamos que eles se empenhem e participem efetivamente nas produções de seus textos e nas apresentações orais dos resultados.

Esta pesquisa objetiva ainda desenvolver a teoria produzida pelos pesquisadores do letramento literário, leitura subjetiva e escrita criativa, em um trabalho interdisciplinar com a área das Ciências da Natureza. Ofereceremos um processo de construção de conhecimento e formação de indivíduos mais conscientes e, principalmente, mais interessados em leitura literária e estudos científicos. Portanto, isso poderá impactar de forma positiva o currículo e os resultados das avaliações tanto internas quanto externas da unidade escolar. Pretendemos desenvolver em nossos alunos a consciência da importância da leitura, a descoberta da leitura para fruição e para reconhecimento de si. Ressaltamos também que é papel da escola ampliar as concepções a respeito da leitura literária. É necessário que o professor guie o aluno, mostre-lhe os caminhos pelos quais ele deve perpassar para que esse leitor vivencie experiências de algo que ainda não experimentou na vida real, mas experienciou na ficção, como nos orienta Dias (2012):

O espaço literário é para o autor espaço de criação, para o leitor é um exercício por espelho da criatividade, pois ele tem diante de si um real transfigurado e expandido que dialoga com sua subjetividade, a qual experimenta possibilidades de alteridades. Pensar que esse exercício será simples para um jovem que não tem experiência leitora é negligenciar não só as dificuldades da formação em nossas instituições como também a própria potência do texto. Para tentar estabelecer uma real aproximação do estudante com a literatura, faz-se necessário conceber aulas em que o encontro com o texto seja o centro da atividade, numa atitude que busca promover a experiência estética. (DIAS, 2012, p.219)

Acreditamos que os sujeitos participantes deste trabalho não estarão passíveis a sofrerem nenhum dano, uma vez que a pesquisa será desenvolvida em sala de aula e será mediada pela professora regente da turma. Entendemos que o risco mínimo que eles poderão sofrer corresponde à sua identificação como participantes da pesquisa, o qual diverge da Resolução CNS 466/12. No entanto, como agentes responsáveis desta pesquisa, nos comprometemos a preservar em sigilo absoluto a identidade dos discentes participantes.

3.4 RELATO DE EXPERIÊNCIA E RESULTADOS DA INTERVENÇÃO APLICADA

O primeiro momento desta pesquisa foi destinado a fazer uma explanação aos alunos e pais, a fim de que fossem esclarecidos seus objetivos, as metodologias utilizadas,

distribuídos os materiais necessários ao seu desenvolvimento e recolhidas as assinaturas dos documentos necessários à participação do aluno. Fizemos questão de adquirir a obra física, uma para cada aluno, a secretaria da escola imprimiu os blocos de atividades planejadas para a sequência didática. Eles ficaram muito entusiasmados quando pegaram o material, principalmente os livros literários, era possível ver em seus olhos uma grande satisfação, misturada à curiosidade de saber que história era aquela inserida naquelas páginas.

Sabemos que o professor da educação básica no Brasil não possui condições financeiras para arcar com custos de compra de livros literários para cada turma a que ele deseja propor uma intervenção didática como essa. No entanto, existem alguns programas federais que distribuem obras literárias para as bibliotecas de escolas públicas, basta escolher o título que se deseja trabalhar, se ele estiver no catálogo. Há também programas de incentivo fiscal concedido às empresas que colaboram em programas sociais, por isso algumas empresas podem se interessar em custear a compra dos livros, se o professor lhes enviar o projeto a ser trabalhado nas turmas, com uma solicitação de serviço.

As descrições das produções analisadas nesse item, serão reproduzidas entre aspas, conforme foram escritas pelos alunos, conservando a grafia deles.

O segundo passo consistiu no início do desenvolvimento da aplicação das atividades da pesquisa.

1ª e 2ª aulas:

As duas primeiras aulas foram as destinadas a realizar a motivação e a introdução da principal obra escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. Os alunos participaram dessas duas aulas com bastante entusiasmo e curiosidade, uma vez que já haviam recebido previamente o material a ser utilizado, e conheciam as informações sobre a pesquisa. Eles demonstraram bastante interesse em conhecer a história do livro que recebiam em mãos. As palavras que mais mencionaram na atividade de motivação foram: “ciências, pesquisa, Terra, centro da Terra e núcleo”. Ao término da segunda aula desta sequência, após lermos os 4 capítulos iniciais, foi necessário que eu realizasse uma explanação de como deveriam produzir os diários de leitura. Houve algumas dúvidas e questionamentos a respeito da escrita dos diários, visto que pela primeira vez eles iriam trabalhar com esse gênero.

3ª aula:

Transcorreu tranquilamente, conforme o esperado e planejado. Iniciei a aula mostrando as características do país em que se encontra o vulcão cujos personagens da obra exploraram e sua localização pelo Google Earth. No final, perguntei aos alunos se eles seguiam canais que explicam fatos científicos ou curiosidades e ainda citei os nomes de

alguns desses canais para que eles os conhecessem. Eles responderam que gostavam de seguir alguns dos canais do Youtube citados, e outros que retratam fatos curiosos, mas a maioria disse que nem conhecia esses canais. Muitos afirmaram que em casa os buscariam no Youtube, porque queriam desvendar algumas curiosidades que possuíam. Os alunos também acharam interessante o aplicativo Google Earth, que nos aproxima do lugar buscado, alguns ainda não o conheciam.

4ª aula:

Foi uma aula bastante produtiva, pois os alunos estavam muito ansiosos e curiosos para conhecer os próximos acontecimentos da história. Alguns até já haviam adiantado a leitura em casa, queriam muito saber dos acontecimentos futuros, mas mesmo assim lemos os capítulos que estavam planejados e no final solicitei a escrita dos diários de leitura.

5ª aula:

Organizamos uma roda de conversa para debatermos algumas questões a respeito dos acontecimentos mais importantes até o momento. Quando solicitei que eles levantassem hipóteses sobre o que eles imaginavam que os personagens encontrariam no centro da terra, alguns já sabiam porque já haviam lido em casa, outros se basearam nas ilustrações que havia no livro para responder.

Conversamos um pouco sobre as decisões que os personagens tomaram ao descer pelo vulcão, mas percebi que os alunos queriam mesmo era saber o que os personagens encontrariam no centro da terra. Com isso, adiantei um pouco a conversa e passamos à leitura dos capítulos. Durante a leitura fui questionando os alunos se eles estavam compreendendo algumas partes e também se eles fariam o mesmo se estivessem no lugar dos personagens, ou mudariam algo. A maioria disse que não iria ao centro da Terra por medo de algo dar errado, outros disseram que levariam mais água, mais comida e alguns afirmaram que levariam uma boa câmera para registrar tudo com fotografias, se isso ocorresse nos dias atuais.

6ª aula:

Nesse dia, a metodologia não ocorreu perfeitamente conforme o planejado, em razão de alguns alunos não realizarem a leitura dos capítulos em casa, por esse motivo ficavam um pouco dispersos e sem compreender a dinâmica da aula. Diante disso, resolvi não solicitar mais a leitura em casa e sim somente em sala, sob a minha orientação. Os que estavam em dia com a leitura conseguiram responder às atividades propostas para essa aula com facilidade, os demais precisaram realizar uma leitura silenciosa primeiro, para depois entregar as atividades, com atraso.

Após atualizarem as leituras foi possível dar seguimento ao desenvolvimento das atividades, assim propus que respondessem às perguntas elaboradas previamente, que se encontram no bloco de exercícios em anexo nesse projeto de pesquisa. Ao questionar os alunos com qual personagem do livro eles mais se identificavam, muitos responderam ser o cientista Lidenbrock, por ele ser muito focado em ir atrás de seus objetivos e nunca desistir deles. Entretanto, a maioria deles se identificou mais com o personagem Axel, o sobrinho e auxiliar do professor, porque, segundo eles, o personagem, apesar de sentir medo e ficar receoso de entrar no vulcão, mesmo assim o fez, confiando plenamente em seu tio. M. F. M. escreve:

“Eu também confiaria no cientista, mesmo tendo medo de entrar no vulcão, pois sei que ele é muito estudioso e faz tudo muito bem calculado.”

Nessa aula os alunos foram motivados a projetarem-se no texto, dialogarem com ele em algumas situações e ainda, refletirem se eles se identificaram ou não com algum personagem da obra. Jouve (2002) ressalta: “Parece que por meio da identificação com as personagens, é de fato a verdade de sua própria vida que o leitor está em condição apreender: a leitura, ao fazê-lo atingir uma percepção mais clara de sua condição, permite-lhe entender-se melhor” (JOUVE, 2002, p. 136).

7ª aula:

Transcorreu de forma mais tranquila que a anterior, visto que os alunos haviam lido e produzido os diários. A grande maioria dos alunos conseguiu também se projetar no texto e demonstrar seus sentimentos, quando perguntei o que eles sentiriam se fossem eles que estivessem fazendo o percurso que os personagens da obra fizeram. Dentre as respostas apresentadas, a mais recorrente foi: “não teria coragem para fazer o percurso, tenho medo de o vulcão entrar em erupção”. Mesmo assim continuei a atividade de transportá-los para o texto e vivenciar o que os personagens do livro viveram, por isso solicitei que fechassem os olhos e se imaginassem dentro da terra. Após alguns minutos, perguntei-lhes qual seria o sentimento surgido ao perceberem que seriam os primeiros humanos a visitarem o centro da terra. A maioria respondeu: satisfação, felicidade, euforia misturada com medo de não conseguir voltar e contar, outros disseram que não conseguiriam explicar com palavras o que sentiriam. No final dessa aula, entreguei folhas em branco e pedi que ilustrassem de alguma maneira a experiência deles com a obra.

Imagem 2: Ilustrações realizadas na aula.



Fonte: elaborado pela autora.

Após ler os diários produzidos, percebi que alguns alunos ainda apresentavam algumas dúvidas em relação à escrita desse gênero, provavelmente pelo fato de não terem familiaridade com ele, visto que as atividades relacionadas à leitura literária, até então, sempre haviam sido provas ou resenhas. Por isso, foi necessário realizar algumas intervenções com orientações mais explícitas. Após essa explanação, a reescrita dos diários ficou mais contundente, pude constatar que realmente havia conseguido, e muitos deles até me surpreenderam ao conseguirem expressar suas emoções nos diários. Abaixo, destaquei alguns trechos que mais chamaram minha atenção, e parte dos textos produzidos pelos alunos será disponibilizada na seção Anexos dessa pesquisa.

A. C. R. R.: “Eu estou feliz por estar lendo esse livro, faz muito tempo que eu gostaria de ler ele, a história dele causa várias emoções diferentes.”

E. H. D. A.: “Senti adrenalina quando eles começaram a entrar no vulcão. Senti um pouco de medo quando um deles passou mal.”

M. F. M.: “É um ótimo livro de ficção científica, leitura rápida, dá para ter uma ótima emersão da história.”

M. A. I. S.: “Agora que eles começaram a explorar o centro da Terra, é agora que as coisas vão ficar melhores! Esse está sendo uns dos livros que mais estou gostando de ler agora, o modo de explicar a ciência através do livro deixa ele muito interessante para ler, o problema mesmo é os nomes dos personagens, vulcões, mapa geográfico que é difícil de ler, porque está em outro idioma.”

V. H. M. B: “Sinto muita energia muito forte quando estou lendo a parte que eles entraram dentro do vulcão, e no momento estou muito curiosa por saber como será o final dessa história. As vezes tenho medo de algum dos personagens se perder dos outros lá dentro, ou até mesmo morrer. Será que eles vão conseguir sair dali?”

Esses excertos revelam como eles realmente se projetaram no texto e conseguiram descrever os sentimentos, reflexões e emoções que surgiram durante a leitura. Isso me deixou bastante feliz e com sentimento de dever cumprido, em ofertar um ensino literário que privilegiasse suas subjetividades. Jouve (2002) destaca:

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo- sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. (JOUVE, 2002, p. 19)

Em relação aos sentimentos e emoções surgidos durante a leitura, os que mais foram relatados nos diários foram: “felicidade por estar lendo esse livro, adrenalina quando os personagens iniciam a aventura dentro do vulcão, e ainda relataram medo, curiosidade, ansiedade.”

Um dos diários de leitura que mais me surpreendeu é o do aluno E. H. D. A. Ele faz reflexões sobre o texto, sobre as atitudes dos personagens e segue expondo de modo singular as suas impressões, emoções e projeções, capítulo por capítulo lido:

“Nesse capítulo não achei muito legal achei bem ruim, só mostra uma apresentação sobre os personagens e sobre o Sr. Lidenbrock tio do Axel que é um sábio mineralogista...”

“Opa, achei bem interessante esse capítulo, um pouco engraçado a maneira que o tio de Axel fala com ele... achei muito interessante na parte em que o pergaminho do livro cai, deu uma leve sensação de suspense e espero que tenha uma bela história ao decorrer dos capítulos...”

“E teve uma parte que eu senti um leve medo que foi a parte de que o Sr. Fridriksson falou que não conhece obras de Saknussem pois ele era perseguido como herege e eu não sei porque senti deve ser porque estou lendo esse livro e fazendo o diário em plenas 3 da manhã, mas enfim, ficou bom esse capítulo...”

“Achei muito engraçado o tom de ironia do narrador esse capítulo foi muito legal espero que continue me entretendo...eu nunca entraria em um vulcão mesmo se estivesse extinto, tenho amor a minha vida e eu tenho um amigo que provavelmente entraria por uma aventura dessas...”

“Capítulo muito bom que é aonde eles começam a descida e sinceramente eles já são loucos de ir num vulcão e ainda passar a noite dentro dele, eu nunca faria isso, imagina enquanto eles dormem o vulcão entra em erupção...”

“Bom aqui eles tiveram que tomar uma decisão de dois túneis, espero que eles tenham acertado, imagina se errarem e terem que voltar tudo de novo, outra coisa foi que eles tiveram que racionar a água por causa da falta dela, que loucura senhores, que loucura...”

“Esse capítulo foi muito bom cara, não só pela bondade que Sr. Lindebrock tem pelo seu sobrinho mas pela coragem também, pensei naquela hora que Axel iria morrer, mas pela sábia inteligência de Lidenbrock ele não morreu, muito bom.”

O exercício de produção dos diários de leitura colocou os alunos como parte importante no processo de leitura literária, tornando-os sujeitos que refletem, posicionam-se e interagem com o texto. Cosson (2021, p. 178) explana: “O leitor é um sujeito que no ato da leitura traz para o texto seus conhecimentos, seus sentimentos, suas emoções, suas experiências de vida.” Rouxel (2012) acrescenta: “trata-se de instituir a subjetividade, de encorajar o leitor a ir mais fundo em si mesmo de modo a descobrir seu próprio pensamento; na aventura interpretativa é preciso ter a coragem de se aventurar não apenas no desconhecido do texto, mas no desconhecido em nós mesmos” (ROUXEL, 2012, p. 20)

Imagem 3: Diários de leitura.



Fonte: elaborado pela autora.

8ª aula:

Foi destinada à produção textual. Na descrição da metodologia há duas opções para o professor escolher qual seria mais interessante à sua turma. Em uma delas, o professor precisa orientar os alunos a escolherem um, dentre os três personagens que entraram no vulcão, para se colocarem em seu lugar e produzirem um diário de bordo que esse personagem teria feito a partir do momento em que eles começam a visualizar dentro da cratera, até o final, quando

saem dela. Nesse diário, o personagem escolhido anota tudo o que ele encontra de interessante na viagem, inclusive os sentimentos que vieram à tona durante toda a jornada, como entusiasmo, medo, ansiedades, surpresas, admiração, etc. Na segunda sugestão, os alunos se colocam no papel do personagem Professor Lidenbrock, que resolve escrever uma carta para deixar algumas instruções e relatos de como foi sua aventura, a um pesquisador do futuro, que também conseguirá adentrar o centro da Terra.

Para a turma em que eu apliquei a pesquisa, a primeira proposta se adequava melhor, por esse motivo eu preferi trabalhar com ela nessa aula. Durante a atividade, os alunos de fato conseguiram se colocar no lugar do personagem para produzirem o relato de viagem. Eles produziram bons textos, alguns reclamaram que o espaço destinado à produção estava pequeno, então disse a eles que poderiam produzir em seu próprio caderno, e que depois destacassem a folha para anexá-la no bloco de exercícios da pesquisa. Nos textos que os alunos produziram, o personagem mais escolhido para o relato foi Axel, o assistente do professor Lidenbrock. Separei alguns trechos mais interessantes para descrever abaixo, no entanto há mais exemplos de produções no item Anexos desse trabalho.

A aluna A. C. R. R. iniciou o seu texto destacando o que cada personagem sentiu ao entrar no centro da Terra:

“Meu nome é Axel, e esse é meu diário de bordo relatando minha experiência dentro de um vulcão, mais especificamente o centro da terra. Hoje é meu 5º dia diante o centro da Terra, meu tio está tão animado com isso que chega a me dar náuseas, o guia com aquele rosto sem emoção alguma, e eu? Eu continuo não gostando dessa ideia a cada minuto me arrependo de ter deixado o meu conforto para vir a um vulcão.”

Os alunos G. V. M. B. e V. H. M. B. relataram a respeito do acontecimento que mais lhes chamou atenção durante o percurso, descrevendo algumas cenas da seguinte forma:

“Dia 4: A sede começou a bater, e o pior que o cantil só tem um restinho de água e precisamos economizar o máximo de água possível até acharmos uma fonte de água, o mas rápido possível. Dia 5: Esta um dia normal mas com muita sede infelizmente, o companheiro do cientista acabou passando mal por falta de hidratação, senti mal por ele e a dificuldade de viver abaixo da camada terrestre e ainda pela primeira vez, ainda bem que tinha mas um pouco de água para salva-lo da morte mas ainda não terminou precisamos de encontrar um riacho, depois de muito tempo de caminhada encontramos umas rochas molhadas, bem que pegar a picareta era importante, depois de quebrar e finalmente: água! Mas estava muito quente então esperamos ela esfriar para podermos bebe-la”.

“Depois de acordarmos percebemos um problema grave, a falta d’água, no final do caminho que escolhemos havia uma parede, então voltamos arrastado morrendo de sede. Nessa situação eu senti medo de morrer. Quando fomos dormir João nosso guia, achou água subterrânea onde fomos ao lugar onde a água era mais perto e João escavou com uma picareta e fizemos da água um “amigo fiel”. Senti um alívio na hora.”

O aluno M. F. M. foi mais detalhista ao produzir o relato na voz do personagem Axel:

“Dia 10 de agosto: Voltamos a nossa viagem, seguimos um longo caminho até encontrar um lugar que havia dois caminhos. Ficamos um longo tempo discutindo por qual lado iríamos, no final decidimos ir pelo o caminho da direita. Andando por mais tempo encontramos vários minérios nunca antes vistos e logo após encontramos uma caverna com vários restos do vulcão e coisas nunca vistas antes. Ficamos muitos surpresos em encontrar um enorme lago com vários animais que pensamos já estarem extintos. Estou maravilhado. Nunca imaginei que algum dia veria essas criaturas vivas e assim tão de perto. Já estava a noite então comemos e fomos dormir. Estou gostando da viagem, realmente estou vendo coisas incríveis, mas também estou com medo do que ainda irei encontrar, e se vamos conseguir sair vivos daqui.”

M. A. I. S. também construiu seu texto ao narrar as cenas de maneira mais minuciosa. Ela escolheu o personagem Axel, como a maioria, para fazer o relato:

“Ao andarmos mais um pouco percebi que as formações rochosa estava parecendo mais as que vemos no fundo do mar do que se esperava em um vulcão. O guia insistiu para voltar, mas foi sem sucesso, o professor queria ir até o fim do túnel, mas estávamos ficando sem água. Depois de alguns dias de caminhada reparei uma coisa normal, mas não muito, as paredes haviam parado de refletir as lanternas, e pouquíssimas espécies de minérios causa isso, o carvão é um exemplo disso, logo o Axel exclamou que havia encontrado carvão fiquei super feliz por saber isso desses detalhes...Passados alguns dias, minha visão foi ficando turva e minhas pernas bambas, logo avisei para eles, nem passou 5 minutos e desmaiei, só senti meu corpo sendo segurado antes de cair, não sei quantas horas passou, só sei que de vez em quando, eu voltava ao normal e via as formações vulcânicas, em outro momento os arcos e apaguei de vez, meu fim havia chegado.”

Percebi um engajamento diferente nos alunos nessa aula de produção textual. No meu ponto de vista, eles se sentiram sujeitos importantes no processo de ensino de literatura, ao se transportarem, para o texto e reescrevê-lo à maneira deles. Foi uma aula essencial no processo de letramento literário, uma vez que os alunos perceberam que haviam se apropriado

do texto literário. Houdart-Mérot (2013) ressalta a importância de o texto literário não ser lido para ser sacralizado, admirado somente, ou ainda para ser instrumento de exercícios para o aluno tecer comentários sobre ele, pelo contrário, é necessário que o aluno se aproprie do texto no momento da leitura. Conforme a autora, a reescrita textual é uma forma de apropriação da leitura literária:

Por meio desse exercício, o texto literário poderia ser compreendido como um texto a ser reescrito, como texto “scriptível”, admirável na medida em que é digno de ser reescrito, mas não sacralizado, pois nos sentimos autorizados a transformá-lo, a fazê-lo nosso, a parodiá-lo, “corrigi-lo ou dele nos desviar. Transformar o estilo, os personagens, o contexto, o tipo de focalização de um texto é uma maneira de explorar suas virtualidades, de sondar suas possibilidades, é verdade, mas é um exercício de leitura que rompe com o princípio de virtualidade do texto. (HOUDART-MÉROT, 2013, p. 114)

Cosson (2021) explica que o ensino de literatura no paradigma do letramento literário precisa passar por três estações e uma delas é a leitura responsiva, que consiste no registro do encontro de leitor com o texto em um novo texto:

Ler responsivamente é, portanto, dar concretização física à leitura literária, tornando explícita e externa a experiência da literatura. Em termos escolares, a leitura responsiva acontece quando o aluno produz um texto qualquer a partir da obra lida, abrangendo produções textuais orais e escritas que vão desde um fragmento diário de leitura, em que se registram as impressões de leitura durante o processo da leitura, até gêneros tradicionais e formalmente constituídos como registros de leitura, [...]. No caso do novo texto literário, a resposta pode ser tanto uma estratégia de reescritura que segue e dialoga diretamente com a obra original... (COSSON, 2021, p. 187)

9ª aula:

A **Vida de Galileu**, de Berthold Brecht, foi a obra escolhida para realizarmos o intervalo de leitura. Após lermos oralmente o texto, discutimos sobre os principais fatos ocorridos na leitura, a maioria dos alunos achou o texto interessante, porém, de forma geral, eles não conseguiram relacionar o principal acontecimento da história com algo atual. Foi necessário que eu realizasse intervenção, lembrando aos alunos que quando as vacinas contra o coronavírus foram descobertas, a maioria das pessoas não confiaram em sua eficácia e não quiseram se vacinar. Perguntados sobre se eles fossem o personagem principal, Galileu, o que fariam com a pesquisa deles, a maioria disse que faria como o personagem da obra, renunciariam e continuariam suas pesquisas escondido. Na obra **Paradigmas do ensino de literatura**, Cosson (2021) atenta para a necessidade de o professor do letramento literário ter a capacidade de: “trabalhar com projetos, resolução de problemas, aprendizagem colaborativa e estratégias de ensino similares.” (COSSON, 2021, p. 189)

10ª aula:

Decorreu conforme o planejado. Ao dialogar com eles a respeito da importância da pesquisa científica para o avanço tecnológico e da sociedade, eles concordaram e demonstraram interesse no assunto. Pude perceber nesse momento da aula que os alunos estão bem mais interessados em Ciências e mais conscientes da importância da busca pela pesquisa e pelo conhecimento científico do que antes, quando iniciei a aplicação desse estudo com eles. Quando lhes questionei por qual tipo de estudo científico eles mais se interessavam, ou consideravam mais importante, as respostas mais recorrentes foram relacionadas à saúde, tais como: medicamentos, vacinas e pesquisa espacial.

11ª aula:

Foi o dia que os alunos tiveram a oportunidade de visitar museus virtuais. Inicialmente eles ficaram curiosos sobre como seria a experiência, no entanto alguns questionaram o porquê dessa visita na aula de Português. Respondi que seria interessante para eles conhecerem os resultados de importantes buscas científicas e o significado delas para a sociedade. Os alunos não conheciam esses sites que proporcionam esse tipo de experiência e muitos ficaram deslumbrados com a oportunidade de fazerem esses tours virtuais. No dia da aula o sinal da internet da escola não estava muito bom, por isso não tivemos tempo suficiente para adentrarmos em muitos lugares diferentes. Muitos alunos afirmaram que em casa continuariam a visita. Nos relatos que colhi deles, havia registros como: “Muito legal poder conhecer mais de perto coisas tão interessantes.” Ou: “Fiquei emocionada em poder ver tanta experiência importante, coisas muito grandiosas...” “O mais legal foi a imagem do foguete que foi à lua.”

Imagens 4 e 5: Visita virtual aos museus.



Fonte: elaborado pela autora



Fonte: elaborado pela autora

12ª aula:

Foi dedicada à realização de mais uma produção textual. Assim, foi proposto aos alunos que escrevessem uma narrativa na qual o personagem Lidenbrock fosse um cientista

contemporâneo e precisasse ir em busca de uma nova pesquisa. Os alunos precisaram pensar em algo relevante para o personagem investigar. No início alguns tiveram dificuldade em saber o que seria relevante para o Professor ir em busca, também ficaram em dúvida sobre como criar uma narrativa que envolvesse pesquisa científica. Por isso, apresentei algumas ideias e explanei a respeito dos elementos característicos de uma narrativa. Ao término, pude verificar que muitos textos ficaram bons, apesar das dificuldades que apareceram no momento da criação. Grande parte dos alunos escolheu estudos relacionados a vacinas capazes de curar doenças como o câncer, por exemplo, e outros desejaram que o personagem fosse em busca de um novo planeta semelhante à Terra, para os humanos viverem no futuro, caso ela se tornasse inabitável. Cabe ressaltar que, como os alunos teriam uma dificuldade ainda maior em escolher uma pesquisa relacionada aos estudos relacionados à geologia, permiti que eles escrevessem sobre diferentes áreas dos estudos científicos. Para eles produzirem a respeito dessa área em específico, seria necessária uma aula destinada a pesquisarem de forma mais aprofundada sobre o assunto.

M. F. M. narrou a invenção de uma máquina do tempo e caprichou nos detalhes ao descrever o que o personagem encontrou no futuro:

“E logo após, começou a anotar tudo que via em seu diário, tudo o que havia de diferente do que estava acostumado: não havia mais carros nem motocicletas, as pessoas se locomoviam por meio de metrô subterrâneos, que eram hiper rápidos, e elas se comunicavam por telepatia por conta de um chip que todas possuíam implantados no seu corpo, e funcionava como um computador em sua mente, possibilitando-os fazer tudo que um android faz. Dinheiro físico já não existia mais, tudo era pago por meio da inteligência artificial. Comida se comprava em cápsulas em mercados virtuais e entregues por meio de dispositivos aéreos móveis. As cápsulas eram bem pequenas, mas satisfaziam por completo uma pessoa.”

O aluno A. C. P. S. descreveu o ambiente do planeta que a expedição do Professor encontrou com riqueza de detalhes, e seu narrador dialoga com o leitor, algo que me pareceu fascinante para um texto produzido por um aluno de 9º ano:

“As plantas são meio estranhas e padronizadas. As flores só mudava as cores, não tinha perfumes, mas as cores são muito vibrantes, se eu olhar muito tempo e fixamente para elas, minha visão dói. As árvores eram muito estranhas, não fazia muito sentido, eram todas iguais no tamanho, no formato, na folhagem, apenas as suas cores mudavam, e cada uma com seus frutos (vou falar dos frutos depois). Espécies de animais, só encontramos cinco até o momento, mas são muito diferentes dos animais terráqueos, preciso de mais tempo observando para poder detalhar melhor, o que posso afirmar por enquanto é que para mim

eles são enormes e desengonçados. Até o momento percebo que eles se alimentam somente de vegetais. Isso para nós da expedição é um alívio, porque estaremos livres de sua caça predatória e assim poderemos observá-los mais de perto.”

K. V. F. S. S. criou um narrador que também dialoga com o leitor, de maneira bem descontraída e interessante. Essa característica do narrador atrai a atenção do leitor e transforma-o em sujeito ativo no texto:

“Eu sou o Tudor, nome estranho, não? Sou um dos assistentes do Professor Lidenbrock ... Tinha um redemoinho, e vocês não vão acreditar, nós entramos nele, foi uma loucura, achei que dessa não íamos passar, mas o redemoinho foi perdendo a força e nos largou rapidamente... Depois de dois meses desse acontecimento todo, ficamos famosos pela nossa descoberta, agora moro em Paris e estou louco para ir em busca de algo novo. O que será que meu chefe irá pesquisar agora?”

O fato de essa aluna ter trazido na narrativa algumas reflexões que surgiram durante a aula me chama atenção, e pude perceber que os diálogos e discussões que tivemos sobre o texto literário tiveram um papel importante para o sucesso dos resultados obtidos com a aplicação de intervenção proposta nessa pesquisa. Cosson (2021) destaca que essa atitude dos alunos é a resposta que se espera deles, visto que foram colocados como parte importante no processo de letramento literário: “Dele se espera que seja protagonista da sua formação, tanto por ocupar o centro da aula e realizar as atividades programadas pelo professor, quanto por incorporar as vivências formativas da escola ao seu processo individual de letramento literário” (COSSON, 2021, p. 191).

A aluna M. A. I. S. escreveu de forma inspirada uma narrativa intrigante, na qual os personagens vão em busca de um novo planeta, ela insere uma atmosfera de suspense, medo e, bem próximo ao desfecho de sua história, ela surpreende o leitor com acontecimentos inesperados. Sua produção estará inserida nos anexos dessa dissertação, na íntegra.

Instigar o aluno a se projetar no texto, refletir sobre ele, interagir e reescrevê-lo foi um desafio para mim, algo novo que explorei e que funcionou muito bem, uma vez que os alunos possuem muita criatividade e desenvolveram as habilidades necessárias para tal.

A originalidade de nosso trabalho, se há alguma, é explorar uma dimensão nova da interação leitura/escrita. Nós postulamos que, da experiência da leitura literária, os alunos vão poder tirar, além dos saberes narrativos tradicionalmente apontados, os saber-fazer pragmáticos (por que e como envolver o leitor no jogo do texto, solicitar seu investimento afetivo e cognitivo, suscitar sua convivência cultural e sua adesão ao mundo fictício criado?...) e produzir eles mesmos um texto que demanda “que alguém o ajude a funcionar”. Trata-se então de almejar em classe um Leitor Modelo, de preferência “astuto”. (TAUVERON, 2014, p. 89-90)

13ª e 14ª aulas:

Foram dedicadas à apresentação do filme “Viagem ao centro da Terra”, do diretor Erick Brevig. Os alunos relataram que já haviam assistido, entretanto que havia sido há muito tempo, por isso gostariam de revê-lo, porque havia gostado muito do filme. No final da apresentação discutimos sobre as cenas que mais lhes chamaram a atenção, o que há de diferente no roteiro do filme e na obra escrita. Enfatizei o fato de ambos os textos se tratarem de expressões artísticas, porém cada uma com suas características próprias. Fiquei curiosa por saber se gostaram mais do filme ou do livro, muitos responderam que preferiam o livro, porque com a leitura eles podiam imaginar as cenas da maneira deles, já que no filme elas já estão prontas.

Para finalizar a proposta solicitei aos alunos que escrevessem um texto que refletisse sobre qual impacto o trabalho, da maneira como foi conduzido, teve neles, ou qual foi a relevância da aplicação dessa proposta de ensino de literatura.

A maioria afirmou ter gostado bastante da forma como foi conduzida a leitura literária. Os relatos que mais chamaram minha atenção foram:

G. V. M. B.: “Antes quando a professora pedia para ler o livro porque ia ter prova no final do bimestre, sinceramente eu não lia, pois não gosto de ler livros, mas dessa forma, como fomos lendo e discutindo sobre o texto com a professora, gostei bastante, até achei bom ler esse livro, gostei muito, não sabia que ficção científica era tão bom de ler, achava que só tinha em filmes, vou procurar outros livros assim para eu ler.”

M. A. I. S.: “Sempre gostei de ler livros, mas ainda não tinha lido ficção científica, gostei muito desse livro, na verdade já tinha curiosidade sobre ele, mas não tive a oportunidade de ler antes. Uma coisa interessante foi a forma diferente de como a professora pediu a leitura dele, não foi preciso fazer prova, nem responder a ficha de leitura isso me deixou mais tranquila para ler.”

K. V. F. S. S.: “Não gosto de ler livros, mas com esse foi diferente, a professora incentivou a ler, e também ler com ela na sala junto com os colegas faz a gente interessar por ler o livro, no final foi muito interessante, me surpreendi.”

M. F. M.: “É bem melhor conversar sobre as ideias do livro do que fazer prova dele, desse jeito todo bimestre pode ter um livro pra ler.”

A. C. P. S.: “É muito melhor ler assim, tomara que ano que vem, continue desse jeito, porque foi mais interessante ler o livro na sala de aula.”

“Antigamente a gente lia o livro para ganhar nota na prova, agora não foi preciso, foi legal ler, imaginar a história do livro e escrever a nossa própria história.”

Podemos perceber a partir desses relatos que a proposta de intervenção pela perspectiva do letramento literário, leitura subjetiva e escrita criativa obteve resultados positivos, visto que os alunos se sentiram atraídos e mais interessados pela leitura literária. Isso ocorreu pelo fato de o aluno ter sido colocado como protagonista no processo de ensino literário, no qual o seu pensamento, suas emoções e reflexões ficaram evidenciadas, o aluno se sentiu importante no decorrer de todo o processo: “É a atenção dada ao aluno enquanto sujeito, a sua palavra e a seu pensamento construído na e pela escritura, que propicia seu investimento na leitura”. (ROUXEL, 2013, p.31)

Outro aspecto importante a ser ressaltado a respeito do maior interesse dos alunos pela leitura literária está no fato de a professora não trabalhar literatura com vistas a avaliações e cobranças rígidas de resultados. Pelo contrário, ela foi ofertada levando em conta a experiência do aluno com o texto literário, e não como matéria de ensino. Conforme Cosson (2021, p. 183): “o paradigma do letramento literário toma a literatura como uma prática e não como um conteúdo a ser ensinado, conforme pregavam os paradigmas do passado”.

O trecho a seguir do aluno V.H.M.B. deixa claro o quanto é mais prazeroso para ele realizar uma leitura descompromissada com fichas de leitura, provas do livro ou outras avaliações quantitativas:

“Gostei bem mais de fazer os diários de leitura do que fazer a prova do livro, porque neles você pode escrever o que a gente está pensando da história, a gente pode também falar o que está sentindo na hora que está lendo o livro. Porque são muitas emoções que aparecem na hora da leitura, tem hora que é medo, outra hora é adrenalina, curiosidade, enfim, no diário a gente fala sobre tudo.”

Na obra **Paradigmas do ensino de literatura**, Cosson (2021) afirma ser papel da escola ofertar aos alunos diferentes e diversificadas formas de experiência literária, de acordo com o autor, o professor deve atuar: “apresentando experiências literárias não apenas mais diversificadas, mas também progressivamente mais complexas, a fim de que se torne um leitor literariamente competente” (COSSON, 2021), p. 180). Dessa forma, cremos que essa pesquisa atende às expectativas de formar o leitor literário e fomentar o interesse por literatura, sem distanciar o aluno da obra de ficção.

Imagem 6: Alunas com o livro



Fonte: elaborado pela autora

Capítulo 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor leitura literária aos alunos da educação básica e ensino médio tem sido um grande desafio para mim há muitos anos, uma vez que o interesse dos alunos em ler livros de literatura vem sendo cada vez mais afetado pelas inovações tecnológicas do mundo moderno. Esse sentimento de incapacidade gerava uma certa angústia, pois sentia a necessidade de fazer algo capaz de modificar esse cenário. Principalmente por saber a imensa importância que tem o ensino de literatura na formação do aluno.

Assim que iniciei o curso de mestrado Profletras, percebi que esse contexto poderia mudar, em razão de ter sido apresentada, pelos professores do curso, a novas teorias, estudos e metodologias que ressignificariam o ensino de literatura. Dessa forma, uma realidade que parecia muito distante começava a ficar cada vez mais próxima, uma vez que o aprendizado adquirido provocou transformações significativas em minha formação, e isso reverberou positivamente em minha prática docente. Tanto que os reflexos das novas concepções podem ser corroborados nos resultados dos alunos obtidos a partir do desenvolvimento da intervenção pedagógica proposta nesse trabalho.

Quanto mais conhecimentos eu obtinha, mais confiança eu sentia de que algo novo, diferente do que era desenvolvido anteriormente na minha prática, poderia ser feito para alcançar sucesso ao propor ensino do texto literário. Fácil e simples não está sendo, dificuldades e inúmeras barreiras foram encontradas, mas superadas. Houve a necessidade de muito empenho e pesquisas, aliados a um consistente planejamento. Por outro lado, é realmente muito prazeroso e satisfatório o processo de aquisição e aplicação dos novos saberes.

Ver os alunos demonstrarem interesse pelo livro, ultrapassarem, extrapolarem os limites de suas potencialidades, galgarem degraus mais altos, revisitarem, ressignificarem a sua própria consciência e afetividade fez com que eu sentisse o quanto compensou o esforço e dedicação. Ofertar experiência de leitura literária pela perspectiva da subjetividade, do letramento literário e escrita criativa trouxe avanços significativos tanto para mim quanto para meus alunos, de uma maneira bastante inovadora e profícua. Conforme Jouve (2021) afirma: “Se a leitura literária é uma experiência, é porque de algum modo o texto age sobre o leitor.” (JOUVE, 2002, p. 123). A esse respeito o autor também declara:

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse. (JOUVE, 2002, p.19)

Entendemos que a leitura literária proporciona diversificadas possibilidades, mas não uma leitura qualquer, realizada de qualquer maneira. É preciso investimento do professor para que isso ocorra. Foi esse investimento que fez toda a diferença na aplicação desse trabalho. Para Cosson (2021), o professor deve conduzir e acompanhar os alunos na experiência literária, não transmitir a experiência que ele teve com a leitura, mas apontar os caminhos para que o aluno tenha essa oportunidade.

A proposta de intervenção ofertada nessa pesquisa é fonte de inspiração e sugestão para outros professores que também almejam promover um ensino literário diversificado, interdisciplinar voltado para a formação do leitor literário. Uma proposta de ensino que coloque o leitor e o texto literário como partes importantes no processo, que dê sentido às projeções, reflexões, emoções surgidas no momento da leitura, em detrimento de uma leitura voltada para fins avaliativos ou com vistas ao estudo linguístico. Conforme nos aponta Todorov (2009):

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos. (TODOROV, 2009, p. 89)

A sequência de atividades descritas aqui poderá ser modificada ou adequada pelo professor que irá aplicá-la, conforme as necessidades e as especificidades de cada turma em que ele leciona.

Após refletirmos sobre todo o processo de aplicação e analisarmos os resultados obtidos, pude perceber que teria sido melhor se a sequência didática envolvesse um número menor de aulas, visto que, no final dela, notei os alunos com uma certa desmotivação para concluírem as atividades. Apesar dos bons resultados, cheguei à conclusão também de que seria necessário o acréscimo de momentos para os alunos relerem os textos produzidos, editá-los, com orientação do professor, e reescrevê-los. Após essas etapas, seria interessante haver um momento para apresentação dos textos produzidos a toda a turma. Para tanto, poderíamos excluir uma das propostas de produção, a leitura da reportagem, e a aula que apresenta o

vídeo sobre a Islândia poderia ser indicação de atividade para casa, bem como a aula sobre os museus.

Também senti a falta de um diário de bordo para o professor seguir registrando os acontecimentos mais importantes da aula, principalmente se for preciso que ele relate o desenvolvimento da intervenção após sua aplicação.

Podemos afirmar, enfim, que a pesquisa atendeu às expectativas das pesquisadoras, já que os principais objetivos nela traçados foram alcançados de maneira bastante favorável e positiva, o que contribuiu com a formação de leitores mais atuantes e reflexivos. Privilegiar atividades como diários de leitura e rodas de conversa sobre as reflexões e compreensões da obra, levando o aluno a efetivamente se apropriar do texto ficcional, trouxe inúmeras contribuições, visto que a proposta procura formar o leitor literário. Foi uma sequência didática que aproximou o aluno da obra, em detrimento de realização de avaliações quantitativas que afastam ainda mais o leitor do livro.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. Pontifícia Universidade Católica. Porto Alegre, 2011.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. Por uma literatura sem adjetivos. Pulo do gato: São Paulo, 2013.
- ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Ars poética editora Ltda, 1994.
- ANTUNES, Benedito. Ler como escritor para ensinar literatura. Anais do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada. São Paulo: ABRALIC, 2008. (ebook)
- BAJOUR, Cecilia. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BARTHES, Roland. O rumor da língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRECHT, Bertold. A vida de Galileu. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Ao revés do avesso - Leitura e formação. 1ª ed. - São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- CADEMARTORI, Ligia. O Professor e a Literatura: para pequenos, médios e grandes - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CHAMBERS, Aidan. Dime Los niños y la conversación. Fondo de cultura económica, dezembro, 2007.
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. 7 ed. revista. atua. São Paulo: Moderna, 2000.
- COMPAGNON, Antoine. Literatura para quê? Tradução Laura Taddei Brandini, Editora UFMG: Belo Horizonte, 2009.
- CORSO, Gizelle Kaminski. Adaptações literárias para jovens leitores. ComCiência no.140 Campinas jul/2012
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- COSSON, Rildo. Paradigmas do ensino de literatura. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, Rildo; PAULINO, Graça. Leitura literária: a mediação escolar. Belo Horizonte, Faculdade de Letras de UFMG, 2014.

COLOMER, Teresa. La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. Revista Lectura y Vida año 22 - diciembre de 2001.

DIAS, Ana Creliá. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). Revista Cerrado, dezembro, 2016.

DIAS, Ana Creliá; MAUÉS, Fernando. Literatura no PROFLETRAS: caminho de formações mútuas. Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 123-144, outubro-dezembro de 2019.
<https://doi.org/10.13102/cl.v20i2.4921>

ECO, Umberto. Interpretação e superinterpretação. Martins fontes, São Paulo, 1993.

FRANCHETI, Paulo. Ensinar literatura para quê? Revista Desenredos. Ano I - número 03- Teresina Piauí- novembro/dezembro, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Paz & Terra: Rio de Janeiro, 1996.

GALVÃO. Cecília. Ciência na literatura e literatura na ciência. Departamento de educação e centro de investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. 2006.

GRANDO, Diego. Pensar o ensino de literatura pela ótica da escrita criativa: propostas e perspectivas. PUC- PND/ Capes, 2018.

HOUDART-MÉROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura "scriptível". In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013. p.103-115.

ISER, Wolf. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013. p.53-66

JOUBE, Vincent. A leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel /EL/Unicamp, 2005.

LACERDA Maíra Gonçalves & NERES Gregory Oliveira. Adaptações literárias de clássicos: a importância entre texto e imagem para a formação de leitores. Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: Palavras em Deriva, Belo Horizonte, 2018.

MACHADO, Anna Rachel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. Revista Linha D'Água, São Paulo, v. 18, p. 61-74, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>>. Acesso em: 02 jan. 2023.
<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80>

PAULINO, Graça. Formação de leitores, a questão dos cânones literários In: ANDRADE, Paulo Fonseca; GAMA-KHALIL, Marisa Martins (Org). As literaturas infantil e juvenil ... ainda uma vez. Rio de janeiro: Dialogarts, 2021.

PAULINO, Graça. Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 67-78, 1º sem. 2004.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio: Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler e escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013a. p.67-87.

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. *Revista Criação & Crítica*, (9), 13-24. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p13-24>. 2012. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p13-24>

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013c. p.17-33.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. O lado poético da ciência. (Entrevista concedida a Carla Almeida). *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, v. 13 (suplemento), p. 213-22, outubro 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702006000500012>

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte. Autêntica: 1999.

SOARES, Magda. *Alfabetizar toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. O diário de leitura como ferramenta didática: subjetividade, construção de sentidos e fruição. In: MICHELLI, R.; GREGORIN FILHO, J. N.; GARCÍA, F. (org.). *A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores: reflexões críticas e práticas leitoras*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020, 1ª ed. (digital). p.93-121.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez. 2000.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013a. p.67-87.

TAUVERON, Catherine. A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014. Editora UFPR. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36286>

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. - Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VERNE, Júlio. Viagem ao centro da terra. Adaptação e tradução Carlos Heitor Cony, 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura. Revista do programa de pós-graduação da Universidade de Passo Fundo.V.S. n.1-9-20. Jan/Jun, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ANEXO A

**TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS
INCOMPLETOS - MODELO**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Literatura, Ciências e a formação do leitor na educação básica”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Carolina Duarte Damasceno e Kellyne Amaral Marques.¹

Nesta pesquisa nós estamos buscando fomentar nos alunos o interesse pela literatura e a área das ciências da natureza.

O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Kellyne Amaral Marques no mês de fevereiro de 2022, por meio de uma reunião realizada com os pais ou responsáveis pelos alunos menores de idade.

Na sua participação, você irá participar de estratégias de mediação de leitura literária, da obra *Viagem ao centro da Terra* de Júlio Verne. Nos intervalos das leituras do texto literário, haverá rodas de conversa acerca das compreensões e apreensões que tiveram a respeito do que foi lido, registro de diários de leitura, haverá também leituras e diálogos sobre textos que se relacionam com a temática da principal obra elencada nessa pesquisa. Ao término de todas as propostas, será proposta escrita de relatos de experiência que tiveram a partir do que os alunos interpretaram durante as mediações de leitura. Será oferecido apresentação do filme que se relaciona com a obra: *Viagem ao centro da Terra* e visita a museus virtuais. Todas as atividades relacionadas à pesquisa serão realizadas durante as aulas de Português da sala e terão a duração de 50 min. Serão gastas o total de 16 aulas do início até o final da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Acreditamos que os sujeitos participantes deste estudo não estarão passíveis a sofrerem danos nenhum, uma vez que a pesquisa será desenvolvida em sala de aula e será mediada pela professora regente da turma. Entendemos que o risco mínimo que eles poderão sofrer corresponde à sua identificação como participante da pesquisa, o qual diverge da Resolução CNS 466/12. No entanto, como agentes responsáveis desta pesquisa, nos comprometemos a preservar em sigilo absoluto a identidade dos discentes que participarão desta pesquisa.

Os benefícios serão construção de conhecimento e formação de indivíduos mais conscientes, e principalmente mais interessados em leitura literária e estudos científicos

Você terá o tempo que for necessário para decidir se irá participar da pesquisa ou não. De acordo com: conf. item IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap. III da Resol. 510/2016.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a

1

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: ou Prof^ª. Dra. Carolina Duarte Damasceno (34) 99297 5218. - ILEEL Av. João Naves de Ávila, 2.121 – Campus Santa Mônica. Bloco 1G, Sala 060 – Uberlândia – MG Tel. (34) 34 3239-4162, e-mail: ileel@ileel.ufu.br, ou Prof^ª.: Kellyne Amaral Marques, telefones: Whatsapp (64) 98417 1257; (64) 99254 5336 Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO B

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS**

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada “**Literatura, Ciência e a formação do leitor na educação básica**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof. Kellyne Amaral Marques e Prof. Dr^a. Carolina Duarte Damasceno.²

Nesta pesquisa, buscamos contribuir para a formação do leitor literário, a partir de estratégias de mediação de leitura, de uma obra de ficção científica, de forma interdisciplinar, dialogando com a área das Ciências da natureza. O objetivo principal é fomentar nos alunos o interesse por literatura e ciências.

O Termo/registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Kellyne Amaral Marques no mês de fevereiro de 2022, por meio de uma reunião realizada com os pais ou responsáveis pelos alunos menores de idade. Nesta oportunidade, após a explicação do conteúdo do termo de consentimento pretendemos obter a assinatura deste termo. Esta reunião acontece nas dependências da escola, na sala de aula do 9º ano vespertino do Colégio Estadual Padre Nestor Maranhão Arzola, situado em Buriti Alegre-GO.

Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele(a) realizará as atividades propostas ao longo desta pesquisa, as quais serão voltadas para a leitura, oralidade e escrita. Serão executadas em sala de aula e durante os horários das aulas Língua Portuguesa. A pesquisadora é professora-regente desta turma e garante que, em nenhum momento, nem o(a) menor, nem vocês serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e mesmo assim as suas identidades serão preservadas. Lembramos também do nosso compromisso em divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível a você e aos alunos envolvidos na pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Você não terá nenhum gasto, nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). A coleta de dados será realizada dentro do prazo previsto das aulas (50) minutos, programadas pelo Colégio Estadual Padre Nestor Maranhão Arzola.

Deve-se considerar que toda pesquisa pode estar sujeita a riscos, no entanto, este trabalho será desenvolvido em sala de aula, em um local tranquilo, no qual os estudantes já estão acostumados a frequentar semanalmente. Além disso, a professora-pesquisadora que ministra as aulas de Língua Portuguesa se compromete a fazer uso de códigos para que não haja nenhum tipo de violação de identidade, respeitando assim, a identidade de cada um.

Quanto aos benefícios, acreditamos que esta pesquisa poderá proporcionar resultados positivos aos alunos participantes, visto que possivelmente ocorrerá a ampliação de leitura, consciência crítica, aprimoramento da escrita e oralidade, além de usufruir prazer estético da leitura literária

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao(à) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é

²

livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa.

O(A) menor sob sua responsabilidade pode se recusar a continuar participando da pesquisa, se manifestando verbalmente ou por meio de gestos, que indiquem esse desejo. Ele(a) não sofrerá qualquer prejuízo ou coação. Você tem o tempo que for necessário para decidir-se de forma autônoma se o seu filho poderá participar dessa pesquisa, conforme Cap. III da Resolução 510/2016. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Prof. Dr^a. Carolina Duarte Damasceno (34) 99297 5218 - ILEEL Av. João Naves de Ávila, 2.121 – Campus Santa Mônica. Bloco 1G, Sala 060 – Uberlândia – MG Tel. (34) 34 3239-4162, e-mail: ileel@ileel.ufu.br ou com a Prof. Kellyne Amaral Marques. Endereço: Rua Alfredo Poli qd 11, It 04, Vila Planalto, Buriti Alegre-GO; e-mail kellyne123@hotmail.com; fone: (64) 98417 1257 e (64) 9254 5336. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Prof. Kellyne Amaral Marques

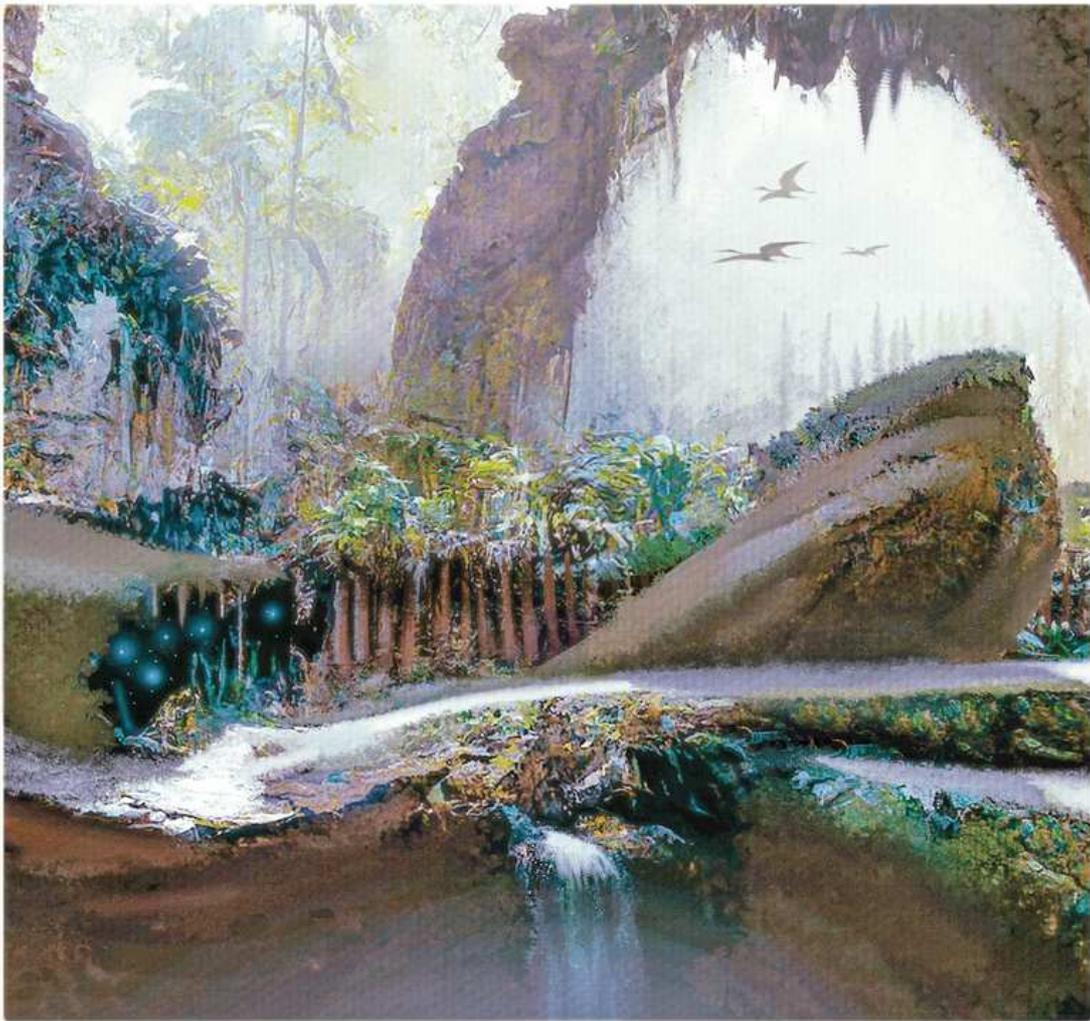
Prof. Dr^a. Carolina Duarte Damasceno

Pesquisadoras

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____
consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa

CADERNO DE ATIVIDADES



Aluno (a): _____ Série: _____

Apresentação

Caros colegas professores,

Este conjunto de atividades que seguem foi elaborado a partir de conceitos e abordagens realizadas por pesquisadores no campo de estudos literários, tais como: recepção estética, leitura subjetiva, escrita criativa, letramento literário. Tais atividades foram planejadas para darem significação à metodologia descrita nesse projeto de pesquisa, com foco no 9º ano, para registro escrito dos alunos que estão lendo o livro de ficção científica *Viagem ao centro da Terra*.

Este material oportuniza os alunos a concretizarem as experiências adquiridas no ato da leitura dos textos propostos. Auxilia os alunos a se posicionarem de forma crítica e reflexiva diante dos principais acontecimentos descritos na obra.

Por meio destas atividades, nós professores podemos acompanhar mais de perto como os alunos estão compreendendo, interpretando e recebendo esteticamente as leituras e experiências que estão sendo oportunizadas pela procedimentos pedagógicos descrita no item 3.2 desta pesquisa.

Elas poderão ser adaptadas e reelaboradas de acordo com a realidade de cada sala de aula.

Professora

Kellyne Amaral Marques.

Sumário

Motivação	01
Diário de leitura I	02
Vivenciando as experiências do livro	03
Produção textual I	04
Produção textual II	05
Diário de leitura II	06
Reportagem	07
Atividades	08
A vida de Galileu Galilei.....	09
Atividades	13

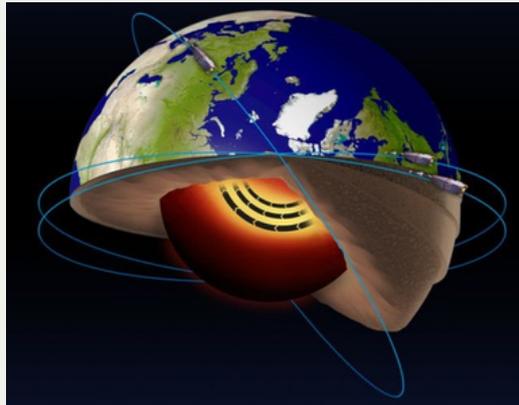
Motivação

O que essa imagem te lembra? (Responda oralmente)



disponível em: https://www.canva.com/design/DAFJniB8z_8/6tey7z5y0eblj2bbBfR1AQ/edit#

Escreva nos retângulos abaixo, quais palavras vêm à mente ao visualizarem a figura abaixo:



disponível em: https://www.canva.com/design/DAFJniB8z_8/6tey7z5y0eblj2bbBfR1AQ/edit#



Texto e Inter(ação)

1. Quais as impressões que você obteve durante a leitura da obra?

2. Você se identifica com alguma personagem? Qual? Por quê?

3. Qual momento da leitura você mais gostou? E o que não gostou? Justifique sua resposta:

4. O que você sente ao ler o texto?

5. Na história lida, há algum personagem que gostaria de conhecer na realidade? Há também algum personagem que se pareça com alguém que você conhece? Comente:

6. Você recomendaria essa obra a alguém? Por quê?

7. O que perguntaria ao autor sobre o livro?

8. Há algo na história que incomoda você de alguma forma? Comente:

Vivenciando as Experiências do Texto (6ª aula)

a) Vocês teriam coragem de fazer o mesmo percurso que o Professor Lidenbrock planejou e fez? Por quê?

b) O que vocês consideram imprescindível levar na viagem que eles fizeram; e o que não deixariam de levar de maneira nenhuma, além dos objetos que os personagens levaram?

c) Se realmente houvesse esse caminho até o centro da Terra, cientificamente, essa trajetória seria relevante? Por quê?

Leia a reportagem a seguir:

Cientistas descobrem nova camada no interior da Terra



Ilustração de Édouard Riou feita em 1864 para “Viagem ao Centro da Terra”, de Júlio Verne: os animais podem ser pura ficção, mas a camada desconhecida no interior do planeta é, pelo estudo, um fato.09/01/22 - 14h31min - Atualizado em 09/01/22 - 14h28min

O escritor francês de ficção científica Júlio Verne, autor de Viagem ao Centro da Terra, certamente gostaria desta novidade: pesquisadores da Universidade Nacional Australiana (ANU) confirmaram a existência do “núcleo interno mais interno” da Terra. Segundo a pesquisadora Joanne Stephenson, doutoranda da ANU e autora principal do estudo, embora essa nova camada seja difícil de observar, suas propriedades distintas podem apontar para um evento desconhecido e dramático na história da Terra.

O estudo foi publicado na revista *Journal of Geophysical Research: Solid Earth*.

“Encontramos evidências que podem indicar uma mudança na estrutura do ferro, o que sugere talvez dois eventos separados de resfriamento na história da Terra”, disse Stephenson. “Os detalhes desse grande evento ainda são um pouco misteriosos, mas adicionamos outra peça do quebra-cabeça quando se trata de nosso conhecimento do núcleo interno da Terra.”

A cientista afirmou que investigar a estrutura do núcleo interno pode nos ajudar a entender mais sobre a história e evolução da Terra.

“Tradicionalmente, nos ensinaram que a Terra tem quatro camadas principais: a crosta, o manto, o núcleo externo e o núcleo interno”, declarou Stephenson. “A ideia de outra camada distinta foi proposta algumas décadas atrás, mas os dados não eram muito claros. Conseguimos contornar isso usando um algoritmo de busca muito inteligente para vasculhar milhares de modelos do núcleo interno. É muito emocionante – e pode significar que teremos de reescrever os livros!”

No mínimo, o famoso romance de Verne poderia precisar de algumas páginas adicionais.

Fonte: <https://www.revistaplaneta.com.br/cientistas-descobrem-nova-camada-no-interior-da-terra/>

Atividades

1. Após a leitura da reportagem acima, converse com o professor sobre as seguintes questões:

a) Qual o principal assunto divulgado nessa reportagem?

b) Você considera relevante ou mesmo interessante o assunto retratado nessa reportagem? Por quê?

c) Você geralmente lê textos como esse apresentado acima?

d) Você considera importante a leitura e divulgação de reportagens de divulgação científica, em geral?

e) Quais campos de atuação científica você acredita ser mais relevante para o progresso e desenvolvimento da humanidade?

A Vida de Galileu

Bertholt Brecht

13- GALILEU GALILEI, DIANTE DA INQUISIÇÃO, EM 22 DE JUNHO DE 1633, RENEGA A SUA DOUTRINA DO MOVIMENTO DA TERRA

Foi um dia de junho de importância capital: Razão e Povo se cruzaram, e por pouco não casaram. Mas ninguém notou, pois nada mudou, e a tarde passou. No palácio do embaixador florentino em Roma. Os alunos de Galileu esperam notícias. O Pequeno Monge e Federzoni fazem grandes movimentos, jogando o novo xadrez. Virginia, ajoelhada num canto, reza o rosário.

O Pequeno Monge — Ele não foi recebido pelo papa. Acabaram-se as discussões científicas. Federzoni—Para ele, era a última esperança. Era verdade o que o papa tinha dito em Roma, há muitos anos, quando era Cardeal Barberini: nós precisamos de você. Precisaram e pegaram.

Andrea — Eles vão acabar com ele. Os Discorsi não vão ser terminados.

Federzoni lança um olhar furtivo — Você acha?

Andrea — Ele não renega jamais.

Pausa.

O Pequeno Monge—A insônia dá ideias que não adiantam nada. Passei a noite repetindo que ele não devia nunca ter saído da República de Veneza.

Andrea — Mas lá não havia condições para escrever o livro dele.

Federzoni — Que em Florença não havia condições para publicar.

Pausa.

O Pequeno Monge—Também fiquei pensando se tomaram a pedrinha que ele usava no bolso. A pedra da evidência.

Federzoni — Para onde ele vai, não se leva bolso.

Andrea gritando — Eles não vão ter a coragem! E mesmo se tiverem, ele não vai renegar.

“Quem não sabe a verdade é estúpido e mais nada. Mas quem sabe, e diz que é mentira, esse é um criminoso.”

Federzoni — Eu também acho que não, e não quero mais viver se não for assim, mas eles têm a força.

Andrea — A força não pode tudo.

Federzoni — Talvez não.

O Pequeno Monge baixo — Ele passou vinte e três dias na cela. O interrogatório foi ontem. Hoje foi a sessão. Em voz alta, pois percebe que Andrea está ouvindo. Quando eu vim visitá-lo, dois dias depois do Decreto de 1610, nós sentamos ali adiante, e ele me mostrou a estátua de Príapo no jardim, perto do solário — daqui dá para ver — e comparou a sua obra a uma poesia de Horácio, em que também não havia nada que se pudesse mudar. Ele falava do senso da beleza, que força a procurar a verdade. E citou uma frase: *Hieme etaestate, etprope et procul, us que dum vivam et ultra*. Estava pensando na verdade.

Andrea ao Pequeno Monge—Você já contou ao Federzoni a história do Collegium Romanum? O jeito dele enquanto examinavam o telescópio? Conte! O Pequeno Monge sacode a cabeça. Era o jeito de sempre. As mãos plantadas na bunda, a barriga para a frente, e dizendo: meus senhores, vamos raciocinar\ Rindo ele imita Galileu.

Pausa.

Andrea referindo-se a Virginia — Ela está rezando para que ele renegue.

Federzoni—Deixe. Virginia está confusa depois que falaram com ela. Eles mandaram vir o seu confessor de Florença. Entra o Indivíduo do palácio do Grão-Duque de Florença.

O Indivíduo — Daqui a pouco o senhor Galileu estará aqui. Ele pode precisar de uma cama. Federzoni — Ele foi solto?

O Indivíduo — Espera-se que o senhor Galileu renegue às cinco da tarde, numa sessão da Inquisição. O sino grande de São Marcos vai tocar, e o texto da retratação será anunciado publicamente.

Andrea — Eu não acredito.

O Indivíduo — Por causa dos ajuntamentos na rua, o senhor Galileu sairá pela porta do jardim, atrás do palácio. Sai.

Andrea subitamente, em voz alta—A Lua é uma Terra e não tem luz própria. Assim também Vênus, que não tem luz própria e é como a Terra e gira em torno do Sol. E há quatro luas girando em torno da estrela Júpiter, que está na altura das estrelas fixas e não está fixada em esfera alguma. E o Sol é o centro do mundo, imóvel em seu lugar, e a Terra não é o centro nem é imóvel. Foi ele quem nos ensinou.

O Pequeno Monge—E a violência não pode tornar não-vista uma coisa que foi vista.

Silêncio.

Federzoni olhando o solário do jardim — Cinco horas.

Virginia reza mais alto.

Andrea — Não, eu não agüento mais esperar! Eles estão decapitando a verdade! Ele tapa os ouvidos, o Pequeno Monge também. Mas o sino não toca. Depois de uma pausa, ocupada pelo murmúrio das rezas de Virginia, Federzoni sacode a cabeça como quem nega. Os outros deixam cair as mãos.

Federzoni rouco — Nada. Passaram três minutos das cinco.

Andrea — Ele resistiu.

O Pequeno Monge — Ele não renega!

Federzoni — Não. Felizes que somos!

Eles se abraçam. Estão eufóricos.

Andrea—Portanto: a força não resolveu! Ela não pode tudo! Portanto, a estupidez será vencida, ela não é invulnerável! Portanto, o homem não teme a morte!

Federzoni — Este é o começo verdadeiro da idade do saber. Esta é a hora do seu nascimento. Pensem só, se ele tivesse renegado!

O Pequeno Monge—Eu não dizia, mas o meu medo era grande. Como eu sou mesquinho! Andrea — Mas eu sabia.

Federzoni—Teria sido como se de manhã cedo a noite recomeçasse.

Andrea — Como se a montanha dissesse: eu sou água.

O Pequeno Monge ajoelha, chorando — Senhor, eu te agradeço!

Andrea — Mas hoje tudo mudou! O homem, o torturado, ergue a cabeça e diz: eu vou viver. É tanto o ganho quando um só que seja se levanta e diz NÃO!

Nesse instante ecoa o sino de São Marcos. Paralisia.

Virginia levantando-se — O sino de São Marcos! Ele não foi excomungado!

Ouve-se a voz do arauto que lê nas ruas a retratação de Galileu.

A Voz do Aauto — “Eu, Galileu Galilei, professor de matemática e física na Universidade de Florença, abjuro o que ensinei: que o Sol seja o centro do mundo, imóvel em seu lugar, e que a Terra não seja centro nem imóvel. De coração sincero e fé não fingida, eu abjuro, detesto e maldigo todos esses enganos e essas heresias, assim como quaisquer outros enganos e pensamentos contrários à Santa Igreja.”

Escurece. Quando a luz volta, o sino ainda ecoa, para silenciar em seguida. Virginia saiu. Os alunos de Galileu continuam presentes.

Federzoni — Ele nunca lhe pagou direito pelo seu trabalho. Você não pôde comprar calças nem publicar trabalho seu. Você aceitava o prejuízo porque “nós trabalhávamos pela

Ciência”!

Andrea em voz alta — Infeliz a terra que não tem heróis!

Galileu entrou, inteiramente mudado pelo processo, quase irreconhecível. Ouviu a frase de Andrea. Pára à porta, por alguns instantes, à espera de uma saudação. Como esta não vem, pois os discípulos recuam diante dele, ele vem para a frente, devagar e inseguro, por causa dos seus olhos enfraquecidos; encontra uma banquetta e senta.

Andrea — Eu não posso mais vê-lo. Ele que vá embora.

Federzoni — Calma.

Andrea grita com Galileu — Esponja de vinho! Comedor de lesmas! Salvou a sua pele bem-amada? Senta. Estou me sentindo mal.

Galileu calmo — Tragam um copo d'água!

O Pequeno Monge sai para buscar um copo d'água. Os outros não se ocupam de Galileu, que está atento, em sua banquetta. Ouve-se novamente a voz do arauto à distância.

Andrea—Já dá para andar, se vocês me ajudarem um pouco.

Sustentado pelos dois, ele sai pela porta. Nesse momento Galileu começa a falar.

Galileu — Não. Infeliz a terra que precisa de heróis.

Leitura diante da cortina

“Não será claro que um cavalo pode quebrar as patas, se cair de uma altura de três braças ou quatro, enquanto que a um cão, como também a um gato, mesmo caindo de uma altura de oito ou dez braças, ou a um grilo que caísse do alto de uma torre, ou a uma formiga que viesse da Lua, não aconteceria nada? Assim como animais menores são relativamente mais resistentes e mais fortes que os maiores, também as plantas menores resistem melhor: uma noqueira de duzentas braças não poderia sustentar em proporção a massa de galhos que a noqueira pequena sustenta, e a natureza não pode deixar que um cavalo fique do tamanho de vinte cavalos, ou que um gigante cresça dez vezes, a não ser que altere a proporção de todos os seus membros, especialmente dos ossos, que precisam ser fortalecidos em medida muito maior que a proporcional. — A suposição comum, de que máquinas grandes e pequenas têm resistência igual, é claramente enganosa.” [...]

Galileu Galilei, Discorsi

Atividades

1. Discuta com o professor e os colegas as seguintes questões a respeito do texto que você acabou de ler:

a) Você achou interessante o texto lido? Por quê?

b) Qual parte mais lhe chamou a atenção? Por quê?

c) Você consegue relacionar esse acontecimento a algo que tenha ocorrido atualmente? Qual?

d) Qual seria sua atitude se você estivesse no lugar de Galileu Galilei, você renunciaria sua pesquisa, ou se submeteria às consequências da divulgação dela?

Literatura e Cinema juntos

Professor, apresentar o filme Viagem ao centro da terra 2008, adaptado da obra de Júlio Verne, por Jennifer Flackett, dirigido por Eric Brevig e ao término, debater com os alunos as questões abaixo:



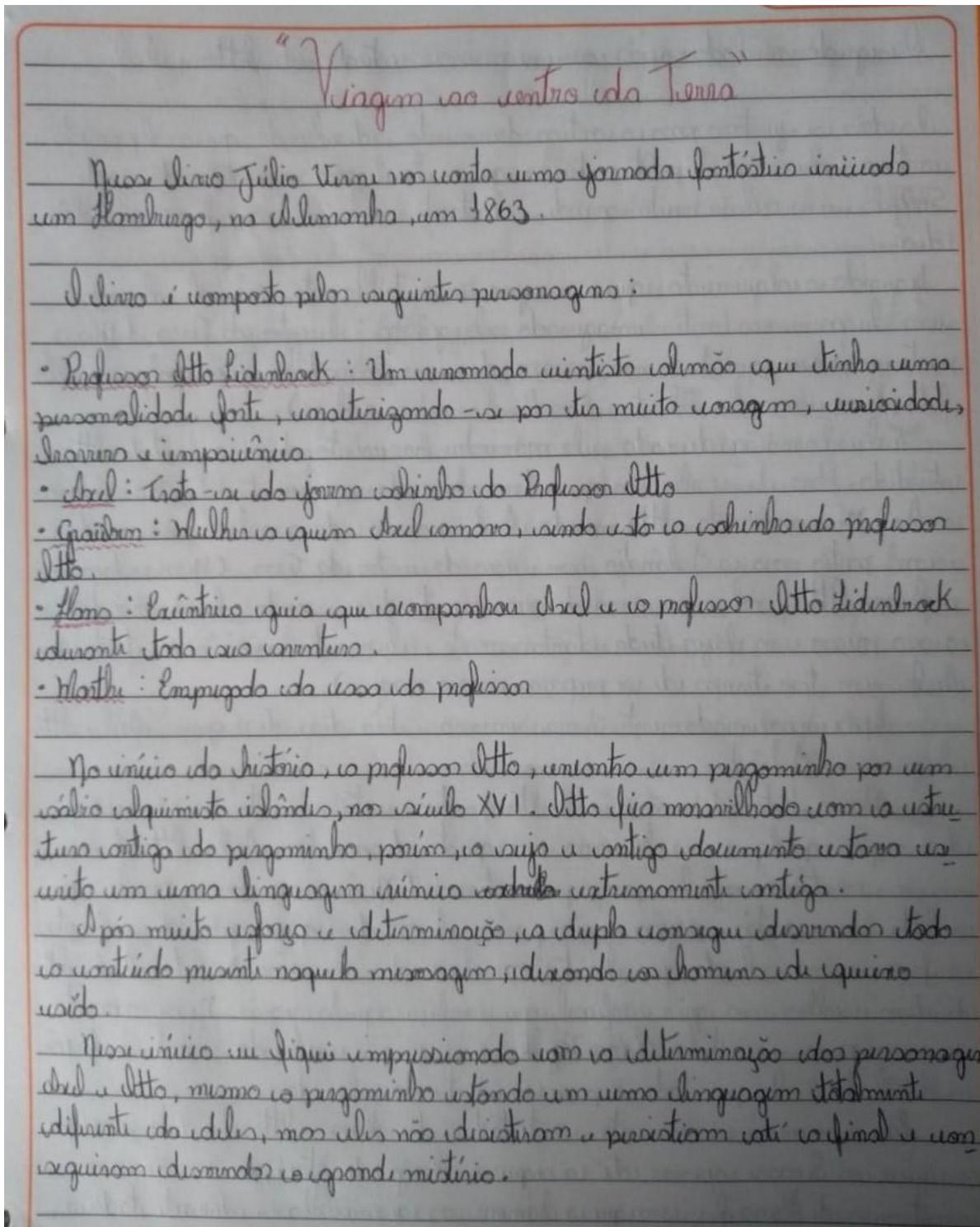
<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-111381/>

1. O que você achou da versão mais moderna da obra de Verne?
2. Qual parte da história foi retratada bem diferente da maneira que você imaginou ao ler o livro?
3. Para você é mais interessante ler e imaginar, criar as cenas de um livro do seu jeito, ou assisti-las em um filme?
4. Como foi a experiência de assistir um filme inspirado em um livro que você já leu?
5. No filme, o que motiva a viagem ao centro da terra é apresentado diferente da história narrada. Na sua opinião, por que o roteirista não retrata a obra exatamente como foi escrita, ou seja, por que houve a mudança?
6. Você achou interessante essa mudança? Por quê?

ANEXO C

DIÁRIOS DE LEITURA

S.A.T.



Segundo relatado após os incansáveis estudos de Otto e Abel

Os dois se juntam por os antigos documento, descobrindo que o alquimista contava com uma hipotética ilha que se localizava no interior do monte Sniffels, um relevo muito grande e bastante conhecido, que ficava no Islândia.

Segundo o alquimista, quem seguir essa trilha até o final, alcançaria um lugar nunca antes imaginado pelo gênero: o interior da Terra. (Nesse ponto eu penso que tudo não passava de uma invenção, principalmente pelo fato de o homem ~~ter~~ ter descoberto que se trata de um relevo).

Tal informação deixada pelo monarca monástico deixou o cientista Otto aturdido. Por ali, um lugar que estava além da superfície terrestre era só um sonho. Nesse momento, Otto manda Abel construir duas malas, pois os dois iriam partir para o Islândia, um lugar do interior da Terra. (Nesse ponto o professor Otto confirmou uma de suas características, sendo que a curiosidade e os seus sonhos em fazer estudo autonomamente, ele não tinha paciência, tanto que Abel nem tem tempo de se preparar para a viagem).

Após aproximadamente uma semana e três dias de viagem, Abel e Otto chegaram ao Islândia.

Por se tratar de um país de temperatura extremamente baixa, apesar de congelar algumas das humanos em questão de minutos, Abel e Otto tiveram um se aventuras seguintes por aqueles locais. (Nesse momento eu penso que o Otto não era tão corajoso assim, pois ele não teria coragem de enfrentar o frio, mesmo sabendo que eles tinham chame de sobrevivência). Então Abel e Otto dividem aquelas suas iguais condições que ambos aquela região. Nesse momento, os personagens encontram Hans Bjelke, um guia e explorador local, se dispõe a dar-lhes um tour por todo o percurso descoberto pelos dois.

Em um primeiro momento, o tratado entre Hans e Otto foi feito para que o guia os deixasse apenas até a pequena vila de Stapi, porém, os seus convívios de Hans fez com que o homem os acompanhasse durante todo o caminho.

(Eu penso que domo iria dividir - por porção mas pelo visto ele também usa um homem viajante e demonstrar a todos o que é um verdadeiro camponês).

Finalmente os aventureiros chegaram à tão esperada usina do rio São Amélio. Apesar de serem todos de todos os continentes, eles não conseguiram encontrar o homem que devia cuidar os interiores da Tuna.

Após muito explorarem, eles viram o nome de Abel, de maneira muito entusiástica. O jovem então se surpreende ao ver que ele apontava para uma pedra muito antiga que estava localizada no centro da usina.

Do se aproximaram da pedra, os dois cientistas e os dois irmãos domo ficaram estupefatos com o nome escrito em caracteres ruínas e antigos: Anni Sakmussum.

Anni Sakmussum era o nome do alquimista que usava o pergaminho ~~de~~ dividido por Abel. Naquele lugar, estava o homem pois que os pesquisadores descobriram os mistérios e o início dentro da Tuna.

À primeira vista, os aventureiros já sentiram o aumento da temperatura que aquele lugar tinha. De todos os modos, com os ventos gelados da Islândia, os três homens se adaptaram ao novo ambiente, tentando se refrescar de vez em quando de alguma forma.

Os três avançaram pelo interior da tuna, passando por caminhos mágicos que ~~se~~ dentro do do lugar um que eles entenderam haviam alguns caminhos diferentes:

- Xilostes repletos de cogumelos de mais variedades tomamhos e usus, alguns muito diferentes do que conhecemos.
- hiatos mi-históricos, como mastodontes, etc.
- Dimidi-lora

Segundo a história, o conto do Terno possui até um viés secundário com nuances, um mais e algumas vilões flutuantes.

Após todas as aventuras vividas pelo trio em sua viagem ao conto do Terno, Otto, seu cachorro Axel e Hans tem um final fantástico. Ao se aproximarem de um vilão deslizado um Stromboli, cidade que fica no Itália, os três aventureiros são demitidos por fora do conto do Terno, não deixando um nome há sequer durante o processo.

No minha opinião o livro foi muito bem desenvolvido, o autor planejou cuidadosamente o que seria o começo e o fim, eu acho o livro muito bem escrito, cheio de sentimentos e expressões, meu personagem favorito foi o Otto Zidunback, foi um personagem engraçado, e bem desenvolvido em seus próprios.

Sinceramente o final foi bem melhor do que eu esperava, eu acho que deveria ter sido mais emocionante, como se alguém tivesse morrido, ou algo do tipo para dar uma sensação de mais.

Eu gostei muito do conteúdo, mais eu penso que seria melhor, mais eu gostei muito do conteúdo.

A.V.A.M.

Esse texto me surpreendeu bastante, ele
 apresenta muitas expectativas, mesmo não sendo
 de um tema que eu gosto, ele acabou me agradando.
 O início da história não é muito bom,
 mais o meio do livro começa a ficar inter-
 sante, o desfecho do texto, eu acho decente.
 A forma que a professora trabalhou
 a leitura desse texto com a turma foi muito
 divertida, pois ela deu oportunidade para todos
 de se participar da leitura e discussão
 do tema.

M.A.I.S.

Um fato interessante é que nos meses de
 Junho e julho, o sol não se põe. A partir de
 aqui eles passaram por diversas lugares para dor-
 mir, em junho 19 julho, comens comidos estranhos,
 na casa dos tio dos primos de João, e no últ-
 imo, teve a impressão que todos eram mal educa-
 dos, a partir daqui foi mais de um técnico, por
 assim dizer, ele durou em um confortável, de uma
 colchão de granito, eles estavam em um lugar mu-
 to bonito, gostaram de um dia fazer uma viagem
 para Islândia. Eles começaram a descer o vulcão em
 forma de elipse, O Axel queria desistir quando ele viu
 para onde eles teriam que ir, eu acho que ficaria com
 muitos medo e (tudo) me espantaria muito para
 descer, já que a guia fez indiferença. Ai eles desceram
 de corda, e tecnicamente as coisas menos importantes
 jogaram judeiros aburrido, por mais eles estão levando
 de pouca água e comida.

Segunda-feira, 29 de junho.
 Cronômetro: 8h 57
 Barômetro: 29 p, 71
 Termômetro: 6°
 Direção: E.S.E.

No dia 30 de junho, ele se deparou com uma encosta
 gelada

A.C.R.R.

Diário de Leitura

Então, mas foi bem igual eu imaginei, pois eu esperava eles irem embora de um lugar muito diferente de onde eles voltaram, ou confessar que me surpreendeu bastante com esse final. O desfecho foi mais que o tom da história, então eu gostei bastante.

O tipo de trabalho que foi proposto na sala de aula foi muito diferente dos outros trabalhos que tenho como forma a leitura, quando me apresentei para toda a sala, me deu a melhor foi esse, porque além de ser mais produtivo, ajuda o aluno na leitura.

Eu gostei bastante, apesar de não ler tanto histórias que são de meus científicos, eu pensei que seriam histórias bem chatas, mas, acabou que eu me interessei com o livro. Essa leitura mudou o meu ponto de vista sobre os livros científicos, e que nem todos deles meus são desenti-

G.V.M.B.

29/11/2022 — Diário de Leitura —

O final foi completamente diferente do que eu imaginei, pois nunca imaginaria que os autores no real da Islândia, saíssem do real da Itália. Bastante, pois o professor Lidenbrock e seu neto Axel se tornaram meus professores.

O trabalho foi desenvolvido de forma diferente. Esse modo é muito melhor. Porque é muito melhor ler o tal livro, e fazer um texto sobre o livro do que fazer o parágrafo sobre o livro.

A física científica é a minha categoria favorita para livros, filmes, séries etc. Esse livro me deu curiosidades sobre os lugares, por exemplo: o que tem no fundo dos mares e oceanos?

E.H.D.A.

Diário de Leitura

Bom sinceramente esse final da história não me surpreendeu tanto não pois eu imaginava que seria mais ou menos daquele jeito então posso dizer que eu achei mediano esse final de história. Agora vamos falar sobre como o trabalho de leitura foi desenvolvido, eu gostei bastante desse jeito pois nas outras escolas que eu estudava sempre era mandando para ler e depois passava uma prova do livro e chegava na hora e eu não lembrava de nada então achei muito melhor desse jeito. Sobre a história de ficção científica eu gostei bastante pois eu sempre preferi ficção científica pois eu acho super interessante e essa leitura mudou o jeito que eu lia os livros pois eu sempre lia e achava um tédio total foi nessa história consegui achar interessante e mudar o jeito que eu pensava que os livros era.

V.H.M.B.

- Diários de Leitura -

Livro: Viagem ao Centro da Terra.

A história é contada pelo ajudante de Lidenbrock sobre a sua viagem, a viagem começa quando dois personagens de origem alemã. O tio Lidenbrock acha e compra a tempo reservou um livro super antigo de uma língua islandesa escrito por Abu Salmuazemum descrevendo o livro descrevem que Salmuazemum fez uma viagem no túnel do centro da Terra, com isso um monte decidem fazer o mesmo percurso vão que agora vão fazer até o limite. Essa viagem maluca é feita pelo professor de mineralogia Lidenbrock e seu sobrinho Axel. Até agora gostei dos personagens principais e estou curioso para saber de como a história iria se desenvolver. Decidi ainda de como eles chegam até as profundezas do centro, eles optam em ir para fundarum dentro de um vulcão imenso chamado Haebl, localizado no Islândia. Nunca pensei que eles iriam ao centro da terra através de um vulcão.

Depois de terem pago o barco que os levaram até a ilha perceberam que não iriam conseguir fazer tal feito sem ajuda de um guia, e é o que eles fazem mas descrevem que ele vai aparecer amanhã. No dia seguinte eles iniciam essa jornada, só que agora temos mais um participante, quando chegam perto do vulcão que eles iriam começar a escalá-lo. O guia de verdade mais o nome do guia é Jão Pajelle, um saetor de vidro. Quando chegam no base do vulcão, de quase terem vindo mortos por um terremoto girando em forma de tremble, graças a presunção de Jão que eles sobreviveram. Para saber se do cratera tinha um fundo muito profundo ou não, eles jogaram os seus bagagens e logo perceberam que não para descer, mas a única solução era os sobreviventes por um lago a sobreviver com os cordões levados por eles. Eles não só levaram os cordões mas também levaram buchas, canil, pedras e entre outras. Quando terminaram de preparar do, eles dormiram ali mesmo, quando acordaram seguiram adiante teve hora de trabalhar e hora de descansar. Fico impressionado o tanto de coisas que eles levaram, pois

tilibra

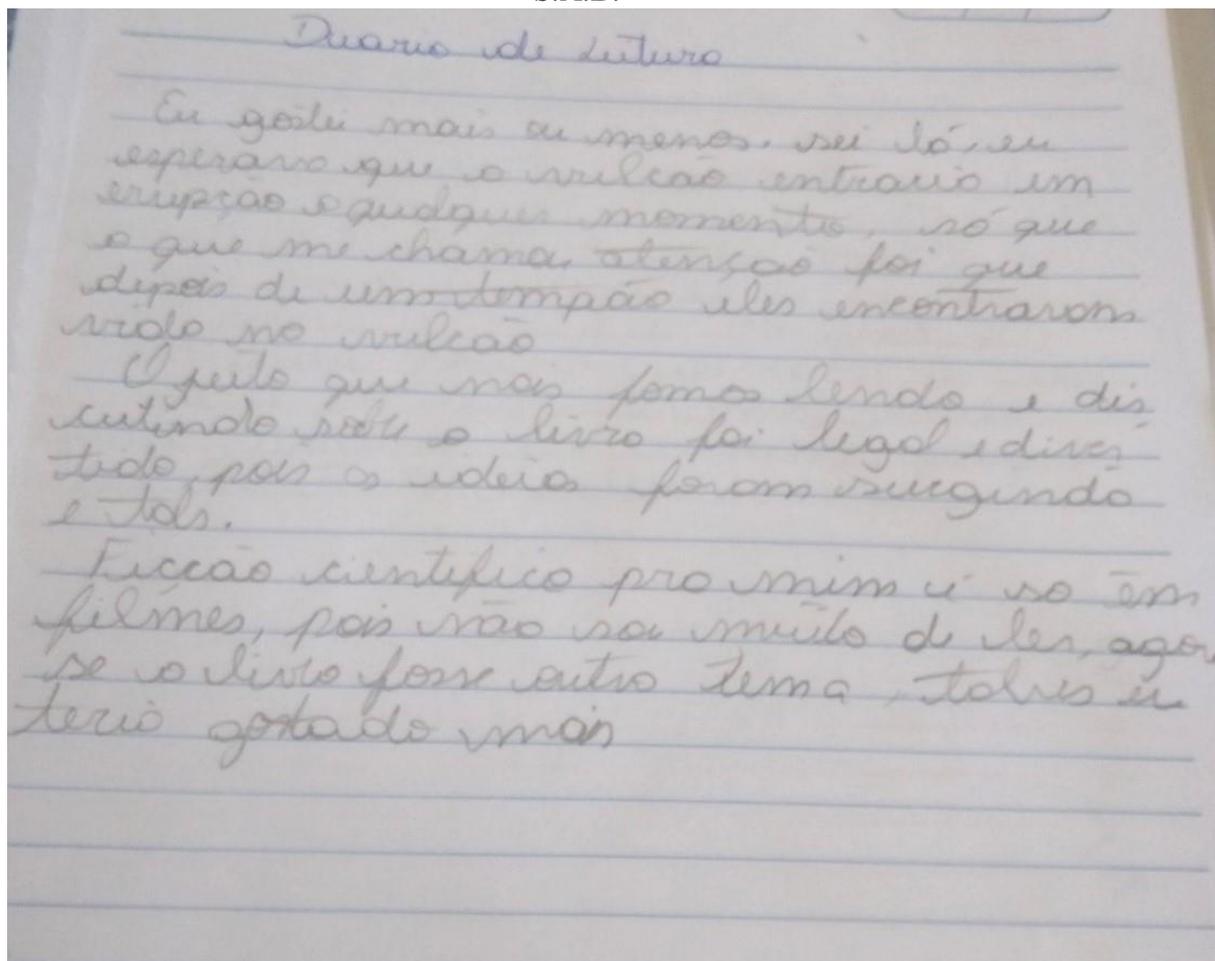
na imagem do livro dá para perceber que a machila não era tão grande.

Quando voltamos caminhando e se despararam com sominho brifucado (ou seja, dividido da esquerda e direita). Quando retornamos o professor escolheu, sem pensar muito, o sominho de trás (direita). Quando na entrada do caverna brifucado, Axel percebeu que a vegetação presente nas áreas, deu uma diferenciada ou mudou, pensando um pouco deduziu que pegaram o sominho errado. Então logo foi com o professor para descalçada, mas Oidembloch só ignorou como uma pessoa leiga que era, mais afundo entraram em uma mina de carvão, então arrumaram as sacas sacos - para - dormir para, além, dormir. Então Axel ficou acordado enquanto para garantir que não choveria lá em cima. Quando foi explorar a mina, percebeu-se que tinha parafusos carbureto de hidrogênio ou gás, um perigoso gás que podia explodir se acender um fósforo. Achei essa parte do histórico interessante, por tanto que se encontram em um problema e dos dados científicos.

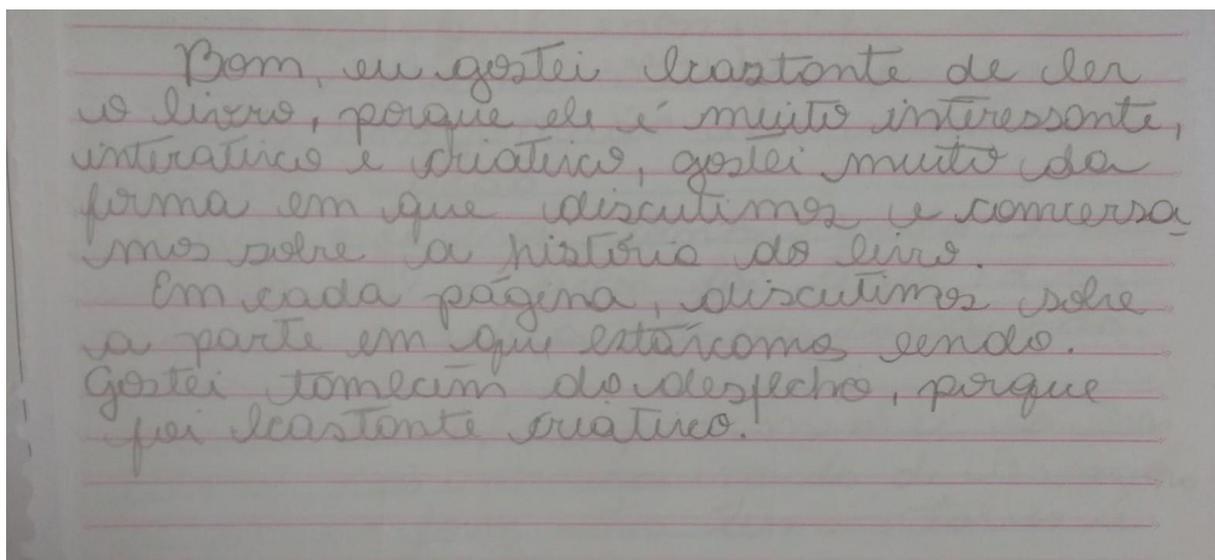
Acordamos e voltamos do sominho de trás, pois naquele sominho existia um breco sem saída e perceberam que faltava água e precisariam de buscar água das águas subterâneas. Depois de um tempo se acordando Axel, saiu da falta de água e logo em seguida o professor deu um gole de seu cantil as parte mineira, e já recuperou suas energias e prosseguiram o sominho. Achei um pouco irrisponável a parte de Oidembloch, pois o Axel quase morreu a parte que tinha um pouco de água no cantil. Quando todos deram uma parada para descansar, o Escador João diz às duplas que achou água, de imediato já ficam ligadas e não os lugares onde a rocha/pedra/paredes era mais úmida, quando chegaram João pegou o picareta e começou a bater lentamente, por que se batera muito forte as pedras em cima sairiam ou o breco perfurado pelo ferramentas iria afogar o todo. Depois de terminarem de bater saltou uma água que estava fervendo que o grupo decidiu não beber-la e sim deixá-la se resfriar para servir de um guia e de refrigerio (um "amigo fiel"). Nada a dizer a essa parte.

Continuaram com a aventura e prosseguiram, mas Axel se perdeu da dupla e com montimentos (como água e sominho) quase oclando e andando e estando o suicídio entre as paredes rochosas quando sobreviveu os olhos do professor

S.A.B.



L.R.S.



J.A.D.

Bom eu gostei muito
 ele é super interessante, criativo,
 interativo, ele é bem diferente de
 todos os livros que eu já li na
 vida! Ver ele não mudou muita
 coisa em mim, mas deu mais
 vontade de ler em livros desse tipo!
 Pretendo ler mais livros em que
 discutimos também, foi bem interessante
 Espero que eu continue ler mais
 sobre esse tipo de livros, mudou
 um pouco sobre minha opinião sobre
 os livros "gostei bastante".

Y.A.F.

Epitula 31 (A salvação)
 Ao ler não consegui e se pagou acordado ele foi estorpiado na super-
 fície de uma montanha.

Epitula 44 (A Búscula)
 Todos conversando sobre ninguém acreditar em sua igreja, porque
 muitos leram algo para ganhar. A Búscula ainda estava maluco
 com a subida da vulcão.

Eu gostei do desfecho do livro, mas não muito do seu final porque
 achei que iam mais profundo ainda, mas foi um livro muito bom de ler
 e recomendo para todos.

ANEXO D PRODUÇÕES TEXTUAIS

M.A.I.S.

O planeta Casius

Hoje dia 01 de outubro de 2025, às 21:00 hr, com a situação catastrófica que se encontra a Terra, após as seres humanas terem destruído boa parte dela, um lugar de beleza esuberante, está o maior caos, os cientistas estão a procura de um novo planeta habitável, o professor Laidenbrock, é o cientista que vai à primeira viagem espacial, e graças aos avanços da tecnologia na área de pesquisas espaciais, fazer viagens com até 5 anos luz é possível.

Agora ele e seus assistentes, Luis e Axel, estão prontos a fazer a decolagem em direção ao planeta Casius, ele é um planeta fora do sistema solar, Casius é muito longe da Terra a 3 anos luz.

Para essa missão eles estão levando os mais variados equipamentos, por exemplo, câmeras, rádios, e obviamente eles estão levando sistema de inteligência, água e comida.

Dentro do foguete, já no espaço, o Axel tira algumas fotos para mostrar a situação atual da Terra, enquanto o Luis e o Laidenbrock, comandam o foguete, depois de tudo organizado, eles vão dormir. De acordo com os cálculos dos nossos cientistas, serão cinco dias até o local de destino.

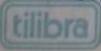
Nesses dias não aconteceu nada de especial, hoje dia 06 de outubro, às 08:10, os aventureiros pausaram com sucesso, mas o foguete foi danificado, assim que desceram, ficaram surpresos, era uma cópia da Terra, com a diferença que as águas, tinham cor esverdeada e a grama é um verde água, não sabiam o motivo disso.

porém logo deduziram que era por causa da atmosfera.

Dando alguns passos para frente, eles veem algumas pegadas, com as unhas bem grandes, os pés deformados, mais tortos que o normal, e de modo essas rastros de sapateiros, analisando melhor eles encontraram outras pegadas parecidas com a de humanos, seguindo, eles se deparam com um vilarejo nomeado "Mois regnumis" ao entrar no lugar eles se deparam com a que parece ser seres humanos, mas com a pele cinza, olhos pretos, algumas faixas pretas na cara, e ouvidos de elfos, além de ser uma vila medieval, tem uma fonte melífera no centro dela.

Assim que os moradores notaram a presença de estranhos, um deles foi se apresentar como porteiro, ele deu uma ótima recepção aos visitantes, foi apresentá-los ao chefe o gerente, já que eles não recebem visitantes. Chegando lá não geraria, assim sabiam o que fazer, se o planeta é realmente seguro para trazer os outros moradores da Terra. Conversando com o gerente descobriram que iriam ficar no hotel do vilarejo.

No hotel, o hoteleiro se apresentou a eles e falou as regras do hotel, se eles ouvirem alguém usando aspirador de pó ou a noite, não era para eles verem o que era, que não tinha tecnologia em nenhum lugar, e por ser quase à noite eles foram para os quartos cada um em um.

O Axel foi para seu quarto para comunicar com a base da Terra sobre a descoberta deles, mas misteriosamente, parou, então ele fez as suas anotações em  papel, depois ele comeu e foi dormir, durante

a noite ele escutou um aspirador passando pelo corredor, ele lembrou dos que o hotelero falou, mas a curiosidade foi maior, assim que abriu a porta viu uma pessoa, porém seu rosto estava todo preto, assim que essa pessoa viu a cara para o cientista, ficando-o ficar paralisado sem poder gritar ou mexer, e a pessoa foi pra cima dele matando-o.

No quarto de Lidenbrock, e no deus as coisas foram diferentes, eles resistiram mais foram ver o tal aspirador, acordando na manhã seguinte para sair não encontraram seu amigo, nem o porteiro, mas acharam aquela pegada e rastros de sangue, e maravilhosamente, sumiu qualquer vestígio, mas como se o subconsciente deles avisaram para olhar o teto, olhando para cima eles viram uma criatura girisco magro, alto e semelhante humanoide, postura torta e esquisita, eles conseguiram fugir antes que ela os pegasse.

Investigando mais eles descobriram que todo aquele vilarejo era cheio desses monstros, eles fugiram para uma cidade ali perto, e lá tinha poucos monstros, mas nada muito grave, então eles chamaram o povo da Terra, e conseguiram fazer daquele planeta um novo lugar habitável.

M.F.M.

data
fecha

D	S	T	Q	Q	S	S
D	L	M	M	J	V	S

Viagem no tempo

Professor Haidenbreck, um cientista estava em busca de uma nova aventura, ele sempre foi um bom cientista e também muito curioso em que quer descobrir novas coisas.

Em uma manhã de uma sexta-feira, dia 26 de agosto de 2023, Haidenbreck acordou e enquanto faz seu café da manhã, ele está estudando a procura de uma ideia para uma nova aventura, e ele passou dias e horas e não encontrou nada. Ele já estava quase desistindo, até que ele teve uma ideia, então disse com ele mesmo:

"Haidenbreck: - Será que tem como viajar no tempo?!"

Após ter essa ideia ele ficou meses estudando para descobrir se tinha alguma forma de viajar no tempo. Depois de muitas tentativas, ele finalmente descobriu uma forma e então ele começou o projeto de criar uma máquina do tempo. E depois de um ano e alguns meses, após muitas falhas, finalmente deu certo, o nome do projeto foi chamado de Antares 51, o único problema é que ele não podia controlar o tempo que ele desejasse viajar.

E com isso ele ficou com um pé atrás, então decidiu chamar um amigo, mas nenhum queria ir. Até que uma pessoa se ofereceu, uma pessoa que ele nem conhecia, mas como não tinha outro, ele foi. Quando eles estavam preparados para ir, a máquina falhou e eles foram mandados para épocas diferentes,

e lá Haidembreck percebeu que estava no futuro por volta de 2500; além, ele ainda não tinha certeza, mas supôs isso pela lógica.

Chegando lá, ele já avistou uma mega cidade que ocupava o espaço de um país inteiro. Sendo por aí cidade sem buraco de desobrir mais onde estava e quanto tempo ele viajou, ele nota que as coisas mudavam drasticamente, tudo nesse mundo era tecnológico, era tudo reflorestado, cidades inteligentes, cidades subterrâneas, uma coisa realmente bela de se ver, também descobriu que a língua inglesa é falada no mundo inteiro, sabendo disso saiu pedindo informações para as pessoas e descobriu que estava no ano de 2495, dia 30 de janeiro. Logo após, começou a anotar tudo que descobria em seu diário, tudo havia mudado, não tinha mais carros nem motocicletas, as pessoas se locomoviam por meio de metrô subterrâneos que viajavam a qualquer lugar do planeta e eram hiper rápidos, e todos podiam se comunicar por meio de telepatia por conta de um chip que todas as pessoas possuem implantado no seu corpo, que funcionava como um computador em sua mente que os possibilitavam fazer tudo que um android faz. Dinheiro físico já não existia mais, tudo era pago por meio da inteligência artificial, comida eram em capsulas que vendia em mercados, mesmo sendo pequenas, davam pra comer uma pessoa.

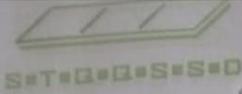
Dia 31 de janeiro, Haidembreck conseguiu uma parada e lá ficou o dia todo descansando.

dia 32 ele acorda e vai pela cidade e acaba descobrindo que seu companheiro de viagem havia se tornado uma pessoa bem sucedida, sabendo disso ele largou ele de mão e o deixou viver sua vida e continuou em sua jornada, ele também escreve que ninguém sabe da viagem no tempo. Então ele agora vai em busca de provas para o mundo que viajar no tempo é possível, e também voltar para sua época e contar para todos o que viveu.

Mas tem um problema...

"Haidenbeck: - Como vou fazer isso?"

Y.G.D.C.



Busca pela cura

25 de outubro de 2021. Estou em minha casa, são 09:00pm. Meu nome é Kauany, sou assistente do Professor Lidenbrock. Ele é um cientista muito determinado e engraçado. Tudo que ele mais quer é encontrar a cura para uma doença que vem atingindo cada vez mais pessoas no mundo.

Ele não cansa de pesquisar. Já tem um tempo que ele vem buscando essa cura. Nós trabalhamos para um laboratório muito grande. É uma empresa multinacional, o nome dela é Uni-lab.

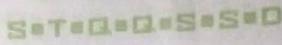
No momento, estamos planejando uma viagem a Floresta Amazônica, porque ficamos sabendo que tem uma planta rara lá que cura "doença brava".

Vamos ficar acampados no meio da floresta mesmo, para o professor ter acesso com mais facilidade a toda espécie de planta.

Confesso que estou com um pouco de medo, primeiro, porque vamos acampar em uma aldeia de índios. Tem um intérprete de Tupi Guarani que vai nos acompanhar. Ele também vai nos guiar pela floresta. É um sábio homem, descendente de índios. Conhece tudo sobre a floresta e seus moradores. Não sabemos quanto tempo vamos ficar por lá, vai depender de quanto tempo gastaremos para encontrar a tal planta. Estamos confiantes que tudo dará certo. Essa pesquisa vai demandar algum tempo ainda, porque depois que encontrarmos a planta, teremos que manipular e iniciar os testes.

Se nós estivermos certos quanto aos



resultado, será um grande ganho para a ciência e para as pessoas em geral, por isso não calculamos o esforço que está sendo necessário para alcançarmos os nossos objetivos.

Partiremos para Amazônia amanhã de manhã. Estou muito ansiosa para chegar lá e poder conhecer a maior floresta tropical do mundo, com sua extraordinária fauna e flora.

Por enquanto sou apenas uma assistente, mas meu grande sonho é ser uma grande cientista, assim como o Professor Lidembrock. Por isso vou me esforçar muito para auxiliar o Professor, porque se conseguirmos bons resultados será um grande passo para a minha carreira.

Já de Tutulho, agora sentada embaixo de uma grande árvore, por sorte chegamos cedo a essa sombra, antes de o sol se pôr totalmente para que eu consiga escrever no meu diário.

O que estou sentindo aqui nesse lugar imenso, quase não consigo explicar com palavras. Estou tão feliz que poderia explodir, fico maravilhada com tamanha beleza e diversidade. O guia é muito cuidadoso, ele vai mostrando o caminho com muito zelo. Ele realmente conhece toda essa área, todos os caminhos, os animais não são ameaça para ele. Estou conhecendo muita novidade, aprendendo bastante coisa sobre a floresta. O Professor segue anotando e catalogando tudo que ele vê que é novidade. Estou auxiliando, é claro.

A aldeia que vamos ficar está longe daqui. Vamos ter que caminhar ainda por um bom







 S • T • Q • Q • S • S • O

tempo. Estou com muita vontade de chegar a esse lugar, mal posso esperar, estou muito curiosa para ter o contato com os indígenas. De acordo com o guia, eles já sabem que vamos para lá e estão nos esperando. O guia nos disse que para sermos aceitos por eles, teremos que fazer algumas coisas que são costume deles, para nós será estranho e difícil, mas faz parte da cultura daquela tribo. Estou com um pouco de medo de não conseguir, se eu sobreviver a isso, no futuro farei um relato de como foi a experiência.

De tudo, o que me deixa mais deslumbrada é a grandiosidade e beleza extraordinária da floresta. A imensa variedade de cores, sons, cheiros e movimentos é indescritível. Quase toda hora chove, o calor que surge após a chuva é enorme, os cheiros aumentam a intensidade também e os pássaros cantam mais alegres e eufóricos, ao anoitecer tudo vai silenciando, acalmando, porém o medo é maior.

O professor anota tudo que ele vê de interessante e diferente, ele é um grande pesquisador.

Seis dias se passaram depois que chegamos, foram dias de muito trabalho, poucas horas de descanso.

Quando chegar em casa e estiver mais tranquila, contarei mais detalhes sobre essa fantástica aventura. A experiência na tribo não foi muito traumática, somente um pouco estranha, prometo detalhar depois, porque agora, o mais importante é registrar que finalmente encontramos a planta que está vamos procurando. Vamos levá-la imediatamente ao laboratório para descobriremos de fato se é verdade o que nos falaram sobre ela.



P.H.D.S

Uma aventura Fascinante e
Necessária

Antes de iniciar esse relato, preciso esclarecer alguns pontos, para melhor vocês entenderem essa história.

Meu nome é Jackson, sou assistente de um pesquisador, ele é conhecido como Dr. Merris.

Ele pesquisa formações rochosas, placas tectônicas e principalmente sobre os eventos causadores de terremotos e Tsunamis.

Ele trabalha em um laboratório em São Paulo, mas para uma empresa Alemã, por que, infelizmente aqui no Brasil atualmente não há investimentos suficientes para pesquisas científicas.

Foi algum tempo tempo pesquisado sobre terremotos em áreas oceânicas, que são os grandes causadores de Tsunamis e por consequência grandes desastres ambientais, que ceifam a vida de muitos.

Em 2004 houve um Tsunami na Índia e acabou destruindo uma enorme região e matando cerca de 1500 pessoas.

Por isso, investiram muito em aparelhos que conseguissem prever com o máximo de antecedência possível, os terremotos oceânicos.

A bordo do submarino era mais tran-
quilo. Pude catalogar algumas espécies ain-
da desconhecidas. Uma câmera de alta resolu-
ção pode registrar tudo.

A tensão aumentou quando chegamos no
limite que o submarino podia alcançar,
porque ali teríamos que mergulhar novamen-
te e descer mais fundo ainda para instala-
rmos o nosso sensor.

O medo de o ar faltar, ou perdermos a
comunicação com a base era maior do
que o medo de ser devorado por um
monstro marinho. Mas fomos e mais não
pudo que conseguíamos. Colocamos o sensor,
ele funcionou, nossa primeira vitória.

Na volta, já dentro do submarino, eu
fiz um maior sonho; avistamos três baleia-
sua. Uma felicidade imensa invadiu meu ser.
Elas são mais lindas do que eu imaginava,
vistas assim de perto.

Após horas, chegamos a superfície.
A missão foi um sucesso. Agora é só
monitorar o sensor e verificar se real-
mente ele será eficaz. Até agora, todos
os testes feitos, tiveram resultados posi-
vos. Esperamos salvar muitas vidas com
este nosso feito.

Há em algumas regiões sensores que permitem prever e avaliar alguns desses terremotos, em cerca de cinco minutos antes de eles ocorrerem, para a população ser avisada antecipadamente e evacuar a área. Porém a nossa meta é instalar um aparelho mais moderno que conseguirá prever em 10 minutos as ocorrências, para as pessoas terem um pouco mais de tempo.

É aí que começa a nossa aventura, porque o laboratório para o qual estamos trabalhando, após anos de pesquisa e investimento criou esse sensor e a equipe escolhida para ir até o local, trocar os sensores foi a nossa. Ficamos orgulhosos disso. Uma grande vitória para o nosso grupo, que conta com o apoio de mais dois pesquisadores!

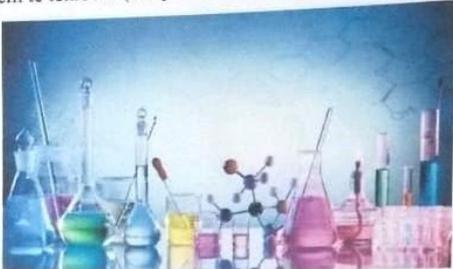
Pegamos o avião rumo à Islândia a noite, mas não consegui dormir, tamanha a minha ansiedade em chegar lá e iniciar a missão, a viagem durou a noite inteira, mas quando chegamos lá, já não tinha mais tempo, então fomos direto para o hotel, já não tinha mais tempo e fomos dormir. Ainda bem que não dormi durante a viagem. No hotel, eu apaguei. Levantamos bem cedo e fomos para o laboratório. Lá eles explicaram

ANEXO E
OUTRAS ATIVIDADES DA PESQUISA

M.V.A.F

Motivação

O que essa imagem te lembra? (Responda oralmente)



Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11671/como-preparar-uma-boa-aula-de-ciencias/>

Escreva nos retângulos abaixo quais palavras vêm à mente ao visualizarem essa outra imagem.

Planeta

Centro da Terra



Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-38415056>

Ciência

núcleo

M.A.I.S.

1. Quais as impressões e compreensões que você obteve durante a leitura da obra?

É um livro que tem tudo para ser bom, tem vários fatos científicos, alguma "distração" também, mas, achei que tem várias coisas complicadas e tem ~~uma~~ algumas descrições bem feitas sobre o lugar, emoções dos personagens.

2. Quais personagens você mais se identificou? Por quê?

Nenhum, pois as emoções, a maneira como eles agem, e os gestos também, não é muito a minha praia.

3. Qual momento da leitura você mais gostou? E o que não gostou? Justifique sua resposta:

Quando eles não tinham água, um personagem quase morreu teve uma grande emoção lendo essa parte.

4. O que você sente ao ler o texto?

Eu estou feliz por estar lendo esse livro, faz muito tempo que eu gostaria de ler ele, ~~é~~ ~~conheço~~ a história dele causa várias emoções diferentes.

5. O texto te afeta de que maneira?

Este é um dos livros que mais demorei para ler e não tive ^{muito} êxito, na hora da leitura, a leitura compartilhada não ajudou muito, pois eu consegui ler com total êxito graças ~~preciso~~ de ter total silêncio.

6. Na história lida, há algum personagem que gostaria de conhecer na vida real? Há também algum personagem que se pareça com alguém que você conhece? Comente:

O professor, não tem nenhum personagem que eu conheça, não que eu esteja lembrando nesse momento, gostaria de conhecer o professor pela inteligência dele.

7. Você recomendaria essa obra a alguém? Por quê?

Sim, é um ótimo livro de ficção científica, deitaru os pés, da para ter uma ótima imersão na história.

8. O que perguntaria ao autor sobre o livro?

Como surgiu a ideia de como é dentro da Terra?

9. Há algo na história que incomoda você de alguma forma? Comente:

Sim, Eles não têm levado mais água era tão óbvio ter que levar mais água

Vivenciando as Experiências do Texto (6ª aula)

a) Vocês teriam coragem de fazer o mesmo percurso que o Professor Lidenbrock planejou e fez? Por quê?

Sim, pois seria bastante interessante ter uma aventura nesse nível, e se houvesse alguma descoberta eu presenciaria aquele momento, mas planejaria muito, o que levar, comida, objetos, entre outros.

b) O que vocês consideram imprescindível levar na viagem que eles fizeram; e o que não poderiam deixar de levar de maneira nenhuma, além dos objetos que os personagens levaram?

Levaria mais água do último povoado visitado, comida, papéis em branco, mapa, caneta ou lápis, roupas leves, câmera de boa qualidade e kit de primeiros socorros, Os objetos que eles levaram são todos essenciais.

c) Se realmente houvesse esse caminho até o centro da Terra, cientificamente, essa trajetória seria relevante? Por quê?

Sim, pois seria de extrema importância, para geólogos descobrirem sobre o próprio planeta que habitam, para os biólogos descobrirem se tem alguma vida, outra coisa útil é para saber sobre as placas tectônicas para sabermos sobre os tsunamis e terremotos, e imagino que seria um grupo de avanço tecnológico.

K.V.S.

Vivenciando as Experiências do Texto (6ª aula)

a) Vocês teriam coragem de fazer o mesmo percurso que o Professor Lidenbrock planejou e fez? Por quê?

Não porque é muito perigoso e cheio de buracos, mas por um lado seria legal e interessante, mas mesmo assim ficaria com muita medo.

b) O que vocês consideram imprescindível levar na viagem que eles fizeram; e o que não poderiam deixar de levar de maneira nenhuma, além dos objetos que os personagens levaram?

Não poderia falta muita água e comida e um coxote e muita lanterna e bateria do coxote que eles levaram. E não deixaria nada porque tudo é importante e útil para ajudar nessa caminhada até o núcleo da terra.

c) Se realmente houvesse esse caminho até o centro da Terra, cientificamente, essa trajetória seria relevante? Por quê?

Sim porque acharia coisas para melhorar a ciência e o mundo e seria interessante conhecer fossos de dinossauros e muitas outras coisas e coisas.

Y.G.D.C.

Vivenciando as Experiências do Texto (6ª aula)

a) Vocês teriam coragem de fazer o mesmo percurso que o Professor Lidenbrock planejou e fez? Por quê?

Eu faria sim, mas teria que ser acompanhado de alguém que entenda bem do assunto, que tem amplo conhecimento como o Professor Lidenbrock.

Eu sei que realmente eu saberse que essa descoberta fosse muito importante para todos.

b) O que vocês consideram imprescindível levar na viagem que eles fizeram; e o que não poderiam deixar de levar de maneira nenhuma, além dos objetos que os personagens levaram?

Água, comida, lanterna, cordas, ferramentas e principalmente o celular para tirar fotos de tudo. (se a viagem fosse nos dias atuais) lanterna também não podia faltar

c) Se realmente houvesse esse caminho até o centro da Terra, cientificamente, essa trajetória seria relevante? Por quê?

Sim. Porque traria benefícios como por exemplo: clima, abalos e tremores da terra. Conhecimentos que ajudariam a entender melhor o funcionamento desses itens e até mesmo outros.

P.H.D.S

Diário de Leitura Orientado

1. Quais as impressões e compreensões que você obteve durante a leitura da obra?

Estou gostando muito de ler esse livro. Estou FELIZ porque tem muita aventura nele. Cada capítulo uma surpresa. Além disso a oportunidade de estar lendo esse livro

2. Quais personagens você mais se identificou? Por quê?

O guia deles, porque ele é calado e ao mesmo tempo muito eficiente.

3. Qual momento da leitura você mais gostou? E o que não gostou? Justifique sua resposta:

O momento que os personagens entram na vulcão e quando descobrem os animais marinhos

4. O que você sente ao ler o texto?

Muitas emoções como: medo, curiosidade, adrenalina, e até mesmo felicidade, alegria, porque eles conseguem o que querem.

5. O texto te afeta de que maneira?

Por ser ficção científica, estou aprendendo muita coisa nova. Por isso me sinto mais interessado em ler.

T.A.S.

Diário de Leitura Orientado

1. Quais as impressões e compreensões que você obteve durante a leitura da obra?

Eu tive a impressão que eles tem muitas garotas, como se fossem e conheci gente nova. Gosto muito de histórias.

2. Quais personagens você mais se identificou? Por quê?

com o pai e a mãe. Porque eles são legais, gostei de conhecer tem muitas histórias.

3. Qual momento da leitura você mais gostou? E o que não gostou? Justifique sua resposta:

quando eles dizem as perguntas, também quando foram para lá.

4. O que você sente ao ler o texto?

curiosidade, medo, ansiedade.

5. O texto te afeta de que maneira?

tem muitas partes que me fazem ler mais e mais.