

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES - CÉLA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Maria Cilene Gonçalves Gaspar

**LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA A PARTIR DE  
EDGAR ALLAN POE**

Rio Branco  
2017

MARIA CILENE GONÇALVES GASPAR

**LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA A PARTIR DE  
EDGAR ALLAN POE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linha 2: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Margarete Edul Prado de Souza Lopes.

Rio Branco  
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

G249l Gaspar, Maria Cilene Gonçalves, 1967 -  
Literatura no ensino fundamental: uma proposta a partir de Edgar  
Allan Poe / Maria Cilene Gonçalves Gaspar. – 2017.  
141 f.: il.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade  
Federal do Acre, Centro de Educação, Letras e Artes, Mestrado  
Profissional em Letras: PROFLETRAS. Rio Branco, 2017.

Inclui referências bibliográficas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Margarete Edul Prado de Souza Lopes

1. Literatura – Ensino. 2. Projeto didático – Literatura – Ensino médio. 3.  
Poe, Edgar Allan, 1809-1849. I. Título.

CDD: 400

---

MARIA CILENE GONÇALVES GASPAR

**LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA A PARTIR DE  
EDGAR ALLAN POE**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras– PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre.

Área de concentração: Linha 2: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Aprovada em -----/-----/-----.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Margarete Edul Prado de Souza Lopes – Orientadora  
Universidade Federal do Acre - UFAC

---

Dra. Márcia Verônica Ramos de Macedo – (membro interno)  
Universidade Federal do Acre – UFAC

---

Dra. Luciana Marino do Nascimento – (membro externo)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Aos meus filhos Getúlio Neto e Débora Gaspar, pelo mesmo motivo que acordo todos os dias desde que nasceram – amor. Por eles e para eles são todos os meus esforços e conquistas.

À minha mãe, Áurea, pelo exemplo de perseverança, fé e coragem em nunca desistir diante das dificuldades.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Eterno, pelo zelo, luz, fidelidade e misericórdia para com a minha vida.

À Universidade Federal do Acre, pela participação na minha vida acadêmica.

À Secretaria Estadual de Educação e Esporte, na pessoa da professora Rúbia Cavalcante, Diretora de Ensino, pelo apoio e liberação para concluir no tempo previsto o mestrado.

À coordenação do PROFLETRAS, através da professora Lindinalva Messias, pelo incentivo e apoio para que o mestrado acontecesse da melhor forma possível.

À minha orientadora, Margarete Edul Prado de Souza, que, junto comigo, acreditou que era possível a realização desta pesquisa.

Ao Dr. Amilton Queiroz, pelas sugestões de leitura e troca de ideias

Às minhas amigas Adízia Mesquita, Glícia Conde, Lurdes Pereira, pelas contribuições, leituras e sugestões de melhoramento da dissertação e Francisca Bezerra (Quinha) e Lúcia Torres, pelo incentivo e paciência em me ouvir.

Aos amigos do mestrado, pelo aprendizado, trocas e, principalmente, a Michele Assunção, pela amizade, convivência, partilhas, que esteve ao meu lado nos momentos de angústia e vitórias.

Aos meus queridos professores do Programa de Mestrado, aos professores de literatura e, especificamente, à professora Gisela Lima por me mostrar que tinha feito a escolha correta da pesquisa.

De tudo, ficaram três coisas:  
A certeza de estar sempre começando,  
a certeza de que é preciso continuar  
e a certeza de ser interrompido antes de  
terminar.

Fazer da queda um passo de dança,  
do medo uma escada, do sonho uma  
ponte,  
da procura um encontro.

(Fernando Sabino)

## RESUMO

A presente dissertação, com o título *Literatura no ensino fundamental: uma proposta a partir de Edgar Allan Poe*, é resultado da pesquisa realizada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre – UFAC. Foram analisados os vários aspectos do ensino da literatura, para o aprimoramento da leitura dos alunos e do desenvolvimento do letramento literário, de uma turma de 7º ano do ensino fundamental II, de uma escola de Rio Branco/AC. A proposta foi centrada, também, nas tecnologias da educação, no ensino da leitura e literatura, com o uso do *Facebook* como instrumento que pode contribuir para a formação leitora dos alunos. A melhor estratégia encontrada para que os alunos lessem e interpretassem os textos literários foi através de um projeto didático. O produto final foi a criação de uma página no *Facebook*, com os textos lidos, interpretados e comentados pelos alunos, considerando, dessa forma, o uso das redes sociais e o ensino da língua portuguesa em sala de aula como uma possibilidade de aprender a interagir com o outro e com o mundo de forma reflexiva, crítica e responsável. Para o embasamento teórico, foram utilizados: Irandé Antunes (2009), que traz uma excelente contribuição ao refletir sobre a língua, texto e ensino; Rildo Cosson (2006), com a importância da literatura na escola e o letramento literário; Roland Barthes (1977) sobre as três forças da literatura Mathesis, Mimesis e Semiosis para o trabalho com o texto literário. O que ficou evidenciado na execução da proposta de intervenção foram o interesse e a participação dos alunos, no entanto a escola não possui estrutura adequada para o ensino de literatura; os documentos curriculares oficiais não legitimam o trabalho com a literatura e não há uma prática efetiva dos docentes com a leitura literária.

**Palavras-chave:** Leitura. Ensino. Literatura. Tecnologia. Projeto Didático.



## ABSTRACT

This present dissertation, titled *Elementary School Literature: a proposal from Edgar Allan Poe*, is a result of a research carried out in the Professional Master's Literature Program called PROFLETRAS, from Acre Federal University- UFAC. Various aspects of literature teaching were analyzed, as a way of improving both students' reading capability as well as their literary literacy development. The students were from a 7th grade elementary school class, in Rio Branco, Capital of Acre State. The proposal was also focused on educational technologies, reading and literature teaching, by using Facebook as a tool for contributing to the students' reading formation. The best strategy found for making the students read and interpret literary texts, was by the means of a didactic project. The final product of this project was the creation of a Facebook page, with the texts read, interpreted and commented by the students, considering, therefore, the use of social networking and Portuguese language teaching in the classroom as a possibility of learning how the students could interact with one another and the world in a reflexive, critical and responsible manner. It was used as theoretical support: Irandé Antunes (2009), who brings an excellent contribution when he reflects on language, text and teaching; Rildo Cosson (2006), and his study on the importance of literature and literary literacy in school; Roland Barthes (1977) on the three forces of Literature: Mathesis, Mimesis and Semiosis for working with literary text. What was evidenced in the implementation of the proposal was the participation of the students, however, there is no adequate structure for the teaching of literature; The official curricular documents do not legitimize the work with the literature and there is no effective practice of the documents with the literary reading.

**Keywords:** Reading. Teaching. Literature. Technology. Didactic Project.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A – Aluno

D – Descritores (cada descritor avalia somente uma habilidade de leitura)

FB - *Facebook*

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LD – Livro didático

MEC – Ministério da Educação

OC – Orientação Curricular

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

PROVA BRASIL - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

SEAPE – Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar

TDCI – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 01 - Pipas</b>	<b>29</b>
<b>Quadro 1 – Síntese das Etapas Aplicadas</b>	<b>83</b>
<b>Imagem 02 – Diário de bordo da turma do 7º ano</b>	<b>84</b>
<b>Imagem 03 – O Gato preto com força</b>	<b>100</b>
<b>Imagem 04 – Escrita com Código</b>	<b>101</b>
<b>Imagem 05 – Frase de Machado de Assis</b>	<b>105</b>
<b>Imagem 06 – Frase da Internet</b>	<b>105</b>
<b>Imagem 07 – Painel e Cartaz</b>	<b>110</b>
<b>Imagem 08 – Escrita do A1</b>	<b>111</b>
<b>Imagem 09 – Capa do Livro</b>	<b>112</b>
<b>Imagem 10 – Escrita do A2</b>	<b>113</b>
<b>Imagem 11 – Capa da Biografia de Edgar Allan Poe</b>	<b>114</b>
<b>Imagem 12 – Escrita do A3</b>	<b>115</b>
<b>Imagem 13– Escrita do A4</b>	<b>117</b>
<b>Imagem 14 – Pesquisa do A5</b>	<b>118</b>
<b>Imagem 15 – Pesquisa do A6</b>	<b>118</b>
<b>Imagem 16 – Escrita do A7</b>	<b>119</b>
<b>Imagem 17 – Escrita do A7</b>	<b>123</b>
<b>Imagem 18 – Escrita do A7</b>	<b>124</b>
<b>Imagem 19 – Escrita do A8</b>	<b>124</b>
<b>Imagem 20 – Página no <i>Facebook</i> do 7º ano C</b>	<b>126</b>
<b>Imagem 21 – Escrita do A7</b>	<b>126</b>
<b>Imagem 22 – Escrita do A7</b>	<b>127</b>
<b>Imagem 23 – Avaliação do A9</b>	<b>129</b>
<b>Imagem 24– Avaliação do A7</b>	<b>130</b>
<b>Imagem 25 – Avaliação do A10</b>	<b>130</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1. LEITURA E LITERATURA: POSSIBILIDADES NA LEITURA LITERÁRIA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES</b>	<b>19</b>
1.1 Ensino, leitura e literatura: uma conversa pedagógica	19
1.2 A leitura dos alunos dos anos finais do ensino fundamental	26
1.3 Os desafios da leitura literária no ensino fundamental II	31
<b>2. LITERATURA: DIREITO DOS ALUNOS, DEVER DA ESCOLA E DESAFIO PARA OS PROFESSORES</b>	<b>37</b>
2.1 A importância da literatura nos anos finais do ensino fundamental	38
2.2 A leitura literária nas aulas de língua portuguesa	47
2.3 O leitor em formação e o papel da escola	57
2.4 O professor como mediador de leituras literárias	62
<b>3. A SALA DE AULA E O USO DAS TECNOLOGIAS</b>	<b>69</b>
3.1 O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino da leitura e literatura	70
3.2 <i>Facebook</i> : uma ferramenta possível no processo de formação de leitores	75
<b>3. METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b>	<b>80</b>
4.1 Caminhos da pesquisa	80
4.2 Proposta de intervenção da pesquisa: o projeto didático “Literatura nas redes sociais”	85
4.3 Proposta de intervenção: descrição do projeto didático	91
<b>5. “SABER E SABOR”: ACESSO E APRENDIZAGEM NOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b>	<b>109</b>
<b>5.1 Descrição e análise da 1ª etapa: motivação para aguçar o interesse pelo “O Gato Preto”</b>	<b>110</b>
5.2 Descrição e análise da 2ª etapa: a leitura do conto	114
5.3 Descrição e análise da 3ª etapa: expandindo a leitura.	121
5.4 Descrição e análise da 4ª etapa: criação de uma página no <i>Facebook</i>	125
5.5 Descrição e análise da 5ª etapa: retorno e avaliação do resultado da aplicação da proposta de intervenção à escola	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>137</b>

## INTRODUÇÃO

Mesmo com todo o aparato tecnológico em contexto de globalização e a facilidade em oferecer aos alunos os mais variados gêneros textuais em sala de aula, têm-se, ainda, em pleno século XXI, que envidar todos os esforços para superar ou pelo menos minimizar o fracasso da escola no ensino da leitura e da escrita.

As pesquisas das mais diferentes formas e fontes, como: PISA (ocorre de três em três anos); Prova Brasil, promovida pelo MEC (avaliação realizada de dois em dois anos); SEAPE/AC<sup>1</sup> (avaliação estadual que acontece todos os anos) mostram que uma boa parcela dos alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, está abaixo do básico. Esses indicadores traduzem o desempenho dos alunos no tocante à leitura e à escrita das escolas brasileiras e, no caso do SEAPE, das escolas acrianas. Essas avaliações têm como objetivo monitorar o sistema educacional e indicar políticas públicas, dentre outras, a de formação de leitores e a formação continuada para professores.

Diante das demandas educacionais, as quais exigem que todo aluno saiba ler e escrever com proficiência e autonomia para se posicionarem diante das diversas situações de comunicação, bem como a resolução dos próprios problemas como, por exemplo, a escrita de uma carta solicitando um emprego, faz-se necessário o planejamento de estratégias didáticas com práticas leitoras e escritoras voltadas para a função social, práticas essas de linguagem/comunicação que se realizam através dos diferentes gêneros textuais dentro e fora da escola.

Essa problemática justificou o desenvolvimento da proposta de intervenção desta dissertação, intitulada **Literatura no ensino fundamental: uma proposta a partir de Edgar Allan Poe**. Esta proposta consiste numa metodologia, por meio de um projeto didático para o ensino da literatura, a partir do conto “O gato preto”, de Edgar Allan Poe, juntamente com o poema “O Corvo”, incluindo o conto “O retrato Oval, do mesmo autor, assim como o curta metragem “Vincent”, de Tim Burton, com o intuito de proporcionar aos alunos acesso à literatura, para o aprimoramento do desenvolvimento literário.

O objetivo desta proposta foi contribuir com a formação leitora e escritora e, por conseguinte, o desenvolvimento do letramento literário dos alunos dos anos

---

<sup>1</sup> <http://www.seape.caedufjf.net/2016/03/30/resultados-e-colecao-de-divulgacao-seape-2015-estao-no-ar/>

finais do ensino fundamental, a partir de textos literários, compreendidos como “*corpus*” de trabalho que propicia o desenvolvimento de uma concepção interacionista do ensino de língua portuguesa, na qual a leitura é uma realização social e dialógica entre os sujeitos da comunicação e, conseqüentemente, do objeto do conhecimento: texto/aluno/; texto/autor; aluno/professor.

A abordagem metodológica considerada aqui foi a qualitativa, uma vez que se pautou na intervenção direta da pesquisadora, tendo a sala de aula como ambiente natural para a coleta dos resultados. Nesta pesquisa, o principal foi o contato direto e demorado do pesquisador com o ambiente e o problema investigado, que, nesse caso, aplicou-se um projeto didático, como proposta de intervenção, para inserir o texto literário em uma turma de 7º ano. Para que o objetivo dessa pesquisa fosse alcançado, este trabalho seguiu as características que se assemelham a abordagem da pesquisa-ação, posto que descreve, analisa e interfere em todas as etapas da aplicação da intervenção pedagógica pela própria pesquisadora, esboçadas no projeto didático.

Nessa perspectiva, salienta-se que a escolha da proposta se deu por acreditar que os alunos são capazes de ler e compreender literatura e oportunizar a leitura literária de textos mais complexos e autores renomados, os quais não são conhecidos pela maioria dos estudantes do ensino fundamental, como por exemplo, Edgar Allan Poe, Machado de Assis, Clarice Lispector, dentre outros. Do mesmo modo, como professora e formadora, atuando no ensino fundamental há mais de duas décadas, houve a possibilidade de observar, refletir e estudar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente, em relação à leitura e à escrita dos alunos e professores. Em contato direto com os profissionais em educação, que atuam na escola de ensino fundamental, o que mais se ouve é que os alunos chegam ao 6º ano sem saber ler e escrever. Essa reclamação se estende aos alunos do 7º, 8º e 9º ano e, lamentavelmente, a responsabilidade recai somente sobre o professor de língua portuguesa.

Não se chega ao entendimento de que todos se utilizam da leitura para o aprendizado dos conteúdos específicos das diversas disciplinas, nem que os gêneros textuais são objeto de ensino e estão presentes o tempo todo no ato de ensinar. Por exemplo, um professor de geografia ensina vários conteúdos usando mapas, tabelas, gráficos, relatórios, resumos, e muitos outros. Esses textos são diferentes. Cada um com sua estrutura, com seus elementos linguísticos, linguagem,

suporte, finalidade, portanto, precisam ser lidos de forma diferente. O professor de língua portuguesa pode ajudar, mas não conseguirá dar conta de todos os gêneros textuais que circulam em todas as disciplinas.

Além do mais, a motivação maior para propor o trabalho em sala de aula, com a literatura, foi pelo interesse e gosto, também pela falta de experiência dos alunos com a leitura literária. Desde muito cedo, o contato com as histórias fantásticas, ouvidas pelos mais velhos, tornou-se desejo de ler as histórias dos livros; as aventuras vividas pelos personagens; os feitos da humanidade; aprender sobre a cultura dos povos; a empatia com os sentimentos vividos pelos personagens, enfim, encontrar o lado humano da vida, sempre na busca do “saber” com o “sabor”.

Assim, o livro passou a ser o meu porto, a minha porta, o meu cais, a minha rota. Pelo livro, soube da história e criei os avessos, soube do homem e seus disfarces, soube das várias faces e dos tantos lugares de se olhar. No livro, soube do Gênesis e no livro leio novos testamentos do percurso. Ler é aventurar-se pelo universo inteiro (CAMPOS, 1990, p. 14).

Para o autor, a leitura dos livros teve relação com a própria vida. Assim, acredita-se, também, que a leitura dos textos literários poderá se relacionar com a vida dos alunos/leitores, em uma perspectiva de crescimento pessoal, cultural e social. Diante do exposto, pode-se questionar: se a leitura é condição para a cidadania plena e se é função primeira da escola o ensino da leitura e da escrita, por que esse tema perdura, em pleno século XXI, nas discussões e na elaboração de políticas públicas como prioridade das instituições educacionais?

Sabe-se que muitos programas e projetos foram e são feitos para resolver a precariedade da leitura nas escolas. O governo federal tem um dos maiores programas, que é o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que, através do PNBE, (Programa Nacional Biblioteca da Escola), distribui, desde 1998, livros, “incluindo obras clássicas e modernas da literatura brasileira”; em 2001, 2002 e 2003 livros para todos os alunos do 4º e 9º ano levarem para casa, com o projeto “Literatura em minha casa”. Foram muitas controvérsias em relação ao projeto e por fim, o acervo, depois do ano de 2003, ficou arquivado nas bibliotecas das escolas. Entretanto, por receio dos livros sumirem ou pouca informação, os livros

selecionados no PNBE que chegam às escolas ficam, em grande parte, trancados nos armários.

Os livros de literatura, quando entram na sala de aula e outros textos, são para as feiras culturais. Escolhe-se o livro, muitas vezes, sem critérios ou participação dos alunos e na culminância de feiras culturais. Percebe-se, nitidamente, o despreparo e o desconhecimento dos alunos em relação ao objetivo que se quer com a exposição dos temas. Isso tudo resume a descontinuidade das ações e da concepção que se tem, na escola, sobre o ensino da leitura e da leitura literária, demonstrando a falta de um planejamento macro (secretarias) e micro (escola), com atividades significativas que elejam os textos literários como leitura permanente.

Portanto, justificou-se a proposta de intervenção através da execução de um projeto didático para a leitura de textos literários, em uma turma do 7º ano do ensino fundamental II, com o objetivo de que essa atividade seja significativa. Entende-se por atividade significativa aquelas em que os alunos terão a oportunidade de aprender conteúdos relacionados à vida; às que poderão favorecer a reflexão sobre as experiências dos outros e a própria; às que poderão ressignificar o que já sabem e, principalmente, ir além da simples leitura, posto que poderão aprender a responder as informações solicitadas, entender o que lê e ouve, argumentar e agir.

Foi usado, para a eficácia do projeto, o *Facebook*, rede social muito utilizada por eles; como também oferecer aos professores uma proposta metodológica para a leitura e a interpretação de textos literários, para ser executada pelas demais turmas, com os ajustes necessários.

Nessa perspectiva, usou-se como aporte teórico Irandé Antunes (2009), que traz uma excelente contribuição ao refletir sobre a língua, texto e ensino, considerando a teoria e a prática do professor em sala de aula. Antonie Compagnon (2012), que reflete sobre os usos e o poder da literatura. Rildo Cosson (2006), com a importância da literatura na escola e o letramento literário. O autor ressalta o valor da leitura literária como uso e domínio social da escrita. Roland Barthes que arrazoar sobre as forças da literatura (Mathesis, Mimesis e Semiosis) que, colocadas em prática, em sala de aula, a partir dos textos literários, poderão colaborar com a formação do letramento literário dos discentes.

Além desses, outros foram importantes para o estudo do tema da dissertação, como: Soares (1999); Compagnon (2009); Todorov (2009); Moisés (2014); Candido



(2004); Marcuschi (2011); Solé (1998); Morin (2003); Gomes (2016); Schneuwly e Dolz (2004); Coscarelli (2016); Almeida e Valente (2011), e outros.

A dissertação está organizada em cinco capítulos e esta introdução:

Na introdução foi feita uma justificativa da escolha do tema. Muitos temas relevantes poderiam ser escolhidos para a sala de aula, como: a importância da fonética para o aprendizado da leitura e escrita; as diversas questões relacionadas à escrita e muitos outros. Contudo, a escolha foi por observar que os alunos não leem textos literários, não têm acesso a esse bem cultural, o interesse e prazer pela literatura e, principalmente, pelo caráter humanista.

No primeiro capítulo, tratou-se do ensino da leitura, das dificuldades encontradas e da importância da leitura literária para a formação humana. Ao ler somente textos informativos, perde-se a densidade crítica, reflexiva que o texto literário proporciona. Depois, aborda os desafios da leitura literária na escola, dentre outros, pela ausência de uma formação profissional que contribua para a inserção da literatura na sala de aula.

No segundo capítulo, enfocou-se a importância da literatura nos anos finais do ensino fundamental, visto que os alunos dessa faixa etária têm pouco contato com textos literários, deixando para o Ensino Médio a interação com a literatura. Assim, a escola nega aos alunos um direito que assiste a eles, que é a fruição, o belo, a multiplicidade de sentidos que os textos literários proporcionam e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais completa e significativa. Traz, também, uma abordagem sobre os textos literários como ferramenta importantíssima para o desenvolvimento intelectual, afetivo, social e cultural dos alunos. Discute, ainda, sobre o aluno como leitor em formação, o que é necessário para essa construção, já que os textos, nos livros didáticos, têm pouco a oferecer para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos. E, para concluir o 2º capítulo, há uma reflexão sobre o papel do professor como mediador de leituras literárias. Não é só entregar o texto literário para o aluno e achar que irá ser um leitor proficiente. É necessária a intervenção do professor em conduzir todo o processo de leitura com perguntas significativas, para que o aluno reflita e construa sentido no e através do texto. Para tanto, o professor precisa ser um leitor mais experiente e, acima de tudo, um leitor literário.

No terceiro capítulo, abordou-se o uso das tecnologias da informação e comunicação como aliado ao ensino de forma positiva. Em seguida, sublinhou-se o

aspecto do *Facebook* como uma ferramenta pedagógica possível na formação de leitores, com o intuito de mobilizar os alunos para inserir os textos lidos, interpretados, bem como a divulgação em uma página, demonstrando, assim, todo um trabalho realizado em sala de aula com os gêneros literários.

No quarto capítulo, apostilou-se sobre os caminhos metodológicos da pesquisa e a sugestão da proposta de intervenção, que é o projeto didático. Todas as etapas desse último foram elaboradas e descritas nesse capítulo, desde a apresentação do projeto aos alunos até a etapa final, que é a criação de uma página no *Facebook* para a inserção dos textos literários em sala de aula.

No quinto capítulo, descreveram-se as etapas da aplicação da proposta de intervenção que foram possíveis de realizar e analisam-se os resultados da pesquisa, tendo como principal instrumento de análise o Diário de bordo da turma. O retorno à escola sobre a aplicação da proposta consta nesse capítulo e a avaliação da execução do projeto junto aos alunos.

Nas considerações finais, ressaltam-se as partes mais importantes da dissertação e a relevância do trabalho para os alunos envolvidos e demais alunos das escolas públicas do Estado do Acre e demais professores. Nenhum trabalho se torna eficaz sem acompanhamento e mediação de parceiros mais experientes. Desse modo, o professor se sentirá mais confiante para colocar em prática o ensino, através dos textos literários, e os alunos poderão aprender mais sobre a leitura literária, uma vez que a literatura trata de assuntos importantes da vida e para a vida.

## 1. LEITURA E LITERATURA: POSSIBILIDADES NA LEITURA LITERÁRIA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Quem vê a leitura como um meio de conhecimento real do mundo e de si, sabe, experimenta na carne que a leitura bem feita deflagra um complexo exercício interior de difícil descrição. (Gabriel Perissé)

Esse capítulo versa sobre o ensino da língua materna no ensino fundamental. Embora haja esforços por parte das instituições educacionais, através de políticas públicas de formação continuada de professores, para amenizar o fracasso escolar em relação às capacidades leitoras e escritoras dos nossos alunos da rede pública, vê-se um longo caminho frente aos desafios encontrados pelos profissionais da educação em inserir os textos literários nas atividades didáticas.

As dificuldades em relação ao ensino da leitura perduram até os dias atuais, uma vez que os gêneros textuais são, na prática docente, muitas vezes, usados como pretexto, somente, para o estudo das classes gramaticais, inclusive os relacionados aos textos literários. Quando os alunos leem, praticamente, textos informativos perdem a oportunidade de uma leitura mais densa, reflexiva e plurissignificativa, propiciada pelos textos literários. É preciso, portanto, avançar no sentido de compreender as relações entre ensino, leitura e literatura, conforme aparece no tópico abaixo.

### 1.1 Ensino, leitura e literatura: uma conversa pedagógica

Para início o início da discussão pedagógica sobre ensino, leitura e literatura, torna-se relevante esclarecer o conceito de língua adotado pelos PNCs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e que vem ao encontro da concepção de ensino adotada nesse trabalho, que é aprender a língua na interação com o outro, como objeto de conhecimento e saber usá-la nas diversas situações de comunicação.

A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só palavras, mas também os seus significados culturais, e com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCNs *apud* BRITO, 2003, p.17).

Muito se tem falado do ensino de Português, sob diversas perspectivas, o que tem provocado os sistemas educacionais, federal, estaduais e municipais a se posicionarem em relação às elaborações de políticas públicas para a educação. Tanto os indicadores externos - avaliações de larga escala - quanto os internos, como as avaliações da aprendizagem escolar, demonstram que, ainda, é necessário envidar esforços para que os alunos aprendam mais sobre leitura e escrita.

Todos os esforços são para elevar a melhoria da qualidade do ensino, sendo o ensino da língua fundamental no processo de formação integral do aluno, considerando que ela se constitui numa ferramenta de reflexão e uso em várias situações de comunicação, tornando-se imprescindível que o aluno aprenda a manejá-la com proficiência e autonomia, também para, através dela, acessar e se apropriar dos conhecimentos das diversas áreas do conhecimento.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais que - podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e à busca de informações, ao exercício da reflexão [...] (PCNs *apud* BRITO, 2003, p.30).

A leitura é um conteúdo essencial no desenvolvimento cognitivo e intelectual para a inserção dos alunos/sujeitos na sociedade e um assunto muito discutido entre os educadores e instituições de ensino. O que mais se ouve, dentro do espaço escolar, por todos os professores, é que os alunos não sabem ler, não gostam de ler. No entanto, esse fato pode estar relacionado às concepções e às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, ainda pautadas numa concepção mecânica de língua e de ensino da leitura. A demanda social, hoje, requer da escola um fazer pedagógico que priorize a leitura como indispensável no processo de letramento que desenvolva no educando as habilidades linguísticas para os diversos usos em sociedade, visando não apenas à mera instrumentalização.

Sendo a leitura um conteúdo importante para o exercício pleno da cidadania, uma vez que através dela o aluno poderá se posicionar de forma mais coerente no mundo e para o mundo que o cerca, esse domínio deve ser bem ensinado e de forma constante. O ensino da leitura tem inúmeras vantagens; os alunos aprenderão inferir, comparar, analisar, criticar, interpretar, identificar, distinguir, localizar informações e, principalmente, serão autônomos na leitura de diversos gêneros.

Ler é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto. Visam também ao desenvolvimento de competências para colocar o aluno em interação com o ponto de vista e o conjunto de valores expressos no texto, ou seja, para reagir diante dele e tomar posição. Ler implica uma atitude responsiva, responder ao texto por meio de novas ações (SIMÕES, 2012, p. 47).

Na escola, entretanto, a prática pedagógica não favorece essa “atitude responsiva”. O ensino da leitura, na maioria das vezes, se resume a exercícios relacionados às modalidades de leitura: leitura silenciosa, leitura fragmentada (cada aluno lê trechos isolados, sem relação com o todo); leitura em voz alta; leitura pelo professor (considerado como modelo de uma boa leitura) em voz alta com as devidas entonações, pausas e dicção; ênfase na decifração e pronúncia correta das palavras. Destarte, a instrumentalização e a fluência de leitura se sobrepõem à interação e à interpretação/compreensão, comprometendo a autonomia, de acordo com Solé,

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área – estabelecer inferências, conjecturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente-; também se espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram (SOLÉ, 1988, p. 35).

Dessa forma, a leitura como conteúdo deve ser ensinada de modo que o aluno interaja com o texto na perspectiva sempre de construção de sentido, atribuído dentro e fora do texto e, na etapa de escolarização, a ajuda do professor é fundamental como um parceiro mais experiente e um leitor mais proficiente. Nesse sentido, o desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras é de responsabilidade de toda instituição de ensino; portanto, a não construção dessas habilidades acarretará o fracasso do desempenho dos alunos e a exclusão social.

Não se pode mais pensar que essas capacidades se limitam somente ao sistema alfabético, visto que as dimensões da linguagem vão além e estão relacionadas com o social, o cultural, o psicológico, constituindo-se, dessa forma, a identidade de um povo. Segundo Antunes,

[...] a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependendo da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra (ANTUNES, 2009, p.21).

Nessa direção, a escola pode exercer um papel preponderante no desenvolvimento das capacidades leitoras e escritoras, uma vez que é um ambiente formador por excelência de futuros leitores, no exercício constante pela cidadania, sobretudo, tendo um olhar mais cuidadoso com os estudantes que não têm acesso aos bens culturais, principalmente os livros. A interação desses alunos com os livros e outros suportes de escrita torna-os leitores mais competentes, pois que é na interação com os outros e com o objeto de conhecimento que eles constroem as habilidades leitoras e escritoras.

Sendo a escola o lugar propício para a aprendizagem dos diversos conteúdos, cabe aos professores de todas as áreas do conhecimento, não apenas aos de Língua Portuguesa, a responsabilidade do ensino da leitura e, conseqüentemente, a contribuição dessas áreas na formação de leitores e escritores em construção, em razão de que todo professor se utiliza das mais variadas linguagens para ensinar. Como bem diz Antunes,

Em geral, o professor de qualquer disciplina apoia suas aulas em textos escritos (embora alguns sejam explicados oralmente), o que é facilitado até mesmo pela indicação de um livro didático específico. Lições de história, geografia, biologia, matemática etc., para citar apenas esses, são apresentados em gêneros expositivos, quase sempre, com imagens, quadros, gráficos, que precisam ser lidos compreendidos, sumarizados, esquematizados, resumidos, em atividades que demandam refinadas estratégias de processamento dos sentidos (ANTUNES, 2009, p.187).

Diante desse quadro, considera-se o ensino da leitura responsabilidade de toda a escola. No entanto, devido à histórica compartimentalização do conhecimento operada pela escola, não se pode negar que os maiores desafios e as cobranças recaem sobre os professores que ensinam a língua materna. De um lado, a exigência e as demandas advindas dos sistemas de ensino; e do outro, a concepção de linguagem trazida por uma formação pautada nas categorias gramaticais como conteúdo primordial para a formação do aluno leitor e escritor. Entretanto, o ensino da língua vai além da gramática e dos exercícios de verificação; os aspectos relacionados à historicidade de uma língua devem ser levados em consideração,

juntamente com as produções teórico-científicas na área da linguagem para a reflexão da prática em sala de aula. Segundo Antunes,

Parece que são dois caminhos paralelos, que nunca vão se encontrar: por um lado, os cientistas e pesquisadores, com suas investigações e achados; por outro, os professores, com suas atividades diárias de ensino. A especialização fica confinada no espaço da academia, e, assim, se torna patrimônio de poucos. O ensino continua preso às suas próprias justificativas e conveniências, e, assim, vai-se reproduzindo nos mesmos perfis e parâmetros. Muitos dos temas mais atuais desenvolvidos pela lingüística ainda são estranhos aos programas estudados nas escolas. Parece que ainda falta acontecer a mútua relação entre teoria - que inspira e fundamenta a prática - e a prática-que realmente instiga a teoria (ANTUNES, 2009, p.14).

A reflexão sobre teoria e prática docente ressalta uma questão que precisa ser resolvida dentro da escola: a junção das pesquisas na área da linguagem e da pedagogia aliada ao trabalho dos profissionais da educação em sala de aula. Para que isso aconteça, de fato, torna-se necessária uma consistente divulgação das produções acadêmicas nos grupos de estudos dos profissionais em educação, nas formações iniciais e continuadas, bem como a discussão e a compreensão das teorias relacionadas ao ensino da língua, tendo como foco o texto. Numa concepção de ensino da língua pautada na prevalência da norma culta, como única forma correta de falar e escrever, o objetivo é a correção dos erros ortográficos, pontuação e pronúncia.

Essa concepção ainda é muito presente na prática pedagógica, em que pese a produção teórica e as discussões que redundaram nas reformas curriculares nas últimas três décadas, que enfatizam a concepção de língua como interação e como prática social (não se constitui em um conhecimento estritamente escolar e didatizado) e o texto como unidade de ensino e reflexão sobre a própria língua e sobre o mundo físico e social. Esse movimento trouxe à tona a urgência do desenvolvimento das competências linguísticas e o uso da língua para argumentar, reivindicar, explicar, comprar, vender, levando em consideração que, para cada situação comunicativa, deve-se considerar o contexto de produção.

Os PCNs incorporam toda essa discussão teórica e pedagógica sobre língua e linguagem, e ressaltam que o ensino da língua materna precisa considerar sempre a função social que ela exerce na vida dos alunos.

O domínio da língua tem uma estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso lingüístico necessário para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCN, 1997, p.21).

Nesse sentido, para o ensino da língua numa perspectiva cidadã, Antunes recomenda que,

Em um programa orientado para uma educação linguística ampla-condição de cidadania -, o ensino e a distribuição 'do que ensinar' teriam que ser alterados. O foco seria a compreensão e a produção dos sentidos materializados em gêneros de textos, com grande destaque para a literatura. A gramática viria naturalmente (não poderia deixar de vir!), quando fosse necessário para que se pudesse entender melhor uma passagem ou expressar com mais propriedade o que se quer dizer (ANTUNES, 2009, p. 41-42).

A inserção dos textos como unidade de ensino, nas aulas de língua portuguesa, traz grandes contribuições para o desenvolvimento das diferentes aprendizagens dos alunos. As atividades que priorizam o desenvolvimento da linguagem em sala de aula possibilitam a compreensão dos diversos gêneros textuais e sua função social. Os alunos leem e escrevem para quê? Qual a finalidade? Para quem? Isso significa dizer que o texto não é mais utilizado como pretexto para o ensino dos elementos gramaticais. A língua passa a ser entendida como produto cultural e social de um povo. Dentro dessa compreensão, uma das formas de melhor ensiná-la é através do encantamento.

Pode-se enfatizar que a literatura, a leitura e a escrita podem contribuir para a formação de um indivíduo mais crítico, mais justo, mais humano, demandas necessárias para uma sociedade democrática. Assim como a escola, a literatura tem objetivos que se entrelaçam, os quais estão relacionados aos valores, à construção da identidade do indivíduo, à utilidade e à defesa da vida.

Fonte de inspiração, a literatura auxilia no desenvolvimento de nossa personalidade ou em nossa "educação sentimental", como as leituras devotas o faziam para nossos ancestrais. Ela permite acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível, de se adquirir nos tratados dos filósofos. Ela contribui, portanto, de maneira insubstituível, tanto para a ética prática como para a ética especulativa (COMPAGNON, 2009, p.59).



Por conseguinte, há a necessidade e a urgência em inserir o estudo sistemático da literatura no espaço escolar, nos anos finais do ensino fundamental. Pelo fato de a literatura tratar ou de ter como uma das características a subjetividade, a literatura tem sido pouco trabalhada na escola, visto que é mais “confortável” oportunizar textos simples do que levar para a escola assuntos complexos relacionados à vida e que podem gerar polêmicas em sala de aula. Ou ainda, pelas cobranças da sociedade quanto à formação do estudante para o mercado de trabalho e sua inserção na economia.

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único - de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p.60).

A experiência com a literatura, em sala de aula, poderá trazer ganhos imprescindíveis para os estudantes: construção de sentidos dos textos lidos, uma rica troca de ideias, reflexão sobre os conhecimentos construídos pela humanidade, discernimentos das diversas realidades e valores, enfrentamento dos conflitos humanos e, principalmente, a literatura ajuda a nos enxergar como parte desse universo, parte da vida. Segundo Antoine Compagnon,

[...] a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos (COMPAGNON, 2009, p.21).

Quando ocorre o encontro com a literatura, quando o letramento acontece desde os primeiros anos de vida, os alunos encontram sempre uma identificação com algum autor, algum texto literário e dentro dele algumas respostas para seus anseios, dúvidas, temas relacionados à adolescência, aos conflitos vivenciados por eles, às perdas, às decepções, enfim, aos conhecimentos relacionados à vida.

Concernente à característica da subjetividade da literatura, é que a leitura de textos literários tem pouco espaço na escola. Quando o texto literário entra no espaço escolar, na maioria das vezes, reveste-se de um caráter praticista e utilitário, por exemplo, para abrilhantar um evento na escola, como o dia das mães, das crianças, dentre outros, e os mais usados são a música, o poema, a paródia, sem nenhum critério e preocupação com o repertório, a melodia, a letra e, principalmente,

com a linguagem. Geralmente, são adotadas pelos docentes, para utilização em sala de aula, as músicas mais tocadas e impostas pelas mídias. Deste modo, a literatura, em geral, não é concebida como importante por si mesma.

A literatura envolve a subjetividade, não uma subjetividade carregada de jargões como “no mundo da fantasia”, mas com uma leitura consistente e plurissignificada que, segundo Azevedo (2004), “recorre à ficção e à poesia para interpretar e dar significado à vida e ao mundo”. Desse modo, o ato de ler o texto literário se amplia para além do mero exercício de interpretação, convocando, rotineiramente, o leitor à aventura de compreensão das obras literárias.

## **1.2 A leitura dos alunos dos anos finais do ensino fundamental**

A leitura é um procedimento imprescindível para a construção do conhecimento do ser humano. Na escola, a leitura exerce papel fundamental para que o aluno aprenda os conteúdos sistematizados, dentre eles, os relacionados aos textos literários, tais como: a construção dos vários sentidos; a relação com outros textos; a inter-relação com o conhecimento de mundo; as inferências, as comparações, a intertextualidade e a criticidade. Apesar da importância da leitura para a formação humana, observa-se que os alunos leem pouco. Segundo os dados no portal G1, Globo,

Dados da edição de 2012 da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, encomendada pela Fundação Pró-Livro e pelo Ibope Inteligência, mostram que os brasileiros estão cada vez mais trocando o hábito de ler jornais, revistas, livros e textos na internet por atividades como ver televisão, assistir a filmes em DVD, reunir-se com amigos e família e navegar na rede de computadores por diversão. A pesquisa, divulgada nesta quarta-feira (28), revelou uma queda no número de leitores no país: de 95,6 milhões, registrada em 2007, para 88,2 milhões, com dados de 2011. O índice representa uma queda de 9,1% no universo de leitores ao mesmo tempo em que a população cresceu 2,9% neste período (PORTAL G1 GLOBO, 2012. 28/03/2012).

Em resposta aos resultados de pesquisas desse tipo e ainda dos índices oficiais de avaliação do rendimento escolar, observa-se uma tendência das escolas em basear-se apenas nos descritores/Matriz de Referência da Prova Brasil<sup>2</sup> e do Sistema de Avaliação Estadual da Aprendizagem - SEAPE, limitando sua atuação a

---

<sup>2</sup><http://portal.inep.gov.br/web/guest/matrizes-de-referencia-lingua-portuguesa-8serie>

esses indicadores, de forma a tentar reverter os resultados insatisfatórios e obter boa colocação no ranking do sistema de avaliação institucional.

As avaliações, sejam as diagnósticas, sejam as que acontecem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, revelam a necessidade de ampliação do universo de gêneros textuais para a formação de leitores, bem como um trabalho mais consistente de interpretação desses gêneros.

No Acre, os resultados obtidos pelo SEAPE na área de Língua Portuguesa (6º ao 9º ano), são preocupantes. Dos vinte e um descritores utilizados para avaliar as habilidades de leitura, constata-se que as maiores dificuldades dos alunos são: inferir uma informação em um texto (D4); identificar o tema de um texto (D6); estabelecer relação entre a tese e os argumentos (D8); reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos (D15); reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões (D21) – (Matriz de Referência do SEAPE, 2015).

Tanto os resultados obtidos pela pesquisa divulgada pelo G1 Globo, quanto os do Sistema de Avaliação Estadual da Aprendizagem do Estado do Acre – SEAPE foram constatados em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública de Rio Branco. Nesta, foi diagnosticado o tipo de relação dos alunos com a leitura, e, para tanto, foi realizado um levantamento centrado nas seguintes questões: quais as leituras de textos literários os alunos já realizaram? Gostam e têm o hábito da leitura? Leem que tipos de textos? As respostas foram surpreendentes, uma vez que, dos 34 alunos que responderam, cerca de 90% não têm o hábito de ler e não gostam de ler. Os tipos de textos que já leram se restringem às pequenas narrativas, histórias em quadrinhos e textos do livro didático. Também, no âmbito extraescolar, verificou-se que essas respostas estão diretamente vinculadas à dificuldade de acesso a materiais de leitura. Pelas respostas dos alunos, em casa, eles não têm livros, revistas, jornais e muito menos textos literários de boa qualidade ou até mesmo acesso a e-books pela internet.

Observou-se que as dificuldades, na construção das habilidades leitoras, estão relacionadas às formas de avaliar. Elas mostram claramente como os conteúdos são trabalhados em sala de aula. As avaliações são quase sempre no mesmo formato, a partir dos descritores, com questões de múltiplas escolhas, embora a orientação dada pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte – SEE

é de não considerar somente as habilidades da matriz, pois não abarca todo o currículo de Língua Portuguesa.

O ensino de língua portuguesa vai além da matriz de referência. Existem outros conteúdos importantes a serem considerados, tais como: elementos constitutivos que caracterizam um gênero; escolha de vocabulário; condições de produção de um gênero; ortografia; pontuação, dentre outros. Utilizam-se, nas avaliações, vários gêneros textuais e, para cada texto, cobra-se somente uma questão, desconsiderando, dessa forma, todo um processo de apreensão da leitura, o que limita a aprendizagem. As avaliações externas contemplam todos os descritores, contudo, dentro de uma turma, nem todos os alunos são avaliados com todos os descritores, porém, as escolas, em geral, priorizam algumas habilidades que consideram importantes para o desenvolvimento da leitura.

Por isso, é que o trabalho com a língua precisa sair desse enquadramento das matrizes e ter os gêneros textuais em sala de aula como objeto de estudo. De acordo com Marcuschi,

[...] o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como **modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, vemos os gêneros como entidades dinâmicas (MARCUSCHI, 2011, p. 18).

O trabalho em sala de aula com os vários gêneros textuais poderá possibilitar um diálogo com as diversas disciplinas, com o objetivo de ampliar as práticas de uso das diversas linguagens, contudo, na prática, a atenção maior, ainda, recai sobre os procedimentos de leitura descritos na matriz, revelando um ensino fragmentado, como por exemplo, na questão 02 da prova diagnóstica, aplicada numa turma de 7º ano, de uma escola pública em 2016.

Questão 02

## A PIPA PEPITA

Imagem 01 - Pipas



Fonte: Pipas em Petrópolis<sup>3</sup>

Zequito era o dono de Pepita, uma pipa verde e rosa, de carinha graciosa. Zequito preparou Pepita para concorrer no grande campeonato de pipas. Fitas coloridas saiam de suas pontas.

O dia amanheceu. o sol estava forte e o ceu azul. De toda parte chegava gente grande, gente pequena, com suas pipas de todos os jeitos. Tinha pipa-estrela, pipa-bicho, pipa de todos os jeitos.

Um apito deu sinal e as pipas voaram no céu. Ele ficou colorido, como um dia de carnaval. Pepita foi subindo...

Passou por várias núvens e deixou as outras pipas para trás. Lá no alto, Pepita gritou:

- Até um dia Zequito, vou fazer um grande voo.

Se você olhar para o céu nas noites estreladas, verá Pepita, com seus cabelos de fita. (GOES, Lúcia Pimentel. **A Pipa Pepita**. São Paulo.Scipione, 1988.)

No trecho "**Ele** ficou colorido, como um dia de carnaval", o termo destacado refere-se à:

- (A) sol.
- (B) céu.
- (C) dia.
- (D) apito.

---

<sup>3</sup> <http://www.anuncioemfoco.com.br/imagens/anuncios/130413125712/pipas.jpg> Acesso em: 16 de Nov. de 2016.

Esse tipo de questão é adotada nas avaliações, a partir do ano de 2009 com a institucionalização do SEAPE, como modelo, pelas unidades de ensino da rede pública estadual do Acre, considerando o mesmo padrão das avaliações externas. Precisamos refletir e encontrar soluções para, pelo menos, minimizar o problema do fracasso da leitura e interpretação de textos nas escolas. Essa forma de verificação dos conteúdos, na disciplina de língua portuguesa, atende a necessidade de aprendizagem dos alunos? Por que a escola exige do professor que ele elabore as questões obedecendo a esse padrão de avaliação?

Tomando como exemplo o enunciado da questão 02 da prova, constatamos que se espera do aluno somente a localização de um termo referente. Não há nenhuma construção de sentido no entendimento do texto, tornando-se uma questão pouco significativa. A questão só atende a um descritor da matriz de referência (D15). No entanto, o texto abre muitas possibilidades de interpretação e inferências importantes para a construção da habilidade leitora. O título do texto já é um excelente exercício de interpretação, por exemplo: A pipa tem um nome e por que será? Qual o significado que a pipa tem para o dono dela, o Zezito; a pipa tinha características: foi personificada como “carinha graciosa”; “Pepita foi subindo...”; “Pepita gritou”; “nas noites estreladas, verá Pepita, com seus cabelos de fita...” O que isso representava?

Tantos sentidos no texto para serem atribuídos e, no entanto, ele serviu como pretexto para a localização de um termo que se refere a outro. Isso só demonstra como tem sido o ensino de língua portuguesa e a prática do professor em sala de aula. A imagem utilizada apenas como um elemento ilustrativo, sendo assim, não acrescenta nenhum sentido ao texto e ao enunciado da questão. Ao ler o texto, o leitor já vai criando a imagem dos vários tipos de pipas, do céu estrelado, da alegria do Zezito com a pipa, do sentimento de liberdade da pipa ao ser confeccionada e depois alçar voo.

Por conseguinte, o tratamento fragmentado, dado à leitura/interpretação de textos em sala de aula não contribui para a ampliação da capacidade leitora dos alunos. É imprescindível que os professores ampliem a forma de avaliação e insiram à literatura como uma possibilidade de garantir uma leitura mais livre, liberta de modelos fechados. Os textos literários ajudam nas reflexões, estabelecem relação do passado com o presente, aguçam a criatividade. O aprofundamento do estudo

dos gêneros deve ser trabalhado pelo professor com o objetivo do desenvolvimento da capacidade leitora para a formação de alunos leitores.

Como bem diz Antunes (2009), em relação ao trabalho com a língua portuguesa pautada no ensino dos textos.

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como *eixo o texto*, em todos esses e outros desdobramentos (ANTUNES, 2009, p.51-52).

Todas essas relações dentro do texto devem ser ensinadas de forma gradativa em sala de aula, discutidas e explicitadas nos planos de ensino das escolas para que o ensino dos gêneros se transforme em ações pedagógicas cotidianas dos professores. Pensada nessa acepção, a leitura dos alunos desse momento educacional pode ser ampliada em suas condições culturais, amparadas na lógica das interações intersubjetivas do texto literário, visto como ponto de encontro entre diferentes saberes contemporâneos.

### **1.3 Os desafios da leitura literária no ensino fundamental II**

A partir do pressuposto de que o ensino da leitura é algo complexo e se constitui em um trabalho difícil em sala de aula, uma vez que deve ser sempre apoiado na diversidade de gêneros textuais, em relação aos literários, o desafio é bem maior. Muitos são os fatores que impedem a “entrada” dos textos literários em sala de aula, tais como: a complexidade dos gêneros literários, o tempo de leitura é maior desses tipos de textos e, principalmente, a não formação do professor leitor.

Para o trabalho com a leitura das mais diferentes dimensões, alguns conhecimentos são essenciais e estes estão relacionados com os conhecimentos linguísticos, semânticos e pragmáticos. De acordo com Oliveira (2010), para o ensino pragmático da leitura que prioriza a dimensão interacionista, alguns conhecimentos são fundamentais. O autor esclarece que os conhecimentos linguísticos são os que dizem respeito, grosso modo, aos gramaticais; os enciclopédicos são os conhecimentos de mundo, conhecimentos gerais que ficam guardados na nossa mente; os conhecimentos textuais são os relacionados com a

nossa experiência, vivência e compreensão dos gêneros textuais, dentro e fora deles.

Levando em consideração todos esses conhecimentos e a dificuldade que os alunos têm em acioná-los, na hora da leitura, faz-se necessário, por parte dos professores, a ruptura de paradigmas em relação ao um ensino voltado somente à gramática normativa e “passar”, de fato, a ensinar leitura com o objetivo de uso por parte dos alunos nas diferentes situações comunicativas. Sob essa ótica, os educadores precisam selecionar textos que façam o aluno se identificar com o conteúdo lido, ampliando as múltiplas redes de significação do texto.

Nessa perspectiva, os objetivos da leitura são inúmeros e, ao usar o texto em sala de aula, como objeto de estudo, o professor deve criar situações de aprendizagem em que os estudantes coloquem em prática os conhecimentos imprescindíveis para a construção de sentido.

Todas as vezes que uma pessoa lê algo, ela tem uma razão preestabelecida para a leitura: busca de prazer, passatempo, aprofundamento em um tema, busca de informações específicas, seleção de textos, etc. Cada objetivo exige estratégias diferentes, exige um tipo de leitura diferente [...] (OLIVEIRA, 2010, p.66).

Quanto mais se pratica a leitura na escola, mais os alunos se tornam leitores proficientes e, para garantir que a leitura seja um conteúdo permanente e cotidiano, deve-se ter um planejamento coletivo que contemple a construção da habilidade leitora. E como fazer isto?

Fica claro que o professor precisa levar em consideração os elementos cognitivos relacionados aos conhecimentos lingüísticos e enciclopédicos de seus alunos no planejamento e na condução das aulas de leitura. Do contrário, ele não estará contribuindo para que eles desenvolvam sua competência leitora (OLIVEIRA, 2010, p.71).

Portanto, se há conhecimentos necessários para o aprendizado da leitura, com seus objetivos e funções, pode-se dizer, com segurança, que tal ensino visa sempre formar sujeitos leitores e escritores autossuficientes. Considerando que os diversos conteúdos são aprendidos através da leitura de variados gêneros, podemos, então, nos perguntar: os alunos aprendem através da leitura de textos literários? O que eles aprendem?



O currículo escolar atual, de acordo com as orientações curriculares nacionais e locais, está organizado e sistematizado de forma a contemplar conteúdos de natureza factual, conceitual, procedimental e atitudinal. Os factuais dizem respeito aos fatos, dados, acontecimentos, como por exemplo, datas, nome de telefones, endereços, instruções simples. Os de natureza conceitual estão relacionados aos fatos, objetos ou símbolos. Os conteúdos procedimentais são ações, procedimentos que envolvem habilidades e dependem dos conceitos para a realização. Os conteúdos atitudinais são referentes aos valores, regras, princípios que regem as condutas e emissão de juízos.

Não há mais a ênfase no conteúdo conceitual, a orientação é que os demais conteúdos sejam inseridos nos planejamentos escolares e os instrumentos avaliativos, bem como os critérios devem estar em consonância com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa categorização de conteúdos baseia-se na proposição de Zabala (1998), e a leitura do texto literário engloba e possibilita todos esses tipos de conteúdos.

Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 30).

Através da leitura literária, também se aprende conteúdos relacionados à humanidade. Silva afirma (2013, p.54), “As primeiras experiências com a leitura literária assinalam um meio privilegiado de conhecimento entre o sujeito e o mundo. ” Assim, pode-se dizer que a leitura literária avulta a capacidade de entendimento do mundo, uma vez que a diversidade de linguagens está em toda parte, contribuindo para a formação de um aluno/leitor proficiente.

Ao inserir os textos literários em sala de aula, ainda de acordo com a autora (p. 61), “aponta-se para a perspectiva da aprendizagem de conceitos novos, a possibilidade de se aproximar mais da ‘literatura encrcencada’, que de alguma forma deva atraí-lo”. O texto literário constitui-se, dessa forma, o ponto de partida para a apreensão de conceitos relacionados à história, a cultura, a própria linguagem literária

Esse “encrcencamento” da literatura está relacionado ao grau de complexidade e dificuldade da leitura, compreensão e interpretação do texto literário e não deve

ser impedimento para o trabalho com a literatura em sala de aula. Antunes também se posiciona, ao afirmar que,

Nas aulas de português, muitas vezes, se desvirtua inteiramente esse aspecto estranho do texto literário, essa dimensão de encantamento estético do poema, quando, por exemplo, se reduz o texto a um 'ponto de partida' para a fixação de classificações gramaticais, desviando o olhar do aluno do encantamento que a literatura é chamada a produzir (ANTUNES, 2012, p. 133).

O estudo dos aspectos linguísticos do texto, nas aulas de língua portuguesa, deve estar a serviço da compreensão e construção de sentido. Considerar as várias formas de dizer de um texto literário é reconhecer o jogo de palavras, os elementos linguísticos, as representações, para que a construção de sentido aconteça de fato. Nessa relação do sujeito com a construção do conhecimento, que está nos romances, nos contos, nas crônicas literárias, nas poesias, nas músicas, o indivíduo aprende lendo e refletindo sobre o que está escrito.

Por exemplo: no romance de José Lins do Rêgo, com o título *O Menino de Engenho*, quanta coisa se aprende sobre a realidade nordestina. O romance acontece numa época em que houve a decadência da produção de açúcar no Brasil e a ascensão da indústria na Inglaterra, o que afetou a vida de toda a sociedade brasileira, além da compreensão de como viviam as pessoas nas mais diversas relações. Trazendo para o tempo mais recente, quando se lê o livro *O menino do pijama listrado*, de John Boyne, do qual também já existe o filme, os alunos aprendem sobre o holocausto, sobre a perseguição aos judeus nos campos de concentração, na época da Segunda Guerra Mundial, e também sobre valores morais, como a amizade entre dois garotos. Nos contos de Machado de Assis, encontramos assuntos relacionados aos valores, em que os alunos podem encontrar respostas para os conflitos humanos, como perdas, relacionamentos amorosos e familiares, busca da identidade, dentre outros.

Os exemplos expostos acima ilustram que os textos literários contemplam e possibilitam a exploração de conteúdos conceituais, atitudinais, factuais e procedimentais, ou seja, englobam todos os aspectos da formação humana. De acordo com Barthes,

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que

excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 1977, p. 18).

Com o exercício constante da leitura literária em sala de aula, os alunos poderão melhorar a interpretação, ampliar o vocabulário, fazer relações entre as ciências, mas também, e principalmente, desenvolver o gosto e hábito de ler e saber. Como nos ensina Barthes, (1977, p. 21), “as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa”.

As narrativas encontradas nos romances, literatura de cordel, poemas, contos, crônicas, músicas possibilitam aos alunos não só a fruição que esses gêneros abroham como também a apropriação das culturas. Contudo, a importância maior que deve ser considerada, ao oportunizar o acesso à literatura, é a relação desta com as questões humanas. De acordo com Kazuro Kojima Higuchi,

Habitados aos textos de leitura facilitada da mídia, raramente somos solicitados à leitura de textos mais complexos; mesmo em se tratando de literatura, obras como a de Paulo Coelho são as mais lidas. Como bem orienta Ligia Chiappini, o professor pode se servir da literatura mais complexa, mais elaborada, difícil mesmo, à primeira vista, para dar oportunidade a si próprio e a seus alunos, de desenvolver qualidades e capacidades que todos temos em princípio, de expressão, de reflexo e de fruição estética, o que, embora o mundo de hoje pouco reconheça, é uma dimensão da vida importante que tem a ver com o desenvolvimento do espírito e com a formação de um cidadão mais criativo, crítico, participativo e feliz. (HIGUCHI, 2008, p.16-17).

Isso só reforça o grande desafio da escola em criar situações didáticas em que os gêneros literários sejam contemplados nas atividades pedagógicas referentes a todas as áreas do conhecimento e disciplinas. A concorrência com a mídia, no século XXI, dificulta o trabalho da escola. Os alunos priorizam textos curtos, principalmente diante da popularização da internet, textos de fácil compreensão, sem contar com a fragilidade na formação do profissional da educação para o trabalho com a literatura. Segundo Todorov,

Como aconteceu de o ensino de literatura na escola ter se tornado o que é atualmente? Pode-se, inicialmente, dar a essa questão uma resposta simples: trata-se do reflexo de uma mutação ocorrida no ensino superior. Se os professores de literatura, em sua grande maioria, adotaram essa nova ótica na escola, é porque os estudos literários evoluíram da mesma maneira

na universidade: antes de serem professores, eles foram estudantes (TODOROV, 2009, p.35).

O questionamento e afirmação de Todorov apontam para a necessidade de repensar os currículos dos cursos de formação de professores de língua portuguesa, a fim de considerarem a realidade escolar e promoverem as mudanças necessárias para a transformação e melhoria do ensino básico. Mesmo com todas as dificuldades encontradas, que vão desde o acesso aos bens culturais mais elementares como os livros, até a formação dos professores, não se pode negar o direito que os alunos têm de terem acesso à literatura.

O que se exige do aluno, nos tempos atuais, é que ele seja proficiente na leitura e escrita, além de ser capaz de operar com diferentes gêneros literários. Isso implica não somente decifrar o código da língua, mas, principalmente, interpretar e produzir textos com finalidade, levando em consideração às condições de produção da leitura e escrita. Ou seja, a leitura, a escrita e a oralidade dentro da escola precisam ter uma função, um objetivo, uma razão de ser e isso é que denominamos ter uma função social. Tal fato se aplica também à formação inicial e continuada de professores. O que os professores vivenciam nas formações promovidas pelas instituições de ensino e pela escola deverão colaborar para alavancar a prática pedagógica.

## 2. LITERATURA: DIREITO DOS ALUNOS, DEVER DA ESCOLA E DESAFIO PARA OS PROFESSORES

Ao virar a página do livro, eu dobrava uma esquina, escalava uma montanha, transpunha uma maré. Ao passar uma folha, eu freqüentava o fundo dos oceanos, transpirava em desertos para, em seguida, me fazer hóspede de outros corações (Bartolomeu Campos Queirós).

Nesse capítulo, tratar-se-á da importância da literatura e a inserção dos textos literários em sala de aula para o desenvolvimento dos processos de letramento literário dos alunos. A literatura, na escola e nos documentos oficiais, apresenta um aglomerado de situações problemáticas, tanto de ordens estruturais, quanto teórico-metodológicas. Esses problemas e a falta de direcionamento de como realizar um trabalho efetivo com a literatura em sala de aula causam prejuízos nos procedimentos de construção da capacidade leitora dos discentes.

Devido à subjetividade do texto literário e à fragilidade com que se realiza a formação do professor de língua portuguesa do 6º ao 9º ano, bem como a escassez de materiais que vai desde a falta de livros literários, ao tempo destinado às aulas de língua portuguesa, até o acesso restrito às novas tecnologias, a escola acaba deixando de lado o trabalho com a literatura ou a leitura do texto literário fica para outros fins que não sejam as questões relacionadas à vida. A leitura literária é importante nessa faixa etária como fator de apropriação de um bem cultural que abarque as mais diferentes linguagens, como: cinema, contos, poemas, *Facebook*, dentre outras.

O texto literário poderá contribuir em vários aspectos concernentes ao estudo da linguagem, como: a plurissignificação, escolha do léxico; figuras de linguagem; diferentes saberes; a fruição; a criticidade; o exercício do diálogo que ultrapassa o tempo e o espaço vivido; o envolvimento emocional com os sentidos, proporcionados pela leitura.

Ninguém nasce leitor, o indivíduo se torna leitor no processo, no decurso da vida pessoal e acadêmica. Quando criança, foca-se nos responsáveis a incumbência de facilitar a formação leitora, mas quando isso não é possível, a mediação da escola e dos educadores é fundamental para aproximar o aluno/leitor da leitura, de maneira que aquele que desempenha o papel de mediador compreenda os processos culturais, cognitivos, afetivos e sociais, os quais são acionados pelo leitor

no ato da leitura. Por isso, o professor precisa lançar mão dos recursos tecnológicos favoráveis na formação leitora, como um bom filme, vídeos, livros, um bom texto, *blogs, fanfics*.

## **2.1 A importância da literatura nos anos finais do ensino fundamental**

A literatura sempre esteve presente dentro e fora da escola na vida das pessoas. Fora da escola, na antiguidade (Grécia), a literatura exercia a tarefa de contribuir na formação política e moral dos cidadãos e na arte de bem falar (oratória), com o intuito de preparar os jovens “para o exercício da vida pública” (COSSON, 2010, p. 56). A literatura aparecia nos saraus, no Brasil, século XIX; nos bailes; nos círculos de conversas; nas brincadeiras das crianças; no colo das mães ao ninar o filho, enfim, nas atividades humanas.

Dentro da escola, a relação da literatura com o ensino limitava-se à leitura e à escrita. De acordo com Cosson, “*Durante muito tempo, o espaço da literatura na sala de aula era o mesmo do ensino da leitura e da escrita e da formação cultural do aluno*”. (COSSON, 2010, p.56). O autor afirma que o vínculo da literatura com o ensino centrava-se em um público específico, a parte elitizada da população; a leitura dos clássicos (cânone) era consumida e existia somente para os filhos da elite, era utilizada na formação das gerações ricas: na aquisição da leitura e escrita, na forma correta e culta de falar e escrever, no diálogo com as culturas e na transmissão de valores.

Com o passar do tempo, a relação da literatura com a escola foi tomando outras dimensões, devido às questões de ordem social, econômicas, teórico-metodológicas, também com a democratização do ensino em que, teoricamente, todos têm direito à educação. No entanto, a escola era organizada para um tipo específico de aluno, os de classes abastadas. Com o surgimento das demais classes sociais, a educação deixou seu objetivo primeiro, a educação humanista e passou ao tecnicismo, o que representou, para a literatura, o distanciamento com o ensino da língua em sala de aula. De acordo com Cosson,

[...] as condições sociais, pedagógicas e teóricas que davam sustentação a esse espaço ocupado pela literatura na sala de aula se transformaram ao longo do tempo. A formação técnica e científica sobrepôs-se à formação humanista. Os meios de comunicação de massa transformaram definitivamente o cenário da expressão cultural, redefinindo o lugar social da leitura e literatura. A expansão dos sistemas de ensino e a heterogeneidade dos alunos provenientes de todas as classes sociais determinaram a falência da educação de elite tradicional. O ensino da língua materna

passou a adotar paradigmas predominantemente linguísticos e as disputas relativas ao cânone no âmbito dos estudos literários apagaram as fronteiras entre valores estéticos e políticos (COSSON, 2010, p. 56).

O autor ressalta que “as condições sociais, pedagógicas e teóricas”, as quais embasavam a ocupação da literatura no espaço escolar, sofreram grandes transformações ao longo dos anos. Essas modificações e suas consequências perduram até os dias atuais. Com a falta de uma política educacional efetiva, voltada ao ensino da literatura, nos anos finais do fundamental e com a formação do professor sem as reflexões (teorias) necessárias sobre a importância da literatura, houve um grande distanciamento dos alunos com os textos literários na sala de aula, cada vez maior ao passar a década final do século XX.

Ademais, a forma como a literatura é abordada nos Referenciais Curriculares Nacionais e nas Orientações Curriculares Estadual favorece, ainda mais, esse distanciamento. Embora os PCN's tenham contribuído para o redirecionamento do currículo nacional, no que se refere à disciplina de língua portuguesa, a orientação em relação ao trabalho com a literatura em sala de aula deixa muito a desejar, uma vez que fica para a escola a tarefa de organizar os conteúdos envolvendo os textos literários, como, por exemplo, a seleção dos textos e as atividades a serem realizadas em cada ano/série.

Aparecem, nos PCN's de língua portuguesa, 5ª a 8ª séries (1998, p.26), cinco parágrafos referentes à especificidade do texto literário, os quais falam sobre a peculiaridade desse tipo de texto; sobre a forma particular de representar o real para dar sentido à vida e ao mundo; sobre os recursos linguísticos utilizados na construção do texto literário e, por último, acerca do tratamento didático dado aos textos literários na escola que, muitas vezes, servem para dar lição de moral nos alunos ou mesmo como pretexto para o ensino de questões gramaticais. No entanto, não há uma orientação contundente de como trabalhar a linguagem literária em sala de aula, cabendo ao professor o desafio de incluir, nos seus planejamentos, os textos e as estratégias para contemplar a literatura.

Os objetivos gerais de Língua Portuguesa nos PCN's, para o ensino fundamental (p.32-33), não evidenciam como deverão ser organizadas as atividades com os textos literários; o que pode acontecer é quando o professor tem boa vontade e concebe a importância da literatura no espaço escolar, através de um ou

outro objetivo, ele vai encontrar uma “brecha” para justificar o trabalho com a literatura, como no objetivo abaixo.

[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a entender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produções do discurso (PCN's de LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p.32).

O objetivo acima fala de escuta, leitura e produção de textos para atender aos mais variados objetivos comunicativos e às diversas demandas sociais, pode-se, portanto, inferir que a orientação é utilizar a diversidade de textos nas atividades pedagógicas de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, inclusive os textos literários.

Quanto à OC de portuguesa do Estado do Acre, para o ensino fundamental, nas sete capacidades/objetivos do 7º ano, as quais tratam da oralidade, leitura, produção, análise linguística e revisão dos textos produzidos, não há uma indicação direta ao trabalho com a literatura, fica sempre à mercê da compreensão e concepção de leitura do professor. Os conteúdos estão organizados de forma geral, considerando o desenvolvimento e ampliação das capacidades “de ler, escrever, falar e escutar”. Cabe aos professores a tarefa de organizar os conteúdos e textos para os bimestres letivos de acordo com as necessidades e níveis de aprendizagem dos alunos, portanto, devido a essa organização, os textos literários não são inseridos com muita frequência nas atividades de sala de aula.

Nesse sentido, a proposta de inserção da literatura no ensino fundamental II, se torna significativa e de forma sistematizada para todos os envolvidos na educação e interessados no assunto. Observa-se, nas falas dos professores, nas formações continuadas e também na prática em sala de aula, que não há um trabalho com a leitura dos textos literários. Os professores alegam que os alunos não gostam de ler; não têm o hábito de ler fora da escola; têm preguiça de ler textos mais longos e acham os autores ultrapassados.

Entretanto, o objetivo não é categorizar/discorrer sobre as teorias literárias, mesmo sabendo de que toda ação, seja pedagógica ou não, traz no seu bojo uma teoria subjacente. O que interessa no cumprimento do objetivo da proposta de intervenção é oportunizar a leitura de textos literários aos alunos da turma do 7º ano,



por considerar um direito imprescindível para a formação pessoal e até profissional do aluno.

A metodologia adotada, em sala de aula, será a da leitura, interpretação e análise de cada texto, de acordo com as características de cada um, assim consoante Moisés (2014, p. 25), “*Noutros termos: tentar-se-á chegar a uma série de sugestões que possam ser eficazes para todo texto literário*”. Essa “série de sugestões”, como diz o autor, não serão rígidas, posto que cada texto é um texto, mesmo que sejam narrativas e estejam na mesma categoria.

Em uma sala de aula com a multiplicidade de alunos, em que cada um aprende de um jeito, não é possível adotar somente uma metodologia. Se não é possível adotar várias que contemplem cada um, pelo menos é necessário haver critérios de escolha para contemplar uma boa parte de alunos. Como bem diz Moisés,

Como argumentar em favor de tal flexibilidade metodológica? Primeiro que tudo, há que não perder de vista que *nenhum* processo analítico, por mais aperfeiçoado que seja, pode servir de panacéia para todas as obras literárias. Em segundo lugar, e muito mais importante, é a própria obra que decreta o procedimento a dotar: o caminho a percorrer inicia-se na obra [...] (MOISÉS, 2014, p. 25).

O autor esclarece que não se pode aplicar a mesma análise para todos os textos literários. Ele considera que é a partir da obra literária o melhor caminho para se iniciar a leitura e interpretação, uma vez que cada texto literário tem uma forma especial de ser lido, de ser visto. Isto posto, o professor ensina a ler e a ver um texto literário e essa oportunidade, na maioria das vezes, o estudante poderá ter somente na escola. Assim, também, Barthes (1977) defende o texto como principal caminho para o estudo da literatura,

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visto, portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significados que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo de palavras de que ela é o teatro. Posso dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto (BARTHES, 1977, p. 17).

O autor ressalta que é, no próprio texto, que a multiplicidade de sentido acontece, através do jogo de palavras inerente à linguagem literária. Logo, é

necessário criar situações, em vários espaços (bibliotecas, pátios, sala de aula), em que os alunos tenham acesso aos gêneros literários: falem, leiam e escrevam sobre/da literatura.

Ademais, a expectativa é responder ao questionamento: por que inserir a literatura nos anos finais do ensino fundamental e qual a relevância para os alunos e para a educação? Em primeiro lugar, a leitura permanente, em sala de aula e fora dela, dos textos literários aproxima o indivíduo com a cultura passada e a presente. Segundo Bakhtin,

Antes de mais nada, os estudos literários devem estabelecer o vínculo mais estreito com a história da cultura. A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura e, como se faz constantemente, ligá-la a fatores socioeconômicos, por assim dizer, passando por cima da cultura (BAKHTIN, 2011, p.360).

Como afirma o autor, a literatura e a cultura são indissociáveis: uma depende da outra para existir e serem entendidas. A literatura dialoga, aproxima o sujeito com a história do passado com a do presente. O aluno desprovido de recursos financeiros tem direito ao acesso às leituras dos gêneros literários. A escola não pode negar o direito à literatura como um bem cultural indispensável à formação humana dos alunos. De acordo com Candido,

Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no consciente e subconsciente. [...]. Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo (CANDIDO, 2004, p.177).

Cândido afirma que a literatura é “um instrumento poderoso de instrução e educação”, sendo assim, não pode ficar de fora do currículo, dos planejamentos, da sala de aula de forma clara e organizada, para que o professor tenha subsídio para trabalhar com atividades significativas, tendo os textos literários como objeto de ensino e aprendizagem.

Tomando como reforço, para justificar a importância do estudo da literatura na escola, a leitura do livro do Antonie Compagnon *Literatura para quê?*, em que o autor afirma que há urgência em refletir sobre os usos da literatura e o poder que ela poderá exercer no espaço escolar. De acordo com o autor,

As coisas que a literatura pode procurar e ensinar são pouco numerosas mas insubstituíveis, prognosticava ainda Ítalo Calvino: a maneira de ver o próximo e si mesmo,[...] de atribuir valores às coisas pequenas ou grandes, [...] de encontrar as proporções da vida, e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte, a maneira de pensar e de não pensar nela, e outras coisas “necessárias e difíceis”, como “a rudeza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor (COMPAGNON, 2009, p.56-57).

Esse poder humanizador da literatura de que o autor está tratando pode e deve ser procurado nos textos literários e ensinado aos alunos, posto que a literatura figura os sentimentos humanos de forma particular; a maneira de ver o mundo; de pensar sobre a vida das pessoas e a própria, enfim, “atribuir valores às coisas pequenas ou grandes. ”

Assim, é chegada a hora, como propõe o autor, de rever o ensino da literatura no espaço escolar “[...] É tempo de fazer novamente um elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo”. (2012, p. 56). Então, além dos outros gêneros textuais, que são mais comuns em sala de aula, é imprescindível, para os alunos, a leitura literária. Ainda de acordo com Compagnon,

[...] viver é mais fácil - eu pensava nisso ultimamente na China – para aqueles que sabem ler, não somente as informações, os manuais de instrução, as receitas médicas, os jornais e as cédulas de voto, mas também a literatura (COMPAGNON, 2009, p. 36).

Não se pode mais negar a leitura da literatura como um bem indispensável para os alunos, uma vez que a leitura poderá lhes tirar de uma vida de ignorância para a participação cotidiana nas práticas sociais, no convívio em sociedade.

Além de tudo, a literatura tem o poder de libertar o homem e de contribuir na construção da sua identidade, juntamente com a leitura; como acredita Compagnon, (2012, p.41) “*A literatura, instrumento de justiça e tolerância, e a leitura, experiência de autonomia, contribuem para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo*”. A escola como uma instituição social, responsável pela formação integral do indivíduo, poderá fazer da literatura sua parceira para a construção da identidade dos alunos.

A escola poderá, ainda, ter a literatura como aliada no tocante ao letramento literário dos alunos. Existem alguns conceitos de letramento e, conseqüentemente, algumas controvérsias, não obstante o que será aqui tomado é o conceito de letramento literário adotado por Cosson, que diz,

[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2006, p.12).

Para o autor, não basta entender que os textos literários circulam fora da escola como possibilidades de uso. Contudo, a escola se torna um espaço favorável para o domínio da leitura literária, uma vez que há a possibilidade de interagir com os colegas e os professores na apreensão desse tipo de leitura.

Para a escola promover o processo de letramento literário, é necessário ir além de uma mera leitura, visto que é na escola que aprendemos muito sobre as estratégias de leitura e sobre a importância de refletir a despeito do ato de ler, além do prazer pela leitura de textos literários, como explica Cosson,

Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um locus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração (COSSON, 2006, p. 26-27).

O autor nos incentiva a entender que a leitura literária por prazer é salutar; no entanto, para a escola, o objetivo vai além do entretenimento. Os textos literários podem proporcionar muitos saberes e cabe aos professores a tarefa de ajudar os alunos na construção e significação dos conhecimentos encontrados.

Uma grande vantagem da literatura na escola, e especialmente, na sala de aula, é a possibilidade da troca de ideias em relação às leituras feitas pelos alunos dos textos literários. Embora o processo da formação do letramento literário seja individual, a socialização das interpretações ajudará uns aos outros nessa construção. O que um aluno vê e entende é diferente do outro e assim a teia de saberes irá se construindo e os alunos se constituindo como sujeitos. Segundo Cosson,

É na leitura e na escritura do texto literário que encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos

nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2010, p.17).

Podemos perceber, pela citação acima, que é no contato, na vivência, na prática com a literatura que experimentamos os mais variados sentimentos e elaboração do conhecimento de nós, do outro e do mundo a nossa volta. São experiências particulares e também coletivas, tudo isso sem perder nossa identidade, nosso “eu”.

Outra grande vantagem do ensino da literatura, na escola, para o letramento literário é a possibilidade do trabalho com a intertextualidade. Entende-se por intertextualidade a relação do sujeito com a obra numa perspectiva de construção de sentido ou ausência dessa construção, envolve conhecimento de mundo. Estudar o texto literário é estudar a palavra na articulação com as outras palavras, com as demais frases do texto para formar uma teia de significado e de sentido.

De acordo com Kristeva (*apud* NITRINI, 1997, p.161) “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto.” O texto se constrói das “vozes” de outros textos para se constituir em uma “novidade”, em um novo texto. É uma grande costura, tessitura de vários discursos.

De acordo com Paulino, Walty e Cury (2005), a literatura é um campo de relações entre textos que assume características específicas.

O código verbal na literatura tem uma extensão de formas e significações tão grande que impede sobremaneira o esgotamento de um texto em si mesmo. Em tal processo, a linguagem literária invade o domínio de outras linguagens, ao mesmo tempo que se deixa penetrar por elas (PAULINO, WALTY, CURY, 2005, p. 20).

Devido à complexidade do texto literário, da decorrência de todo um jogo linguístico e o reconhecimento de uma linguagem conotativa que precisa ser entendida, além da função referencial, a leitura literária exige do leitor um domínio de várias linguagens para dar sentido ao que ler.

Dessa forma, para que as experiências e o contato com os textos literários aconteçam, urge, por parte da escola, um redirecionamento da escolarização da literatura nas atividades pedagógicas. De acordo com Cosson,

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras e cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um

lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...] (COSSON, 2010, p.17).

O autor fala da função da literatura como um instrumento humanizador, e isso não poderão acontecer no ensino fundamental se a escola não abandonar o uso do texto literário, exclusivamente, como pretexto para o ensino da gramática normativa, como afirma Cosson,

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito pela leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2006, p. 30).

Todas as vantagens elencadas pelo autor, as quais poderão ser através da “força humanizadora da literatura” na escola, para formação de alunos leitores, terão mais êxito se a leitura for aprofundada, considerando os elementos constitutivos da linguagem literária; uma boa seleção de textos, com leituras que vão do simples ao mais complexo; realizar o processo de ensino da leitura de textos literários, levando em consideração as estratégias de leitura (antes, durante e depois); e, por fim, seguir os passos do projeto didático com uma sequência sugerida por Rildo Cosson: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Acredita-se que é possível realizar um trabalho mais consistente com a leitura literária em sala de aula, considerando os aspectos mencionados pelo autor; o embasamento teórico usado na dissertação; ter claro os objetivos da leitura literária em sala de aula; conhecer o aluno e o nível de conhecimento que ele tem para, a partir do que ele já sabe, oferecer outras possibilidades de leitura; oportunizar, no espaço escolar, grupos de estudo para que os professores, estudem, reflitam, pesquisem e socializem suas experiências com a literatura.

Nesse sentido, a escola estará contribuindo com o letramento dos alunos, porque, acima de tudo, é importante compreender como se dá o processo de letramento literário para poder intervir. Segundo Cosson (2012, p. 23), “Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como, tal, responsabilidade da escola”.

## 2.2 A leitura literária nas aulas de língua portuguesa

Podemos considerar a década de 80 como um “divisor de águas” em relação ao ensino da língua materna. A partir de então, houve um movimento e discussões acerca dos usos dos diversos textos em sala de aula e, conseqüentemente, de todo um redirecionamento com o trabalho da língua portuguesa.

O conteúdo não tinha mais como foco a gramática normativa, mas a construção das habilidades leitoras e escritoras. Os PCNs suscitaram uma importante reflexão sobre o ensino da língua portuguesa, tendo o texto como objeto de ensino. Os estados brasileiros tiveram que reorganizar as Orientações Curriculares que versam sobre os planos das escolas.

Não é de hoje que circula e é aceita, no Brasil, a idéia de que o *texto* – seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto dos domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, seja como objeto de ensino propriamente dito – é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental. Já desde a década de 1980, esse princípio foi sendo afirmado por diversas propostas curriculares e programas, em diferentes estados do Brasil, [...] O *texto na sala de aula*, ou o texto como objeto de ensino ou como material sobre o qual se desdobra um ensino procedimental (“processual”), em leitura e compreensão de textos e em produção de textos, afirma-se juntamente com o deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna: de um ensino normativo, que priorizava a análise da língua e a gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados[...] (ROJO, 2004, p.7).

Apesar de a maioria dos professores aceitar “o texto em sala de aula” e toda a discussão do abandono do ensino de língua portuguesa, centrado na gramática normativa, ainda, se tem diagnosticado o fracasso do ensino de português nas escolas, conferido pela não apropriação da leitura e da escrita pelos alunos de forma proficiente e demonstrado nas diversas pesquisas e avaliações externas e internas.

A compreensão de como organizar os conteúdos de forma significativa tornou-se tarefa difícil e um grande desafio para as unidades de ensino da rede pública. O primeiro desafio era entender o que é gênero textual e como ensinar os alunos nessa perspectiva. O segundo se esbarrou na formação dos professores de língua portuguesa, que pela formação acadêmica, aprenderam a teorizar a língua para depois ensinar a “arte” de escrever; ensinar português era ensinar os conteúdos da gramática normativa. Portanto, surgiram muitos equívocos e entraves de como trabalhar os gêneros textuais na sala de aula. Uma tentativa de inserir os textos nas aulas de língua portuguesa foi usar o texto como pretexto para o ensino

dos elementos gramaticais, com uma concepção de que, assim, se estaria ensinando o aluno a ser “letrado”, prática essa que perdura até os dias atuais.

Para a realização de um trabalho eficaz com a diversidade de textos, numa concepção voltada para o uso social da escrita, é necessário muito esforço por parte daqueles que realizam o trabalho pedagógico em sala de aula. Não é mais somente o professor de língua portuguesa o responsável pela leitura e escrita dos alunos, mas todo o conjunto de educadores, pois todos se utilizam de textos para falar e escrever. Para que, de fato, a escrita passe a ter um uso social dentro da escola, as instituições de ensino necessitam de uma política de formação desse profissional, voltada para esse fim. Muitos programas de formação continuada foram criados pelo MEC e pelas secretarias de educação para dar condições aos professores para alcançarem sucesso em suas práticas pedagógicas, entretanto, um dos grandes entraves, ainda, recai sobre a concepção de ensino da língua materna adotada por parte da maioria dos professores.

Toda essa mudança de paradigmas requer uma grande dose de sacrifício, afinal, são muitos anos de docência em que o livro didático é referência para o ensino de português. O livro didático, quase sempre, norteia todo o ensino de português na escola. Os textos fragmentados e as questões não ajudam muito na construção do conhecimento e da apropriação dos gêneros textuais, uma vez que se falha muito ao ensinar a interpretação dos conteúdos. Com a entrada desses em sala de aula, outros suportes começam a compor o cenário escolar, como: jornal, revistas, as mídias, livros. Agora, o planejamento das aulas deve incluir outras metodologias e não somente ter como ferramenta de trabalho o livro didático.

No entanto, a leitura e a escrita, até o presente momento, em sala de aula, servem como parâmetro de correção. O aluno que escreve “ortograficamente correto”, diz-se que é um bom aluno, sem considerar, na maioria das vezes, a organização do pensamento, o vocabulário, dentre outros aspectos importantes para a construção da escritura de um texto coerente ou se ele sabe interpretar bem aquilo que lê.

É necessário levar em consideração que a “quebra de paradigmas” não é uma coisa simples. Ressignificar uma vida de experiência e um modelo de trabalho é algo difícil, posto que a leitura e escrita são habilidades complexas e requerem do professor uma posição teórica e metodológica diferenciada da que ele está acostumado a usar no seu fazer pedagógico diário.



A rica complexidade do ato de ensinar e aprender, vinculada às demandas educacionais de uma nova era, exige que o professor se repositone em outro quadro epistemológico, existencial e procedimental. Em outros termos, diríamos que ao professor competiria construir novos conhecimentos, promovendo autonomia e capacidade de auto aprendizagem (saber saber), tomar consciência de novas subjetividades e formas de vida social-attitudes, hábitos e comportamentos (saber ser) e lidar com novas formas de agir-conhecimento de natureza prática (saber fazer) (OLIVEIRA, 2014, p.86).

Ter uma prática pedagógica reflexiva, administrar a própria formação, saber trabalhar em equipe, buscar novas estratégias de ensino para intervir e resolver os problemas de aprendizagem dos alunos se constitui em novas competências, exigidas para ensinar. Em relação ao ensino de língua portuguesa, durante muito tempo, tinha-se como concepção os três tipos de gêneros: o narrativo, o descritivo e o dissertativo. Com o advento do ensino através dos gêneros textuais, a língua passa a ser compreendida como um “conjunto de práticas sociais e cognitivas, historicamente situados”, surgindo, desse modo, um trabalho voltado para o uso social da escrita, ou melhor, para que o aluno escreverá; para quem; o quê escreverá e onde circulará o texto.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita passam a ter sentido dentro e fora da escola como prática social e não mais como pretexto para a correção do professor. Isso requer do profissional de educação uma intervenção maior no processo de aprendizagem da leitura e escrita do aluno, levando-o a refletir sobre o que lê e escreve. Pensar sobre o próprio texto deve ser uma ação proporcionada pelo professor, desde os primeiros anos de escolaridade. É imprescindível que o aluno, ao término do ensino fundamental II, seja capaz de ler com autonomia, refletir sobre a sua leitura e a do outro e, dessa maneira, não passe pela escola, durante muitos anos da sua vida, e se torne um adulto com problemas de leitura e escrita de ordem alfabética.

A função social da escola é realizar um trabalho coerente com as demandas exigidas pela sociedade, levando em consideração competências pretendidas e necessárias para que o aluno resolva as questões que lhe são impostas no cotidiano. Destarte, esse aluno precisa ser ensinado num contexto de letramento, contudo, o letramento envolve duas habilidades diferentes: leitura e escrita.

**Ler** – É um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão*:

*Veredas*, de Guimarães Rosa, uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal. Assim ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar para ser considerada alfabetizada, no que se refere à leitura? A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à leitura? **Escrever** – É também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado, uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à escrita? (SOARES, 2001, p.48-49).

Por conseguinte, compreende-se que há diferenças entre os tipos de letramento. Para considerar um indivíduo letrado, deve-se levar em consideração o contexto, as demandas, as necessidades, a cultura em que está inserido, o conhecimento de mundo, dentre outros aspectos. A escola, diante disso, tem um papel fundamental de inserir os estudantes das várias camadas sociais no aprimoramento das práticas de linguagem para que possam utilizá-las, quando for necessário.

Desse modo, justifica-se a inserção da leitura literária nas aulas de língua portuguesa, visto que poderá contribuir não só para o aprimoramento das práticas leitoras e escritoras, como também, para a construção da identidade dos alunos. Segundo Compagnon (2009, p.62), “o texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando eu leio, eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sentimentos são momentaneamente os meus”. Portanto, oportunizar a vivência com a leitura literária é experimentar os sentimentos relacionados à própria vida e a dos outros.

A leitura literária poderá possibilitar a aproximação do “eu” do aluno com o “eu” dos personagens; percepção dos fatos, circunstâncias das narrativas, para uma identificação e libertação de pensamento em relação à própria vida e a dos outros. Uma das maiores vantagens em estudar os textos literários em sala de aula é a possibilidade de que esse tipo de texto traz em relação à multiplicidade de sentidos para a formação do aluno, também, para o empoderamento das diversas culturas. O aluno pode saber muito sobre vários aspectos da vida de outros povos sem nunca ter ido ao local.

As características dos textos literários podem possibilitar uma nova concepção de leitura em sala de aula, voltada para além da mera informatividade do texto, como bem diz Antunes,

[...] para início de conversa, o texto literário supera a atividade de 'dizer para informar' e alcança a outra de 'dizer' – fora da configuração formal corriqueira – para simplesmente provocar admiração e gosto: “É uma graça verbal” (ANTUNES, 2012, p.120).

Como enfatiza a autora, essa outra forma de dizer do texto literário vai contribuir em vários aspectos importantes para o estudo da linguagem, como: escolha do léxico; figuras de linguagem; diferentes saberes; a fruição; a possibilidade de compreender a realidade de maneira crítica. Portanto, refletir sobre a relevância do texto literário implica em possibilitar o acesso e a inserção dos gêneros textuais aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, com o objetivo de apresentar um tipo de texto diferenciado dos que eles estão habituados a ler.

A relevância do texto literário – ou seu teor de informatividade – reside exatamente nesse seu caráter 'revolucionário' de 'trapaça', de não submissão às imposições dos modos de dizer estabelecidos em cada língua. A imprevisibilidade de seu dizer eleva o seu grau de 'novidade' e, conseqüentemente, seu grau de informatividade (ANTUNES, 2012, p.123).

Como explica a autora, o “caráter revolucionário” e a organização dos discursos, inerentes, também, aos textos literários, deviam fazer parte das aulas de língua portuguesa. Por conseguinte, eles podem aguçar nos alunos a curiosidade pela forma de dizer diferente desses textos.

Os textos literários pela estrutura e linguagem, peculiares, podem provocar no aluno o desejo de experimentar cada vez a leitura literária, fazendo com que venham a ter uma prática de leitura mais condizente com a que eles se deparam fora da escola que são as fanfics, gibis, mangás, RPG e animes.

Os gêneros literários talvez sejam dos mais significativos para a formação de um acervo cultural consistente. De um lado, como os textos literários costumam propositalmente trabalhar com imagens que falam à imaginação criadora, muitas vezes escondidas nas entrelinhas ou nos jogos de palavras, apresentam o potencial de levar o sujeito a produzir uma forma qualitativamente diferenciada de penetrar a realidade. De outro, podem provocar no leitor a capacidade de experimentar algumas sensações pouco comuns em sua vida [...] (SILVA e MARTINS, 2010, p.32)

Os recursos usados intencionalmente nos textos literários, como afirmam as autoras, “muitas vezes escondidas nas entrelinhas ou nos jogos de palavras”, permitem aos alunos o encantamento, a construção das imagens, as relações com a realidade vivida e a sonhada, os sentimentos e as reflexões. Neste sentido, a leitura e a interpretação dos textos literários em sala de aula é uma tomada de decisão urgente; de forma planejada e não fragmentada, como acontece, na maioria das vezes, no livro didático.

Essa assertiva é por deveras redundante e já muito discutida no meio educacional, em diferentes momentos: sala dos professores, planejamentos escolares e, principalmente, nas formações continuadas promovidas pelas secretarias de educação. A leitura literária na escola deixa muito a desejar, uma vez que, na maioria das vezes, a única oportunidade de acesso dos alunos aos textos literários é na escola. Infelizmente, esses textos/livros estão guardados, para não dizer, trancafiados nos armários da escola, esperando que algum professor de boa vontade ou mesmo o de língua portuguesa, coloque-os para fora para serem lidos.

Entretanto, abordar sobre os textos literários e ensino de língua portuguesa é tratar sobre a escolarização do conhecimento. Segundo Magda Soares, não há como dissociar escola e os conhecimentos sistematizados construídos ao longo da história para a escola. Os dois elementos sempre foram interligados e persistiram de um ensino continuado por décadas.

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à construção de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem (SOARES, 1999. p. 20).

Qualquer conteúdo que entre na escola terá que se adaptar, ao currículo da escola, bem como a organização, espaço, tempo, série/ano, disciplina, metodologias do fazer pedagógico da escola. Com a literatura, não seria diferente e isso não é negativo se o professor souber conduzir o processo de ensino e aprendizagem que envolve o ensino da leitura literária. Conforme coloca Soares, ao afirmar,

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a

essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (SOARES, 1999, p.21).

Sendo assim, como esclarece a autora, a literatura se tornará um “saber escolar” como qualquer outro saber, contudo, dentro da sala de aula, o que se tem observado e vivenciado é o tratamento didático inadequado à leitura de textos literários, como: leitura fragmentada, interpretação sem intervenção do professor, uso dos textos como pretexto para categorizar a gramática. A autora, ainda, traz uma contribuição importante sobre a abordagem inadequada aos textos literários “no cotidiano da escola”, quando diz,

Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 1999, p.22).

Essa importante reflexão da autora sobre o que acontece na rotina da escola, em relação aos textos literários, pedagogizando-os de forma incorreta, como por exemplo: quando são inseridos nas atividades pedagógicas como pretexto para o estudo da gramática normativa e, outras vezes, camuflados em eventos de feira cultural, nos levou a desenvolver uma proposta de intervenção. Dessa observação, nasceu a ideia de realizar um projeto didático em que os textos literários serão lidos e interpretados, considerando as especificidades, com o objetivo de contribuir para a formação leitora dos alunos do 7º ano.

Segue uma fragmentação dos textos literários, como exemplo dessa escolarização inadequada. No livro didático, de William Cereja e Thereza Cochar (2015), muito apreciado pelos professores do ensino fundamental II das escolas públicas do Acre, encontra-se uma atividade, na página 24 e 25, que retrata muito bem o uso inadequado do texto literário como pretexto para o ensino somente dos elementos gramaticais.

## Fragmento do LD de Português do 7º ano

## Para escrever com técnica

## O NARRADOR

Leia os dois textos a seguir

## TEXTO 1

A minha história começa muitos e muitos anos atrás.

Atrás de onde?, podem perguntar vocês. E eu responderei: atrás de hoje. Ontem. Antes de anteontem. Longe, longe na minha memória: lá é o tempo e o espaço da minha história.

Eu vou morrer um dia, porque tudo o que nasce também morre: planta, bicho, mulher, homem. Mas histórias podem durar depois de nós. Basta que sejam postas em folhas de papel e que suas letras mortas sejam ressuscitadas por olhos que saibam ler.

Por isso, aqui está para vocês o papel da minha história: uma vida-menina para as meninas-dos-seus-olhos.

Vou contar...(Ilka Brunhilde Laurito. *A menina que fez a América*. 8ª Ed. São Paulo: FTD, 1994, p.5)

## Fragmento do LD de Português do 7º ano

## TEXTO 2

Cada tarde de bom tempo vinha encontrar Pollyanna ansiosa por pretexto para sair a passeio, numa direção ou noutra – e foi durante um desses passeios que encontrou “o Homem”. Para si própria o chamava de “o Homem”, não obstante cruzar-se com dúzias de homens de cada vez.

O Homem trajava sempre casaco até os joelhos e chapéu alto – duas coisas que o comum dos homens não usava. Tinha as faces sempre barbeadas e pálidas e os cabelos, que apareciam debaixo do chapéu, já grisalhos. Caminhava esticado e com pressa, sempre só – o que fazia Pollyanna apiedar-se dele. Talvez por isso lhe dirigiu a palavra um dia.

-Como vai senhor? Está um tempo lindo, não? – Foi como se aproximou do solitário.

O homem, que vinha distraído, entreparou indagativo.

-Está falando comigo, menina?

-Sim, senhor. Perguntei se não estava um belo dia.

-Eh? Oh! Hum! – Rosnou ele – e apressou o passo.

Pollyanna, mas serve, não acha?

-Eh? Oh! Hum!, tornou a rosnar o homem – e a menina tornou a sorrir.

Da terceira vez que Pollyanna o importunou com uma pergunta semelhante, ele deteve-se bruscamente.

-Quem é você, menina, que anda todos os dias a me fazer perguntas sobre o tempo? (Elenor H. Porter. *Pollyanna*. Tradução de Monteiro Lobato. 18ª Ed. São Paulo: Nacional, 1999. P.55-56).

As questões solicitadas foram essas:

Os textos que você acabou de ler são trechos de histórias muito interessantes. Quem conta uma história é chamado de narrador.

1. Observe os verbos e os pronomes destacados empregados pelo narrador nestes trechos do texto 1:

“A **minha** história começa muitos e muitos anos atrás.”  
 “E **eu** responderei: atrás de hoje.”  
 “**Vou** contar...”

- a) Em que pessoa estão as formas verbais e os pronomes destacados?
  - b) O narrador participa dos fatos? Ou seja, ele também é personagem da história?
2. Agora observe os verbos e os pronomes destacados empregados pelo narrador nestes trechos do texto 2:

“e foi durante um desses passeios que **encontrou** ‘o homem’.”  
 “Para **si** própria o chamava de ‘o Homem’”  
 “foi como **se** aproximou do solitário.”  
 “**ele** deteve-se bruscamente”

- a) Em que pessoa estão as formas verbais e os pronomes destacados?
- b) O narrador participa da história como personagem?

Pode-se verificar a inadequada utilização dos textos literários no livro destinado aos alunos do 7º ano do ensino fundamental. Os textos serviram somente como pretexto para estudar os pronomes e as formas verbais e assim mesmo de forma descontextualizadas, sem requerer dos alunos o entendimento do sentido causado pelos pronomes e formas verbais. Não precisaria de texto para essa atividade, visto que se pede a identificação dos elementos gramaticais; as frases já seriam suficientes.

O primeiro texto está incompleto, indicando, com isso, que o objetivo não era a leitura e nem a interpretação do texto. Pelo título da atividade, percebe-se que era para o aluno aprender a escrever e que há uma técnica para isso. Entretanto, no decorrer da atividade, não existe menção à escrita dos alunos, nem à interpretação e muito menos ao ensino do gênero memória. O livro intitulado “A menina que fez a América”, recebeu prêmios em 1990 e em 1991. Uma narrativa em forma de

memória que qualquer idade pode ler. Encontram-se, na narrativa do livro, muitos saberes (geografia, história, ciência, conhecimento de mundo), como diz Barthes (1977, p. 18) “[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso.” A literatura tem o poder de fazer “girar os saberes”, quando interliga as várias ciências, quando “chega” perto do real, quando fala dos sentimentos e dos homens.

O fragmento da narrativa do livro trata de tudo isso, no entanto, não consta na atividade proposta para os alunos, a qual se resume, somente, em estudo da gramática como fim e não como meio para o entendimento do texto. O verbo poderia ser estudado nesse trecho da narrativa, como elemento do gênero memória. Poderia ser uma boa interpretação dentro da sala de aula se o texto estivesse todo. Também não é possível compreender o porquê dos dois textos, posto que não há nenhuma comparação entre eles.

O segundo texto, maior que o primeiro, aparece fragmentado, também, cumprindo, dessa forma, a finalidade unicamente de didatização do texto, uma vez que mudou o suporte, descaracterizou a atividade, tornando-a sem sentido e que não ajuda na formação leitora e escritora dos alunos. A atividade não solicita dos alunos nenhuma produção e muito menos o entendimento dos dois textos. Muitos sentidos para serem construídos em relação aos textos e, no entanto, serviu como pretexto. Os textos falam do tempo, cada um aborda de uma forma e os alunos teriam muito para dizer sobre a temática dos textos.

O assunto poderia ser discutido na sala de aula por todos os alunos, trazendo para os dias atuais e para a vida deles o significado e a importância da memória como registro e do tempo como “gerenciador” das vidas humanas. São textos que podem suscitar inúmeras discussões significativas e, depois, o professor poderia solicitar a produção de um texto em forma de memória. Os alunos poderiam fazer entrevistas com os pais ou pessoas mais velhas da comunidade sobre a vida deles; como era a vida quando eram jovens; como eram os costumes, a cidade; o que mudou. Quais os sentimentos que os pais ou os mais velhos têm em relação ao antes e ao agora. São muitas reflexões que ajudariam no processo de letramento literário dos alunos.

Portanto, a fragmentação dos textos literários e o uso inadequado constituem em uma atividade infrutífera, posto que a fragmentação dos textos não apresenta a sequência da narrativa, a estrutura composicional; no caso do primeiro texto,



apresenta só o início, ficando os demais elementos de fora. O mesmo acontece com o segundo texto que, embora um pouco mais extenso, não apresenta o desfecho da história. Isso acarreta um prejuízo na leitura e na interpretação dos alunos com os conteúdos. Aos alunos fica a vontade de ler o texto completo e ao professor a oportunidade de criar uma situação didática em que a análise do texto teria uma discussão riquíssima.

As questões solicitadas para os alunos responderem não trazem desafios no tocando à reflexão, interpretação, comparação, da inferência, análise, intertextualidade, construção de sentidos nos/dos textos. A única referência que a atividade faz à leitura dos textos é “Os textos que você acabou de ler são trechos de histórias interessantes.” Em seguida, pede que os alunos identifiquem pronomes e verbos, deixando para o professor, se ele achar importante, a tarefa de realizar a leitura e assim mesmo ficará prejudicada, uma vez que os textos estão incompletos.

### **2.3 O leitor em formação e o papel da escola**

A importância da linguagem em suas mais diversas manifestações é condição essencial para que todo indivíduo possa se reconhecer como parte de um grupo, de uma sociedade. Através da linguagem, o sujeito expressa seus sentimentos, desejos, sonhos; interage com o outro, apreende conceitos e ressignifica outros e é nessa interação e construção que o sujeito faz associações e construções, visto que o conhecimento se dá de forma interdisciplinar. Assim, a apropriação da linguagem e do código linguístico de um grupo permite ao indivíduo a participação na prática social de forma plena.

Dessa forma, é necessário que a escola conheça quem são esses alunos que chegam ao ensino fundamental II; como usam a linguagem; como falam; o que sabem e o tanto que sabem sobre a língua; como se comunicam nas mais diferentes situações do dia a dia. Enquanto que os alunos de 1º ao 5º ano têm somente um professor e este pode proporcionar um ensino interdisciplinar; os alunos de 6º ao 9º ano têm vários professores especialistas: cada um com uma metodologia diferenciada; muitos componentes curriculares; ruptura com o universo infantil, constituindo-se num período de grandes transformações e busca por uma identidade. De acordo com os PCN's de Língua Portuguesa,

As transformações corporais, com pequena variação, provocam desajustes na locomoção e coordenação de movimentos, demandando adaptações constantes; a sexualidade apresenta sensações, desejos e possibilidades até então não experimentados; há mudanças significativas na forma do corpo, no timbre da voz e na postura. Esse processo impõe ao adolescente a necessidade de reformulação de sua auto-imagem, dado que aquela que se havia constituído ao longo da infância está desajustada aos novos esquemas corporais às novas relações afetivas, sociais e culturais que passa a estabelecer (PCNs, 1998, p. 45).

As transformações citadas acima geram, nos adolescentes, muitos conflitos; não são mais crianças e nem adultos; estão em uma fase transitória em busca de autoafirmação, de pertencer a um lugar, a um grupo; estão construindo os próprios valores e todos esses conflitos, alguns com características semelhantes, têm níveis diferentes, dependendo das condições sociais dos adolescentes, haja vista as exigências que se impõem a esses adolescentes. Muitos precisam trabalhar para ajudar no orçamento familiar, outros são responsáveis pelos irmãos menores e afazeres domésticos para os pais irem trabalhar, assumindo, muitas vezes, atividades e responsabilidades do mundo adulto. Há aqueles que, por apelo das mídias, se arvoram no mercado de trabalho, com o intuito de possuírem os “bens de consumo” da classe média.

É dessa maneira que os adolescentes chegam à escola com um comportamento e com padrões de valores na busca de uma identidade, repercutindo nas relações estabelecidas dentro e fora de casa, também com grupo de convivência diária. Todo esse processo pelo qual passa o adolescente é, muitas vezes, desconsiderado pela escola como algo natural. E a maior repercussão dessa busca do reconhecimento está na linguagem dos adolescentes.

Esse processo, naturalmente, tem repercussão no tipo de linguagem por eles usada, com a incorporação e criação de modismos, vocabulário específico, formas de expressão etc. São exemplos típicos as falas das “tribos” – grupos de adolescentes formados em função de uma atividade (surfistas, skatistas, funkeiros etc.) (PCNs, 1998 p. 46).

É necessário que a escola compreenda e reconheça que há, por assim dizer, uma linguagem própria dos adolescentes que deve ser levada em consideração, na elaboração do PPP da escola, posto que é nesse projeto que a escola elenca sua missão; o aluno que tem (perfil da clientela); as ações pedagógicas para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos e, principalmente, explicitar o tipo de cidadão que quer formar para o tipo de sociedade que quer ter.

A linguagem dos adolescentes está contemplada pelas diversas mídias, como as séries de televisão, propagandas, as músicas específicas para esse público, roupas, assim como toda uma produção cultural. Para tanto, deve-se levar em consideração a necessidade de busca por uma identidade: seus anseios, sonhos, perspectivas relacionadas ao pessoal e ao profissional.

E qual é o papel da escola frente a tudo isso? Como instituição social por excelência, precisa oportunizar o diálogo e a interação para que os alunos consigam enxergar outras formas de acessar o mundo e se posicionarem de forma autônoma para resolução dos problemas enfrentados por eles e que saiam de sua “condição imediata”.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, reconhecer a linguagem dos alunos adolescentes como parte da construção da identidade; a condição de vida social em que estão inseridos; a condição afetiva e cognitiva é permitir um ensino voltado para a reflexão da fala e da escrita, com o objetivo de que o aluno faça uma escolha adequada sobre o tipo de discurso que irá usar, dependendo da situação de comunicação; do interlocutor, da finalidade, dentre outros aspectos. É, também, oportunizar o acesso a textos escritos com uma organização linguística diferente da que eles estão acostumados a lerem e usarem no dia a dia. Os textos mais complexos devem ser inseridos, a fim de que as leituras desses textos os ajudem a perceber os diversos padrões da língua, saberes e valores veiculados.

Os alunos do 6º ao 9º ano, nessa faixa etária, de 11 a 15 anos, em alguns casos com mais idade, identificam-se com algum grupo, ou tipos de pessoas, ou mesmo tem como referência algum “ídolo” e a forma singular dos adolescentes de se relacionarem com as pessoas se constitui em uma excelente oportunidade da escola apresentar aos alunos a literatura, posto que todo leitor tem uma história para contar da influência de alguém em sua vida. E o professor poderá ser uma dessas pessoas. De acordo com Leal e Albuquerque,

Percebemos, portanto, que a convivência com pessoas que gostam de literatura é uma boa “porta de entrada” para o universo literário. Assim, quanto mais espaços de convivência com a literatura os estudantes tiverem, maior será a possibilidade de constituírem-se como leitores assíduos do texto literário (LEAL e ALBUQUERQUE, 2010, p. 90).

A escola pode e deve se constituir nesse espaço apropriado para a formação de leitores, disponibilizando livros de interesse dos alunos, que falem sobre assuntos

pertinentes à adolescência, como namoro, perdas, conflitos, relacionamentos, sexo, aventuras e poderão encontrar esses conteúdos em várias fontes; dentre elas, os textos literários que tratam da subjetividade da vida e os alunos poderão ressignificar, na leitura literária, os medos, os anseios, as emoções, os sonhos, os desejos. Fazer da experiência de leitura dos alunos um ponto de partida para a ampliação do repertório de textos, gêneros, autores, assuntos que, no momento, interessem aos alunos e outros importantes para o letramento literário. Corre-se o risco de que, inicialmente, os alunos não se interessem pelos clássicos, contudo, com motivação e persistência, acredita-se que será possível a inserção da literatura nos anos finais do ensino fundamental. Segundo Leal e Albuquerque,

[...] acreditamos que a oferta de textos para leitura é uma ação que implica paciência e capacidade de lidar com as negativas dos alunos. Podemos oferecer algumas obras que eles não queiram ler naquele momento, mas se sintam motivados a ler outros. Temos, ainda, que lidar com a possibilidade de que determinados autores ou obras realmente não agradem alguns jovens ou mesmo adultos. Isto é, todos nós temos o direito de gostar ou não de determinado livro, por mais reconhecido que ele seja na esfera literária (LEAL e ALBUQUERQUE, 2010, p.91).

Diante da colocação das autoras, sobre as preferências de leitura como um direito que cabe a todo leitor, principalmente, aos leitores em formação, como é o caso dos alunos do ensino fundamental, é que entra a intenção da escola em promover as experiências de leitura da melhor forma possível aos alunos, com uma diversidade de livros, textos, autores, diversos suportes de leitura, ações diversificadas de leitura dentro e fora da sala de aula, para uma formação leitora eficaz.

Nesse sentido, acredita-se que a vivência com a linguagem literária poderá contribuir para o aluno dos anos finais do ensino fundamental como leitores em formação. Os alunos adolescentes se expressam e interagem por meio de várias linguagens: a corporal, as gírias, os bordões, o vocabulário, os gestos, dessa maneira, se posicionam como sujeitos. Portanto, a literatura, por ter elementos próprios, é uma ferramenta em potencial na construção do leitor em formação, como bem diz Márcia Cabral Silva,

[...] convém atentar para os elementos próprios da literatura, como a construção dos personagens, a possibilidade de estimular a imaginação por meio da transfiguração da realidade em matéria literária, índices capazes de provocar a curiosidade e a motivação para a leitura por parte de quem ainda

não desenvolveu a experiência necessária. Essas dimensões, dentre outras, costumam favorecer uma aproximação da leitura, com a possibilidade de abertura para espaços de formação promissores (SILVA, 2013, p. 56).

Os elementos que compõem a linguagem da literatura, de acordo com a autora, podem favorecer um trabalho significativo com as narrativas literárias para a formação de alunos leitores. Pretende-se inserir, dentre outros, especialmente, os contos de autores clássicos, para que os alunos os conheçam e os apreciem. Os alunos, desde os primeiros anos de escolaridade, de alguma forma, tiveram contato com as narrativas: conto de fadas, de aventuras, literatura de cordel, poemas. Quando eles chegam aos anos finais do ensino fundamental, esse contato diminui bastante. A aproximação com a literatura se realiza, principalmente, pelo LD ou algum projeto de leitura que, muitas vezes, pelo tratamento didático dado não oportuniza uma leitura mais aprofundada com base na construção da formação leitora dos alunos.

Qual a relevância de inserir os contos em sala de aula para os alunos? São textos mais curtos, porém com um grau de complexidade bem elevado, que contribuirão para a apropriação, por parte dos alunos, dos elementos constitutivos da narrativa, e das forças da literatura que, de acordo com Barthes (1977), são três: Mathesis (são os muitos saberes encontrados no texto); Mimesis (a tentativa de representar o real) e a Semiosis (o jogo de palavras/a linguagem literária). Os alunos, ao entrarem em contato com a literatura como forma de experiência e vivência, precisam compreender que elementos comunicativos ela oferece; que tipo de texto, quais as aprendizagens existentes e que relação pode-se fazer para a vida vivida no momento. De acordo com Tereza Colomer,

Se as crianças entram em contato com a literatura através dos livros infantis e juvenis é necessário pensar que tipo de aprendizagem é esse, que tipo de texto supõe e que relação há entre os textos destinados às crianças e o conjunto do fenômeno literário (COLOMER, 2003, p.92-93).

Refletir sobre a importância da literatura, com uma linguagem e aprendizagens próprias do universo literário, como explica a autora, para a formação de alunos leitores, é função dos que promovem e são responsáveis pela formação dos alunos dentro da escola. De acordo com Rita Jover-Faleiros,

Se a formação escolar é uma das importantes mediadoras da relação livro/leitor e se julgarmos importantes que essa relação seja estimulada por essa formação, além de compreender qual é a natureza da distância que separa o leitor compulsório do leitor lúdico, é preciso aproximá-lo ou, talvez, despertar no leitor compulsório, que lê porque deve, o leitor lúdico, que lê porque quer; chegando-se, talvez, a uma espécie de síntese em que a fruição advém da compreensão do processo de construção do(s) sentido(s) no ato da leitura (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 129).

Toda formação requer uma mediação. O aluno não chega pronto, há muitas habilidades para serem construídas ao longo da vida e as habilidades leitoras e escritoras fazem parte de um processo de formação que deve ser estimulado no convívio com os livros, com os textos. Além do mais, é de suma importância compreender que tipos de leitores se têm; os que leem por obrigação e os que gostam de ler para, a partir desse conhecimento, realizar um trabalho sistemático e bem planejado, a fim de que a construção de sentido dos textos seja parte do cotidiano da sala de aula.

Assim, os alunos poderão perceber as vantagens de se tornar leitores proficientes. Para que essa construção se realize, é fundamental a inserção da literatura em sala de aula, como apontam as autoras Leal e Albuquerque,

Ressaltamos, assim, que a inserção da literatura em sala de aula não pode ser algo ocasional, acidental e nem pode fazer parte de um preenchimento de tempo sem intencionalidade. O professor precisa realizar atividades constantes, planejadas, em que os estudantes tenham acesso ao texto literário, mas possam também refletir coletivamente sobre tais textos, e que esses possam ser modelos de escrita para outros textos (LEAL e ALBUQUERQUE, 2010, p.101).

Oportunizar aos alunos a leitura permanente de textos literários de boa qualidade e que não sejam fragmentos é ampliar a reflexão do que se lê, posto que não se reduza somente a uma atividade prazerosa, contudo, há que se ter objetivo de construção de sentidos e como possibilidade para a escrita de textos de forma autônoma.

#### **2.4 O professor como mediador de leituras literárias**

Mensurar sobre o professor mediador de leitura e a escola como espaço propício para que as leituras aconteçam é considerar a possibilidade de envolver os alunos nas ações pedagógicas que priorizam a leitura como conteúdo essencial para a formação do aluno no século XX. Segundo Leal (1999, p. 263), “hoje, mais do que nunca, se proclama a necessidade de formação de um novo tipo de leitor para

atender as novas exigências do mundo contemporâneo”. Por isso, faz-se necessário um redirecionamento das políticas voltadas à formação de leitor e o papel do professor, uma vez que esse é responsável pelo ensino da leitura.

Em relação às políticas direcionadas à formação de leitores, há, por parte das instituições educacionais, campanhas centradas na expansão da leitura, com a criação e a revitalização de bibliotecas e salas de leituras; distribuição de acervos de livros de literatura nas escolas e orientações das secretarias para o fomento de leitura nos espaços escolares, o que, na maioria das vezes, se converte em projetos de leitura para justificar a sensibilização do ato de ler. Todavia, esses projetos não usam o acervo da escola, são, geralmente, leituras de textos informativos e que, lamentavelmente, se convertem em eventos na escola e não como atividade permanente em sala de aula.

Quanto ao professor, que tem como função ensinar a ler os mais diferentes textos, ele se encontra, por inúmeras razões, que passa pela formação profissional, social, história, cultural e pela concepção de leitura, perdido na missão de ensinar a ler. De acordo com Leal,

Não é desconhecido por ninguém que o formador de leitor, dadas as diferentes circunstâncias, dentre elas as históricas, sociais, econômicas e culturais, se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. E mais: muitas vezes domina muito pouco, ele próprio, as competências de leitura que pretende ensinar (LEAL, 1999, p.263).

A autora aborda um assunto complexo sobre o domínio das competências do professor para ensinar que, apesar de todos os esforços demandados pelas instituições promotoras e formadoras de professores, percebe-se, ainda, uma grande fragilidade na compreensão do que seja aprender a ler e ensinar a ler. Portanto, repensar as estratégias de leitura e recorrer às várias teorias é urgente para minimizar o fracasso da leitura na escola e, conseqüentemente, na vida do aluno.

Tomando como exemplo a falta de compreensão entre “aprende a ler e a ensinar a ler”; os professores são ouvidos sobre como lidam com a questão da leitura no fazer pedagógico. Percebe-se claramente como foi a própria trajetória de leitor e uma boa parte dos professores, mesmo tendo um discurso bem preparado em relação à importância da leitura em todos os aspectos, assim como outros temas educacionais: avaliação, planejamento, ensino e aprendizagem.

Quando são indagados com mais profundidade, a contradição aparece logo e a pouca experiência com a leitura, principalmente com a leitura literária. Isso se faz refletir tanto em relação leitura teórica, que devia embasar a concepção de leitura e conseqüentemente uma prática voltada para a formação de leitores, quanto às preferências nas leituras fora da escola, que poderiam ser as leituras literárias, independente dos gêneros.

Assim, fica evidente que tanto nos discursos, quanto na prática, o uso dos textos em sala de aula, para ensinar a ler, precisa ter objetivos bem definidos por parte de quem ensina. Segundo Leal,

A saber, muitas atividades são desenvolvidas tomando o texto como ponto de partida, como meio para atingir algum objetivo não muito claro. O ato da leitura, enquanto produção de sentido, enquanto ação individual (e social) sobre o texto, enquanto espaço de interlocução nem sempre aparece como meta (LEAL, 1999, p.264).

Na citação acima, a autora coloca um dos pontos mais importantes e discutidos pelos professores sobre como deixar claro os objetivos da leitura. Quando se usa o texto na sala de aula, o que se deveria ter como objetivo pedagógico é: o que eu quero que o meu aluno aprenda com a leitura do texto. Entender como o aluno aprende quando lê, é fundamental para que o professor crie situações em que os aspectos cognitivos, afetivos e culturais sejam contemplados.

Ao mediar o processo de leitura, o professor deve priorizar e sistematizar as habilidades imprescindíveis para o desenvolvimento do leitor em formação, como: as inferências implícitas e explícitas; as comparações de informações em um mesmo texto; as finalidades dos textos; que identifiquem as intertextualidades; que tenha opiniões em relação ao que lê; que atribua significado ao que lê; que faça julgamentos, considerando sempre o texto; que compreenda as figuras de linguagem; que interprete as diferentes culturas; tenha uma atitude de respeito em relação à leitura e à interpretação do outro e, por fim, que saiba se posicionar frente ao que lê.

Por mediação, tomou-se o conceito de Freitas que diz,

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair idéias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto,



valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente. O mediador apóia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa. (FREITAS, 2012, p. 68).

Então, como afirma a autora, a mediação do professor será eficaz quando facilitará a compreensão leitora do aluno aprendente. É no exercício diário com o texto literário que o aluno vai se construindo e se reinventando como leitor.

Sendo a leitura uma “prática social escolarizada”, cabe ao professor oportunizar o acesso dos textos escritos da melhor forma possível. Segundo Pietri,

Pensar no ensino da leitura na escola, portanto, significa pensar na distribuição social do escrito, isto é, considerar que os materiais escritos circulam na sociedade de modo desigual; considerar que, da mesma maneira como acontece com a circulação social de determinados produtos, a que nem todos na sociedade têm acesso, apenas uma minoria tem acesso aos produtos escritos mais valorizados socialmente (PIETRI, 2009, p. 12).

Por conseguinte, não se pode negar, aos estudantes, o direito ao acesso aos textos escritos de forma democrática, como qualquer produto indispensável para a qualidade de vida do sujeito. Mesmo que a leitura não seja uma prática exclusiva da escola, uma vez que muitos aprendem a ler fora do ambiente escolar ou chegam à escola já sabendo ler. No entanto, é na escola, espaço de mediação para a construção de múltiplas aprendizagens, que a desigualdade ao acesso aos textos escritos, considerados socialmente valorizados, poderá ser minimizada.

É no texto escrito que as habilidades de leitura poderão ser encontradas e devem ser ensinadas aos alunos, que, por sua vez, poderão atribuir sentido às atividades de leitura na escola, refletindo e aprendendo mais sobre leitura e escrita. Para tanto, é necessário um bom planejamento que priorize a leitura, como considera Leal,

É preciso buscar estratégias que possibilitem ler, no processo de compreender a vida, para poder atribuir sentido à existência, uma vez que estamos envolvidos como co-autores na multiplicidade de textos que circulam. Compreendê-los é poder resgatar a nós mesmos e a nossa história, reconhecendo-nos e recriando-nos novamente. Trata-se, pois, de uma contínua criação de significados, como possibilidade de rever e assumir a própria vida (LEAL, 1999, p. 267).

A necessidade de buscar estratégias, segundo a autora, que ajudem os alunos a terem uma leitura para a compreensão da vida; para a construção da

plurissignificação de sentido; para a associação do que ler com as situações vividas; a identificação com o outro para uma avaliação da própria vida, poderão ser encontradas nos textos literários. Segundo Cosson,

Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos (COSSON, 2006, p. 29).

Para que a leitura tenha e faça sentido de forma plena, é preciso ir em busca da “força humanizadora”, proporcionada pela leitura dos textos literários que requer do aluno uma leitura mais aprofundada e essa leitura se ensina. Entretanto, esbarramos em um grande desafio na mediação da leitura, que diz respeito ao professor-leitor. Conforme Paiva,

O desafio, portanto, que se coloca, hoje, quando “nosso mundo” de papel abasteceu-se consideravelmente de estudo de leitura é pensarmos em leitores-professores de carne e osso que esperam dos saberes construídos um auxílio, tanto para resolver as dificuldades encontradas na ação pedagógica, quanto para validar um modo de fazer que seja mais adequado do que outros (PAIVA, 1999, p. 259).

Diante da afirmação da autora, identifica-se que o professor-leitor e mediador de textos literários precisa ultrapassar as fragilidades de formação inicial e continuada, pois muitos professores não tiveram o contato com a literatura. No entanto, cada educador necessita se tornar um professor reflexivo, um pesquisador, que planeja na intenção de formar alunos leitores. Segundo Maciel,

O lúdico e o sensorial, aliados ao emocional, estão no bojo da proposta do professor que, em suas mediações, poderá recorrer a estratégias variadas para obter seus objetivos junto ao leitor infantil. Em vez de insistir no caráter utilitário do texto, o professor há de prover seus alunos com dramatização, contar histórias e resumir filmes baseados em narrativas literárias, recorrer a fantoches, ler com entusiasmo passagens de romances, contos e poema, enfim, possibilitar que a criança se envolva na miniatura de mundo que é cada livro. Deduz-se daí que a ação do professor torna-se efetiva (MACIEL, 2010, p12).

Ao oportunizar a mediação da leitura literária, deve-se considerar os aspectos descritos pela autora, que é a de promover atividades lúdicas a partir do texto literário, uma vez que os alunos dos anos finais do ensino fundamental ainda estão na fase de gostar de atividades dinâmicas em sala de aula. Dessa forma, a proposta de intervenção desse trabalho tem como sugestões várias atividades, descritas no

projeto didático, dentro da escola após a leitura e a interpretação dos textos literários, foco da proposta.

A mediação do professor é fundamental para a compreensão e a apreensão dos elementos que compõem a linguagem literária dos textos. Não é só entregar o texto literário para o aluno e achar que irá ser um leitor proficiente. É necessária a intervenção do professor em conduzir todo o processo de leitura com perguntas significativas para que o aluno reflita e construa sentido no e através do texto. Para tanto, o professor precisa ser um leitor mais experiente e, também, um leitor literário.

As formações iniciais e continuadas necessitam ser repensadas e com leituras literárias consistentes, esclarecedores e com objetivos claros do que fazer e como fazer em sala de aula com os gêneros literários. Atualmente, o professor tem administrado sua autoformação e procurado ajuda em parceiros mais experientes dentro da escola para a troca de experiências e atividades que ajudem aos alunos no letramento literário e ampliem a vivência com a literatura.

Ao criar situações de interação com os textos literários, o diálogo com os demais colegas e professor, a troca de ideias sobre o que lê dentro e fora da escola, as confidências sobre hábitos, preferências, sabores poderão ajudá-los na construção da identidade, na compreensão das transformações culturais e tecnológicas e, essencialmente, terão a oportunidade de compartilhar temas relacionados à vida: perdas, namoro, sexo, morte, separações, frustrações, abandono, dificuldades, amor, sonhos, desejos, dentre outros. Segundo Oliveira,

A literatura produz conhecimento, não porque esteja na escola, mas porque dá conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreitas relações com o que somos hoje. A busca de leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor. Nem tudo que se ler na escola precisa ser discutido, interpretado e avaliado dentro dos padrões estabelecidos pelo contexto escolar (OLIVEIRA, 2010, p.42).

A produção de conhecimento através da literatura deve estar à disposição dos alunos, para a compreensão da relação que há entre o passado, presente e a nossa atuação em sociedade. Essa produção não diz respeito somente à apreensão dos elementos linguísticos, nem ao prazer e hábito de leitura; nem como instrumento avaliativo, através de uma ficha sobre os acontecimentos e personagens. Dessa forma, a literatura poderia, então, ser usada como tentativa de contribuição para a formação humana dos alunos.

Nessa perspectiva, dentro da mediação do professor, a ação mais importante, poderá ser considerada a do acesso, a acessibilidade aos bens culturais, como um bem de consumo imprescindível. De acordo com Candido,

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, a amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (CÂNDIDO, 2004, p. 176).

Como considera o autor, alguns bens de consumo alimentam o físico e outros alimentam a alma, como a literatura. Disponibilizar livros, textos literários e outros suportes com temas complexos e enriquecedores para que os alunos leiam, interpretem, socializem as leituras, construam múltiplos sentidos próprios da linguagem literária e isto pode ser feito de forma rica, variada e multifacetada com o uso da tecnologia e da internet.

Para, além disso, a escola necessita favorecer o desenvolvimento da Inteligência, da curiosidade, aspectos inerentes à adolescência, com o objetivo de contribuir com a formação integral dos educandos. Como bem diz Edgar Morin,

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. Esse emprego exige o livre exercício da faculdade mais comum e mais ativa na infância e na adolescência, a curiosidade, que muito frequentemente, é aniquilada pela instrução, quando ao contrário, trata-se de estimulá-la ou despertá-la, se estiver adormecida. Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época. É evidente que isso não pode ser inserido em um programa, só pode ser impulsionado por um fervor educativo (MORIN, 2010, p.22).

Acima, Morin considera a importância do estímulo ao desenvolvimento da curiosidade que, na maioria das vezes, é extinta pela formalidade em que estão estruturadas as escolas: ano/série; faixa etária; disciplinas compartimentadas; diversos professores; tempo exíguo para planejar e criar situações didáticas favoráveis ao desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico, em relação aos problemas cruciais, da atualidade, da existência humana que precisam ser interrogados, interpretados e solucionados.

### 3. A SALA DE AULA E O USO DAS TECNOLOGIAS

É o uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal (Pierre Lévy).

Nesse capítulo, aborda-se o uso da tecnologia na educação, como uma possível estratégia pedagógica, para o ensino da leitura e literatura. Pensar em um currículo que contemple as tecnologias digitais é planejar atividades que incluam as TDCI (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) e inserir em sala de aula, na perspectiva de formar cidadãos leitores críticos em relação ao que lê. A criticidade como elemento importante para uma leitura de qualidade que explore ao máximo os textos lidos, seja impresso, seja digital e que aprendam a diferenciar a leitura da simples navegação, no ambiente virtual.

Optou-se por usar o termo TDCI para diferenciar das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação); as duas dizem respeito a um conjunto de diferentes mídias, como o jornal, TV, rádio. A diferença, entre uma e outra, está no crescimento das tecnologias digitais e como nessa pesquisa serão usados computador, celulares, internet, redes sociais, assim o conceito que melhor se enquadra é o das TDCI (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação).

Abranger algumas mídias digitais no cotidiano da escola é promover a inclusão digital dos alunos que não tem acesso fora dela. É oportunizar a leitura nas mais variadas formas e apropriação do conhecimento disponível na internet, através da pesquisa em fontes diversas. É refletir sobre as consequências na vida das pessoas e na própria sobre postagens que ferem os direitos humanos. É, principalmente, buscar a leitura como dispositivo de transformação de si e do espaço que ocupa.

Na primeira seção, trata-se do uso da tecnologia na vida das pessoas, a repercussão, principalmente, as redes sociais no comportamento dos alunos tanto em relação à leitura quanto à escrita; reflete sobre a inserção das TDCI no currículo como possível contribuição na formação leitora dos alunos, bem como no desenvolvimento dos diversos letramentos.

Na segunda seção, discute-se sobre o *Facebook*, rede social muito usada pelos alunos, como ambiente virtual de aprendizagem e potencial pedagógico para a formação de leitores e dos multiletramentos. Refletir sobre a linguagem, a leitura, escrita, as discussões sobre ética, valores que os estudantes transferem das redes

sociais para as atividades da sala de aula é de suma importância para a formação como um todo do aluno/leitor em formação. Ouvir o que os alunos pensam sobre questões polêmicas veiculadas na internet, especificamente, no FB, ajudará na intervenção pedagógica para possíveis mudanças e transformações de atitudes dos educandos.

### **3.1 O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino da leitura e literatura**

Estamos vivendo uma revolução com o uso acelerado da tecnologia da informação e comunicação. É uma era das múltiplas informações e comunicação e, por que não dizer, a era das redes sociais, no sentido mais amplo da palavra, uma vez que estamos, praticamente, todos conectados, plugados, interligados. A sensação é que estamos todos “juntos e misturados” como se todos estivessem em um mesmo espaço, falando das mesmas coisas e, por consequência, criou-se, então, uma nova linguagem para a interação, comunicação e, principalmente, para os relacionamentos.

Todavia, há que se pensar na nova forma de comunicação, de comportamentos, hábitos que influenciam a vida das pessoas a partir da internet e das redes sociais. O que se tem observado é uma vida e uma sociedade que se molda pelo imediatismo. As informações acontecem em uma velocidade muito rápida, não há aprofundamento nas leituras, os produtos lançados saem da moda com muita facilidade, a cada dia se acrescenta novos *softwares*. Segundo Zygmunt Bauman,

“Líquido-moderna” é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer por muito tempo (BAUMAN, 2009, p.7).

Como afirma Bauman, os participantes dessa sociedade não conseguem consolidar suas “realizações individuais” porque estão mudando o tempo todo. A comunicação, de fato, para acontecer precisa de tempo para ser bem compreendida. Diante desse quadro, pode-se perguntar: onde estão esses cidadãos? Que mesmo conectados globalmente, estão “alheios” ao que se passa ao seu redor e impotentes

para o diálogo que os aproxima um dos outros e dos saberes construídos ao longo da história.

Essa reflexão, sobre as mudanças e a velocidade com que as informações acontecem, entram e saem de “cenário” midiático o tempo todo, deve ser preocupação da escola, principalmente, em relação à leitura e à escrita dos educandos. Há uma diferença entre a leitura e a navegação em ambientes virtuais. Segundo Coscarelli,

A leitura é normalmente descrita como sendo a construção de sentido a partir de um texto e como sendo um processo que envolve habilidades, estratégias, e que deve levar em conta aspectos socioculturais, como a situação de leitura, o objetivo, o leitor, o texto e a autoria, entre outros. Por outro lado, a navegação raramente é tratada como um processo em si e, embora constantemente mencionada em estudos, raramente é definida (COSCARELLI, 2016, p.63).

A diferença entre navegação e leitura, descrita pela autora, precisa se constituir em diálogo entre os educadores, refletidas nos planejamentos e momentos de formação continuada para serem conduzidas junto aos alunos em forma de debates, em que a diferença fique bem consolidada pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, alunos e professores.

A leitura é um processo complexo que aciona ações cognitivas. Em relação à leitura na internet, a complexidade é ainda maior, haja vista os mais variados conhecimentos que os discentes terão que ativar para efetivar uma leitura de fato. A internet é um “espaço tridimensional novo e dinâmico” que vai além da leitura dos livros didáticos. Ela requer, por parte daqueles que a utilizam, conhecimentos pertinentes aos *sites*, usos adequados de *softwares* para o objetivo pretendido, localização de informações em fontes, contextos e espaços distintos.

Adentrar, analisar, compreender e diferenciar o que seja leitura e somente navegação é a possibilidade de saber o que dificulta a leitura mais consistente, na internet, pelos alunos, e o uso da tecnologia em sala de aula de forma mais organizada e orientada em situações didáticas que favoreçam uma leitura *on-line* eficaz e proveitosa.

Como fica a escola diante da era digital e da reflexão do que seja o universo tecnológico para a aprendizagem dos alunos, posto que a escola é um espaço privilegiado em que ocorre a sistematização e a consolidação dos conteúdos? Uma boa parte desses cidadãos são alunos e está espalhada nas escolas esperando,

mesmo de forma inconsciente, por um currículo que esteja adequado à nova realidade e aos desafios trazidos pelas TDCI.

O reconhecimento de que as TDCI exigem novas habilidades, e, portanto, a necessidade de trabalhar os diferentes letramentos, cria, novos desafios educacionais no sentido de que os alunos, educadores e as pessoas em geral devem ter uma maior familiaridade com os novos recursos digitais - processador de textos, *e-mail*, bate-papo, lista de discussões, hipertexto, *blog*, internet, *web* (AMEIDA; VALENTE, 2011, p. 23).

Um dos problemas enfrentados, dentro da escola, em relação ao uso da tecnologia, está relacionado ao convívio direto dos alunos ao universo digital, ao contrário dos docentes que, em sua maioria, “fogem” e se sentem desconfortáveis em contemplá-la à prática pedagógica.

O advento das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDCI), em nossa sociedade, abriu “portas” para a construção das habilidades leitoras e escritoras com um “novo” olhar, redirecionamento e ressignificação. No entanto, para que a tecnologia entre na sala de aula, se faz necessário, de acordo com os autores Almeida e Valente,

[...] a criação de ambientes de aprendizagem interativos por meio das TDCI impulsiona novas formas de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento, com o contexto local e global, propicia o desenvolvimento da capacidade de dialogar, representar o pensamento, buscar, selecionar e recuperar informações, construir conhecimento por meio de redes não lineares (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 31).

Aliar a tecnologia às ciências torna-se profícuo na instrumentalização dos educandos, no que se refere à humanização, haja vista a possibilidade da interação com o outro e com o mundo globalizado. Assim, quando os docentes não estão conectados, eles estão dialogando uns com os outros sobre tecnologia, internet, mídias, redes sociais. Dessa maneira, de forma não linear, a discussão tecnológica entra na escola. Ainda de acordo com os autores Almeida e Valente,

A integração das TDCI ao currículo potencializa o desenvolvimento das habilidades de escolha de informações entre um leque de informações ligadas de modo *a-linear* ou a criação de novas ligações não previstas; incita a escrita para representar as próprias ideias, a leitura e interpretação do pensamento do outro expresso em textos por meio de palavras ou com o uso de diferentes linguagens e modos de representação tais como imagens, sons e vídeos articulados em hipertexto (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 31).



As vantagens de incluir as TDCI ao fazer pedagógico da escola vão além de um trabalho com a diversidade de leituras, enquadram objetivos de uma educação inclusiva que dá direito ao aluno o acesso aos bens culturais diversos de forma articulada e reflexiva, oportunizada por um planejamento organizado, com conteúdos não fragmentados. Portanto, cabe à escola ensinar as interrelações e ligações que contemplem a “condição humana”. Segundo Edgar Morin,

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (MORIN, 2003, p. 47).

O autor considera nessa citação que, mesmo sendo sujeitos globais, não se pode perder a humanidade e nem deixar de reconhecer a pluralidade cultural existente no planeta. Destarte, é necessário uma reflexão sobre a preparação do cidadão para os problemas e mudanças sobrevindas da “mundialização”. A escola precisa ter clareza e definir metas que deixem transparecer o tipo de cidadão que quer formar para que tipo de sociedade e, essencialmente, em que contexto. De acordo com Morin,

Porém, quanto mais somos envolvidos pelo mundo, mais difícil é para nós apreendê-lo. Na era das telecomunicações, da informação, da internet, estamos submersos na complexidade do mundo, as incontáveis informações sobre o mundo sufocam nossas possibilidades de inteligibilidade (MORIN, 2003, p. 64).

Pensar e ressignificar ações educacionais sobre as dificuldades que envolvem a apropriação do mundo tecnológico são “obrigação” de toda instituição de ensino, uma vez que as decisões políticas para o desenvolvimento de diretrizes para a educação começam com a concepção de ensino e aprendizagem que se quer para os alunos que se tem.

Ao considerar uma concepção que busque a compreensão e uma comunicação eficaz, com vistas à humanização e que contribua para uma educação solidária, intelectual e moral são umas das principais “finalidades da educação do futuro”. Ainda de acordo com Morin,

Lembre-mo-nos de que nenhuma técnica de comunicação, do telefone à internet, traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser

quantificada. Educar para a compreensão matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade (MORIN, 2003, p.93).

Muitos são os desafios da educação em relação ao ato de ensinar. Não somente disponibilizar os conteúdos “clássicos” das disciplinas, cada uma na “caixinha”, mas também o ensino perpassa por diversos conteúdos que se integram ao currículo escolar que são os relacionados ao educar para a compreensão da condição humana. Dessa maneira, a escola estaria se voltando para um currículo que englobe os saberes de forma não compartimentada. Segundo Morin,

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2010, p. 17).

De acordo com o autor, é de suma importância refletir sobre as consequências da compartimentalização do ensino, o que acarreta um grande desafio para a escola, que é a de oportunizar aos alunos a articulação dos saberes. Ainda que as ciências sejam ministradas, na sala de aula, de forma separada, o conhecimento não é fragmentado e nem a mente humana. O ser humano tem capacidade de fazer associações do que lê, ouve, tem saberes e experiências acumuladas que lhes permite fazer a integração. É necessário que seja estimulado com atividades contextualizadas e interdisciplinares.

Diante desse aglomerado de informações, leituras, conexões, verifica-se a existência da literatura em toda a parte como uma “porta” importante para uma mobilização em prol de sua estabilidade e consistência em sala de aula. “É, pois, essencial que a escola conceba a leitura literária em constante “transformações” e “novas manifestações” e traga para o cerne das discussões dos docentes, as várias concepções de literatura para que haja a ampliação do repertório cultural e letramento literário. Segundo Cosson,

Assim como também é inteiramente adequado buscar entender como ela permanece em outros espaços, como é o caso da **internet**. De pensarmos que a literatura é o uso da palavra para criar mundos ou um sentimento de mundo, correspondendo a um uso específico da palavra, valem as transformações em novas manifestações, como o cinema, a canção popular

e os HQs, e os novos usos, como dados pelos jovens que se apossam da literatura para outros fins (COSSON, 2014, p.23). **(grifo meu)**

Conceber o ensino da literatura, ao considerar a diversidade de produção que a caracteriza e não somente os “clássicos” é oportunizar a entrada dos gêneros literários, na escola básica, fundamentalmente, ponderar o uso da internet como mais um apoio para a inserção da leitura literária.

Adequar o planejamento escolar à tecnologia da informação e comunicação é entender o ensino da leitura literária com a “multiplicidade de linguagens”. Os textos que circulam na internet formam um “emaranhado” de significação que precisam ser decifrados, analisadas e compreendidos. De acordo com Rojo,

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012, p.19).

Essas múltiplas linguagens que estão interligadas para formar textos que precisam ser comunicados pelas mídias, sejam impressas ou nas telas, uma vez que são condutoras de leituras peculiares que necessitam de estratégias e “multiletramentos” para serem decifradas e terem sentido por quem ler.

Dentro desse contexto, a literatura e a tecnologia poderão permitir o alcance da formação dos multiletramentos dos alunos que farão parte do projeto, alvitados na proposta de intervenção dessa pesquisa, visto que terão acesso às várias linguagens, como filme, leitura de contos, escuta de poema, imagens, dentre outras pertinentes às características das redes sociais, especificamente, a do *Facebook*.

### **3.2 Facebook: uma ferramenta possível no processo de formação de leitores**

Se não é possível mais desconsiderar a tecnologia digital como ferramenta para as aulas de leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores, haja vista o comportamento dos alunos diante das mídias, deve-se, portanto, considerar o ambiente de aprendizagem em que estão inseridos para a organização de atividades que contribuam na construção de novos saberes e o uso dos recursos tecnológicos com os diferentes textos midiáticos.

As aulas de leitura quando se baseiam na interação, participação, aprendizado uns com os outros na troca de informações e saberes, em diferentes

contextos, que vão além do espaço da sala de aula, o ensino abandona um modelo tradicional e atende a demanda da vida em sociedade, refletindo e dialogando, junto aos alunos, os textos lidos e navegados em várias esferas e situações de comunicação. De acordo com Zacharias,

A leitura e a navegação em *sites*, *blogs* e redes sociais diversas são algumas das possibilidades para o trabalho com textos do ambiente digital. Explorar suas possibilidades e usabilidade significa levar em conta não só a forma de organizar os discursos e a linguagem utilizada, mas valorizar outras linguagens agregadas aos textos verbais, tais como os ícones, a estrutura das interfaces, o leiaute, dentre outros aspectos (ZACHARIAS, 2016, p. 25).

Aliar a leitura a outras linguagens, incididas dos ambientes digitais, é uma tarefa que cabe aos professores das diversas áreas do conhecimento, contudo para o profissional da disciplina de Língua Portuguesa é imprescindível a inserção da discussão qualificada em relação aos elementos que compõem as linguagens na tela. Analisar as imagens, as músicas, os vídeos, os textos e tantos outros elementos que são adicionados ao texto verbal para a formação leitora dos alunos.

O texto impresso que ainda vigora como objeto de ensino, para a leitura e a escrita, na sala de aula, deixa de ser o único subsídio usado na imensa teia dos discursos e a internet com todo o seu aparato tecnológico poderá contribuir na realização de um trabalho de comparação, análise, criticidade e intertextualidade entre as linguagens para os letramentos dos alunos.

Nesse sentido, se constitui um desafio inserir qualquer tecnologia digital em sala de aula, uma vez que prevalece na organização da escola um modelo de educação ultrapassada com a fragmentação dos saberes nas caixinhas das disciplinas; o tempo da sala de aula reduzido para a realização de um trabalho mais consistente, também, deve-se levar em consideração as questões econômicas, uma vez que a maioria das escolas não possui computadores com internet; as questões de ordem social e por fim, a fragilidade no conhecimento sobre TDIC e seu uso na sala de aula.

Destarte, a interação humana, que acontece, também, dentro das escolas, ultrapassou os muros dela e, assim, tornando-se mais complexo ainda, o que resultou na criação de “comunidades virtuais”, com uma linguagem quase que universal, 3 a do intercâmbio. Dentre essas comunidades está o *Orkut*, extinto em 2014, uma vez que seus partícipes foram para o *Facebook*.

O *Facebook* tem como finalidade oportunizar, às pessoas, o compartilhamento, bem como conectar uns aos outros na busca dos acontecimentos que ocorrem no mundo e troca de interesses comuns. Segundo Paiva,

O FB foi criado, por quatro alunos da Universidade de Havard: Mark Zuckerberg, Dustin MosKovitz, Chris Hughes e o brasileiro Eduardo Severin. O objetivo inicial era reunir os alunos da Universidade de Harvard, mas seu sucesso ultrapassou os muros daquela universidade e chegou a ouros [...] (PAIVA, 2016, p. 66).

O FB é considerado a rede social mais popular da internet. O nome originou-se de um livro feito manualmente, um calhamaço de páginas encadernadas, que era socializado entre os alunos das universidades americanas com fotos e informações deles com o intuito de se conhecerem melhor<sup>4</sup>. Atualmente, de acordo com o site G1, o *Facebook* chega a 1, 94 bilhões de usuários em todo o mundo, no primeiro trimestre de 2017<sup>5</sup>, o que demonstra o sucesso esplendoroso da rede.

O FB tem se adaptado a inúmeras finalidades. Empresas usam com fins comerciais; Universidades com fins educacionais para publicar seus eventos e seus feitos serem conhecidos e alcançados; pessoas físicas e autônomas se utilizam dessa ferramenta para seus interesses e negócios. No entanto, por ser um sistema aberto, há as consequências que muitas vezes não são positivas. Ainda de acordo com Paiva,

O sistema é aberto. Prova disso é que o FB superou sua missão e tornou-se também um ambiente para exibicionismo e *bullying*. Além disso, as notícias que pautam a imprensa pautam também os comentários no FB. O sistema está longe do equilíbrio, pois novos conteúdos são postados, comentados, excluídos e compartilhados a cada segundo. Pedidos de novos “amigos” chegam a todo o momento e as interconexões vão cada vez mais se complexificando, ficando cada vez mais intrincados (PAIVA, 2016, p.68).

Com a missão de tornar o mundo mais aberto e mais conectado, o FB, como afirma a autora, superou sua missão e ao longo do tempo se modificou e o ambiente que era para encontrar pessoas e para compartilhamentos serve muitas vezes para expressar preconceitos de todas as ordens. Portanto, é necessário que a escola

---

<sup>4</sup> <https://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/a-origem-do-facebook-4934191#ixzz4n7L2Zmxb>

<sup>5</sup> <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/facebook-chega-a-194-bilhao-de-usuarios-em-todo-o-mundo-no->

esteja atenta para criar situações para o debate do que os alunos estão lendo e como se apresentam diante das questões polêmicas que circulam nas redes sociais.

O FB poderá se constituir em uma ferramenta educacional no tocante à leitura e leitura de textos literários; na interação com a comunidade escolar (professores/aluno; aluno/aluno; aluno/equipe gestora); no desenvolvimento do senso crítico sobre as notícias veiculadas; no exercício do debate e reflexões sobre acontecimentos históricos, sociais, culturais; no exercício e o respeito à opinião do outro e, principalmente, compreender que aprendemos uns com os outros por meio da interação. De acordo com Gomes,

O ser humano é gregário e aprende em sua relação com o outro e com o meio. As redes digitais de relacionamento têm permitido e potencializado novas formas de ser e de estar no mundo, de ensinar e de aprender. Aprende-se em todos os lugares e, nesse sentido, podemos mesmo dizer que há uma escola fora da escola (GOMES, 2016, p. 83).

Por conseguinte, é necessário potencializar essa ferramenta dentro da escola para o desenvolvimento da competência leitora com discussões que irão auxiliar os estudantes a discernirem os aspectos negativos e positivos das redes sociais, como por exemplo, em relação à autoria dos escritores, muitas vezes compartilhadas citações que não são autênticas, também a fragmentação dos textos. Refletir com os alunos a importância de se ler todo o texto para a interpretação, compreensão e construção de sentido.

Compreender que nem tudo que é feito com as redes digitais é positivo, não quer dizer que a escola se feche, mas seja benevolente, receptiva em relação ao novo. Segundo Pierre Lévy,

Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista (LÉVY, 2010, p 12).

É nessa perspectiva humanista, como considera o autor, que a escola precisa entrar em ação em relação aos debates e reflexões sobre o que ocorre nos espaços de comunicação, por meio da internet, para que as questões humanas sejam mais relevantes que as que visam somente o lucro.

A escola não pode mais negar ou dizer que os alunos não gostam de ler que não leem e, isso se refere a todos os gêneros textuais. Os alunos leem textos literários e usam os elementos inseridos na linguagem literária como é o caso das metáforas, em músicas, representações e outras manifestações artísticas mesmo não sabendo muito bem como se nomeiam esses elementos.

A construção do conhecimento se dá, portanto, em rede, em compartilhamento, em parceria, em contexto de interação com o ambiente e com o outro e, dessa forma, é distribuída socialmente. Cientes do potencial de aprendizagem, interação e conhecimento das redes sociais, as empresas tecnológicas investem pesado nos recursos que possibilitam às interações cotidianas das pessoas, os interesses, as necessidades e oferecem as condições para a “distribuição do conhecimento”.

A escola tem sido desafiada a inserir as tecnologias em suas atividades pedagógicas, o uso das mídias. Apesar das mudanças e avanços tecnológicos, ainda vigora, em seu planejamento atividades de leitura e produção de textos sem nenhum vínculo com os textos que circulam na internet e redes sociais, a composição dos textos, os temas, a organização textual, a linguagem usada. Os professores têm encontrado dificuldades para aliar o currículo às novas TDCI. De acordo com Gomes,

Diferentes modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento têm surgido a partir das redes sociais e das comunidades de prática. Com elas, emerge a necessidade de novos letramentos e de outras formas de construção de conhecimento. Lidar com essas dificuldades tem sido um desafio para a escola (GOMES, 2016, p. 87).

Considerar que os alunos se relacionam com o conhecimento, e que há a possibilidade de aprenderem conteúdos escolares de diferentes maneiras é um grande avanço para que a professores e alunos se organizem, descubram e passem a usar, na medida do possível, as mídias em sala de aula, para o aprimoramento da leitura e de novos letramentos. É possível realizar um trabalho com o celular na busca de informações para que se transformem em conhecimento. É possível com um computador, um celular com internet, um datashow resolver ou minimizar a distância que existe entre a prática pedagógica e as TDCI.

Diante desse contexto, a escola é desafiada o tempo todo a inserir as novas tecnologias, a entender a complexidade do mundo, das relações humanas em todos

os setores, bem como o impacto que tudo isso causa na vida das pessoas e da sociedade. Precisa se reorganizar, ressignificar e reinventar-se para manter sua importância que está além de uma simples matrícula e diplomação.

#### **4. METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

A ciência descreve as coisas como são; a arte, como são sentidas, como se sente que são.  
(Fernando Pessoa)

Nesse capítulo, aborda-se o caminho metodológico escolhido para a realização da pesquisa, o qual inclui o projeto didático que contempla a intervenção pedagógica realizada em uma turma de 7º ano do ensino fundamental II, em uma escola pública de Rio Branco. No projeto didático, foram apresentadas e detalhadas as etapas da proposta de intervenção com o trabalho de literatura para contribuir com a formação leitora dos alunos. Buscou-se, durante todo o processo da aplicação, registrar a trajetória trilhada pelos estudantes, principalmente, observando e analisando os aspectos referentes à melhoria no exercício da leitura literária.

A pesquisa é concebida como uma ação teórico-metodológica, tendo em vista que para sua realização, faz-se necessário recorrer a referenciais teóricos que embasam o caminho durante a produção do texto.

##### **4.1 Caminhos da pesquisa**

Pensar em um trabalho de pesquisa é pensar o que pesquisar, por que pesquisar tal fato e não outro, como pesquisar, para que pesquisar e, essencialmente, é colocar-se frente a um grande desafio para produzir conhecimentos que sejam relevantes tanto no campo teórico quanto prático relativo à área do conhecimento que a fundamenta.

Os procedimentos adotados para a realização de uma pesquisa não se resumem, meramente, ao uso das técnicas e instrumentos de pesquisa, no entanto, são aliados às reflexões teóricas, à realidade, articulando-as para o estudo do problema e proposição de solução.

Apesar de toda a produção teórica sobre o assunto, o ensino da literatura na escola básica desenvolve-se, predominantemente, através do LD, com as limitações que esse instrumento impõe aos alunos e professores. Isso reforça a necessidade



de mais estudos, pesquisas e proposições de alternativas para o ensino da literatura, como forma de fundamentar a reflexão sobre a urgência de políticas que priorizem a leitura e, especialmente, a leitura de textos literários para a formação leitora e humanista dos alunos.

Esta pesquisa assume um caráter qualitativo, uma vez que busca compreender, descrever e explicar como se concebe o ensino da literatura, nos documentos oficiais e como acontece a prática em sala de aula. Segundo Minayo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

Da mesma forma que Minayo (2001), Goldenberg afirma que (1998, p. 53), “os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações, com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos”, essa pesquisa descreve e analisa situações detalhadas sobre o trabalho com a literatura na sala de aula, com o intuito de promover o acesso a textos literários mais complexos e de boa qualidade para a formação de alunos leitores proficientes. Considera-se que os alunos dessa faixa etária de 11 a 13 anos são capazes de ler textos mais densos e, principalmente, têm o direito à literatura como um bem cultural essencial para a formação do ser humano.

Para realizar o presente estudo, foram utilizados procedimentos tanto da pesquisa bibliográfica quanto da pesquisa-ação. No primeiro caso, pela necessidade de buscar o embasamento teórico sobre a problemática do ensino de literatura na educação básica. No segundo, para atender às características do PROFLETRAS, que propõe a pesquisa voltada para resolver ou minimizar problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem, no contexto da sala de aula, tendo o pesquisador como artífice da sua própria formação e transformação no âmbito de sua atuação profissional.

No caso desta pesquisa, esse procedimento justifica-se ainda pela sua especificidade, que é a execução de uma proposta de intervenção, através de um projeto didático, desenvolvida numa turma de 7º ano do ensino fundamental. Segundo Thiollent, a pesquisa-ação é,

[...] um tipo de pesquisa 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 participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1985 p. 14).

Por conseguinte, na pesquisa-ação, há ao mesmo tempo o “conhecer” e o “agir”, o que significa saber, de fato, sobre a realidade para uma tomada de decisão na intervenção do problema, com o envolvimento de todos de forma participativa e cooperativa. Tomou-se como base para essa pesquisa a própria experiência docente da pesquisadora e, principalmente, a atuação como formadora da Secretaria Estadual de Educação e Esporte do Acre, a qual, no decorrer do trabalho, inquietou-se em face de pouca vivência dos alunos com a literatura.

Para isso, procedeu-se um levantamento bibliográfico da produção teórica sobre o ensino da literatura, analisaram-se alguns documentos oficiais referentes à educação, como: Os PCNs de Língua Portuguesa, as OC de LP do Estado do Acre, como também o LD de Português do 7º ano e também um estudo sobre planejamento de ensino na modalidade projeto didático, como embasamento para discorrer sobre o cenário da literatura na escola de ensino fundamental II. Vale ressaltar que a análise dos documentos oficiais citados acima foi feita no primeiro e segundo capítulo desse trabalho.

Depois do levantamento bibliográfico, partiu-se para a pesquisa de campo com a execução das etapas elaboradas no projeto didático, em uma escola pública de Rio Branco/Acre, a qual se dará o nome de “Recanto do Saber”.<sup>6</sup>

A turma escolhida foi uma do 7º ano, já que muitas pesquisas para o ensino fundamental II são direcionadas aos 9º anos e toma-se, na maioria das vezes, o critério da faixa etária. Acredita-se, porém, que os alunos da faixa etária dessa pesquisa, do 7º ano, são capazes de ler e compreender textos literários mais complexos com a intervenção do professor.

A escolha pela instituição se deu pela a afinidade da pesquisadora com a equipe pedagógica da escola. Sendo assim, a execução das etapas da proposta de intervenção ocorreu num clima favorável à realização e colaboração nos momentos em que a pesquisadora solicitou ajuda em relação aos usos dos espaços e

---

<sup>6</sup> Nome da escola é fictício para resguardar a identidade.

equipamentos da escola (datashow, caixa de som e outros) e em providenciar a vinda da turma no contra turno para que o projeto fosse concluído com sucesso.

A escola possui 460 alunos e está localizada em um bairro considerado de classe média, contudo fica distante do centro da cidade, fundada em 1985; atuou com turmas do ensino fundamental I e II, durante um tempo, depois com turmas somente do fundamental II, a partir do ano de 2017, passou a receber alunos do ensino médio, no período da tarde. Os alunos são das adjacências, considerados da periferia da cidade, oriundos de bairros alagadiços, o que caracteriza, para muitos, no discurso educacional, alunos “carentes”, com famílias desestruturadas e, dessa forma, pela carência têm dificuldades de aprender ou pior ainda não acreditam que são capazes de aprender.

A turma a qual foi aplicado o projeto possui 32 alunos frequentando assiduamente, a idade é de 11, 12 e 13 anos. De acordo com a orientadora de ensino e pedagógica, o 7º ano C era a melhor turma, dentre os 7º anos, da escola e que a execução do projeto teria melhor resultado.

Para a aplicação do projeto, foram realizadas em 5 etapas, perfazendo um total de 16 horas/aulas, aproximadamente, conforme o quadro abaixo:

**QUADRO 1 – Síntese das etapas aplicadas**

<b>Etapas da aplicação da proposta de intervenção</b>	<b>Etapa 1 - Motivação para aguçar o interesse pelo “O Gato Preto”. 2h/aulas.</b>
	<b>Etapa 2 - Leitura do conto e outras atividades - 5h/aulas</b>
	<b>Etapa 3 - Intertextualidade – 5h/aulas</b>
	<b>Etapa 4 - Criação de uma página no <i>Facebook</i> – 2h/aulas</b>
	<b>Etapa 5 - Retorno e avaliação do resultado na escola - 2h/aulas</b>

Dentre os instrumentos e estratégias utilizadas para a coleta de dados dessa pesquisa, destaca-se o diário de bordo escrito pelos alunos durante os encontros da aplicação do projeto didático como um instrumento para coletar as notas e explicações dos processos, também para a partilha da experiência entre os alunos e

pesquisadora e como registro da memória, posto que a cada encontro um aluno levava o diário e trazia na próxima aula e outro aluno fazia as anotações e assim sucessivamente. O diário era lido em sala de aula e quando um aluno esquecia algum registro importante, o aluno responsável pelo escrito do encontro acrescentava.

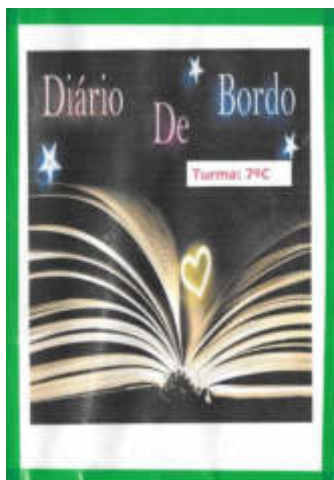
Existem vários tipos de diários de bordo e são usados com finalidades e sentidos diferentes para descrever, refletir as atividades humanas. Nesse sentido, toma-se como conceito de diário o de Miguel Zabalza,

Tanto o diário centrado nas tarefas como o diário centrado nos sujeitos podem dar oportunidades a importantes processos de reflexão e de desenvolvimento profissional dos professores. E, quando se pode contar com um diário misto, essa tarefa fica enormemente facilitada e é então que o diário, como instrumento de acesso ao pensamento e à ação do professor, adquire toda a sua força. (ZABALZA, 2004, p.62).

O autor considera o diário seja focado nas tarefas seja nos sujeitos, excelente ferramenta de análise para a reflexão de todo um processo de desenvolvimento de ações pedagógicas em sala de aula, adquirindo uma riqueza de informações possíveis de serem lidas e analisadas sobre os fatos de forma sistematizada e consistente de todo o percurso dos acontecimentos vivenciados pelos alunos e a professora/pesquisadora.

Dessa forma, os alunos foram convidados a embarcar em uma viagem pelo universo da leitura literária e o diário de bordo seria o instrumento dessa viagem para o registro da aventura que iriam participar e navegar. Contar as experiências e o compartilhamento de ideias, tornaram-se em momentos inesquecíveis e o desejo de ir à busca de outras viagens pela literatura, se constituiu no desejo e objetivo da pesquisadora.

**Imagem 02 – Diário de bordo do 7º ano C.**



**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora

A análise adotada por essa pesquisa é de conteúdo, uma vez que se aplicou na prática, pela própria pesquisadora, e foram usados instrumentos que permitirão descrever e interpretar as mensagens dos alunos, através dos registros, comentários. Para tanto, espera-se entender “as vozes” dos alunos através do conteúdo anunciado no texto verbal ou oral, fotografias, imagens, numa concepção de interação com as várias linguagens utilizadas. Segundo Laurence (1977, p.30), “a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo para ver o que dá”. Nesse mesmo pensamento, complementa Barthes (1977. P.20) “[...] as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa”. Portanto, é a palavra, o texto que deve ser lido, explorado e saboreado para que faça sentido.

#### **4.2 Proposta de intervenção da pesquisa: o projeto didático “Literatura nas redes sociais”**

Pela natureza dessa pesquisa, que tem por finalidade analisar e agir frente à realidade do fracasso da leitura e da pouca vivência dos alunos do ensino fundamental com a literatura, como uma das formas de intervenção possíveis, escolheu-se a elaboração e a execução de um projeto didático para oportunizar aos alunos de uma turma de 7º ano a leitura de textos literários de um renomado escritor de contos, Edgar Allan Poe. Autor e obra sendo estudados, aliados às mídias de comunicação com a participação de todos.

A proposta de intervenção será desenvolvida através da elaboração e execução de um projeto didático, em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Ele tem como produto a criação de uma página no *Facebook*, cujo objetivo é a divulgação de textos literários como contos estudados pela turma.

O ensino através de projetos didáticos não é algo novo, entretanto, ele se constitui como uma excelente alternativa para resolver ou mesmo minimizar problemas referentes ao ensino e aprendizagem. No tocante à leitura e à escrita, é bem proveitoso, em razão de aproximar alunos e professores, possibilitar o desenvolvimento de atividades relacionadas à vida prática e que ajudem no prosseguimento das aprendizagens.

O projeto didático é uma das formas de organização do trabalho pedagógico e dos conteúdos de ensino. O conteúdo pode ser organizado de diversas formas. O que determinará essa organização é a natureza desse conteúdo, bem como a capacidade que se quer desenvolver através dele. Dessa forma, temos as sequências didáticas, atividades permanentes, situações independentes, atividade de sistematização e projetos didáticos.

A sequência didática é uma estratégia de organização de uma produção oral e escrita. Segundo Dolz e Schneuwly,

[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.43).

As sequências didáticas se constituem como tal por ter uma organização específica, considerando um gênero textual oral ou escrito de forma sistemática e progressiva, sempre elevando os níveis de aprendizagem. Inicia-se com a apresentação de uma determinada situação, depois pode ser executada uma produção de texto inicial; em seguida, são desenvolvidos os módulos. Ao término da sequência, pode ser alcançado um produto final ou não.

As atividades permanentes são situações didáticas cujo objetivo é desenvolver, nos alunos, atitudes, valores, hábitos que irão repercutir durante toda a vida acadêmica e pessoal. Dentre elas, podemos citar a leitura diária de bons textos, com regularidade, o que acarretará a possibilidade do contato permanente com um tipo de conteúdo.

As situações independentes são aquelas ocasionais em que um conteúdo significativo surge em sala de aula, embora não tenha sido planejado para o momento, tem relação com os propósitos da disciplina de língua portuguesa e com os objetivos elencados para o ano em curso, posto que contribui para a sistematização dos conhecimentos.

Atividades de sistematização são utilizadas como síntese de uma sequência de atividades, em que, geralmente, são utilizados o registro de aprendizagem (sob a forma de resenhas, esquemas, mapas conceituais, resumos, portfólio, entre outras), avaliação e auto-avaliação. É uma modalidade de organização do trabalho pedagógico que favorece o acompanhamento e registro da aprendizagem, tanto pelo professor quanto pelo aluno.

Para efeito dessa proposta, a escolha deu-se pelo método do projeto, devido a sua característica principal, que é a existência de um produto previamente proposto e acordado por todos. Pressupõe o envolvimento e participação de todos, e respeita e se beneficia das diferentes habilidades e particularidades dos alunos. Mobiliza diferentes saberes, como, também, por proporcionar uma maior diversidade de conhecimentos, em função da preparação e execução do produto final.

Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas, e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante, tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto (NERY, 2007, p. 119).

O projeto possibilita, ainda, a realização de atividades com sentido real, ou seja, tudo que é estudado e realizado é direcionado para que o produto se concretize e cumpra sua função. Os alunos sabem de antemão qual o sentido e a finalidade de cada ação desenvolvida e as metas a serem cumpridas são feitas coletivamente. Outra característica do projeto didático é a delimitação do tempo e, conseqüentemente, a avaliação de seus resultados por todos os envolvidos.

Pelo conjunto de características acima citadas, a organização de conteúdos através de projeto didático se constitui numa estratégia mais adequada, considerando os objetivos da pesquisa, que é uma proposta de intervenção junto aos alunos. O fato de ter um produto final torna a pesquisa mais objetiva. As etapas a serem cumpridas são bem definidas e isso implica no envolvimento de todos, num trabalho coletivo, o que requer do aluno a participação ativa.

Considerando uma concepção de ensino da língua materna voltada à participação do aluno na construção do conhecimento, uma das possibilidades é o envolvimento em projetos dentro e fora da escola, em que a pesquisa, a reflexão, problematização e a ressignificação são estratégias importantes para a transformação da realidade social e escolar dos alunos. Para tanto, segundo Hernández (1998), alguns aspectos devem ser levados em consideração.

Algumas ideias educativas e alguns conhecimentos psicopedagógicos que destacam a importância dos saberes e das experiências e os processos dos alunos que assinalam o papel da transferência e da compreensão como indicadores de aprendizagem.

A relação entre o currículo e a escola e os problemas reais que são apresentados pelas disciplinas fora da Escola, nas Ciências, nas Humanidades, ou nas Artes e nesses campos que não “entram” na seleção do currículo, mas que permitem interpretar e abordar “espaços” de conhecimento transdisciplinares e criar novos objetos de estudo. Campos relacionados com a construção da subjetividade, o estudo das transformações na sociedade e na natureza...

O papel do diálogo pedagógico, da pesquisa e da crítica como atitude dirigida a favorecer a aprendizagem na aula, junto à postura ideológica de que a função da Escola não é encher a cabeça dos alunos de conteúdos, mas, sim, contribuir para formá-los para a cidadania e oferecer-lhes, como já se indicou, elementos para que tenham possibilidades de construir sua própria história, diante da que vem determinada por sua condição de gênero, etnia, classe social ou situação econômica.

A tentativa de procurar e organizar com os professores uma Educação para compreensão que, naquele momento, queria dizer favorecer uma atitude globalizada, que vinculasse a construção da subjetividade (dos docentes e alunos) com as interpretações do “mundo” oferecidas pelas áreas disciplinares, ou pelos temas e problemas em torno dos quais se organize o currículo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 23-24).

Diante do exposto, é salutar ressaltar a importância do projeto didático para se obter sucesso na organização de muitos conteúdos, principalmente os relacionados à leitura de diversos gêneros. A metodologia do projeto leva em consideração as ideias dos alunos, os diferentes saberes, os estudantes passam a compreender a função da escrita dentro e fora da escola, refletem sobre histórias de vida, fazem relação com os conhecimentos das disciplinas estudadas, fazem pesquisas para ampliar o conhecimento, usam várias fontes e recursos tecnológicos. Há diálogo e envolvimento entre os participantes do projeto e os alunos poderão se tornar leitores autônomos de diversos gêneros.

Por isso, o projeto didático é uma boa forma de organização do conteúdo para o ensino de língua portuguesa, visto que contempla o uso da língua em situações de comunicação reais e com função social bem definida. Fortalece um ensino de língua



em que se prioriza a construção do conhecimento na interação com o outro e com o objeto de ensino, que, nessa proposta, é a literatura.

Em relação às práticas envolvendo o desenvolvimento da linguagem, o projeto didático oferece inúmeras vantagens. Segundo Micotti, todo projeto de ação implica.

1. Comunicar-se oralmente: dialogando, discutindo, expondo, argumentando, descrevendo, analisando, sintetizando.
2. Comunicar-se por escrito: lendo e escrevendo (cartas, artigos de informação, fichas técnicas, cartazes, contos e romances, poemas etc).
3. Relacionar-se com interlocutores- pertencentes não apenas à própria classe, mas ao estabelecimento escolar- com pais, com outras escolas, vizinhança, comunidade, região, país, até atingir o que as crianças chamam “o vasto mundo” (MICOTTI, 2009. p. 21).

Portanto, compreendemos que para cada gênero lido há uso de diferentes estratégias. Não lemos um romance da mesma forma que lemos um poema, ou que lemos um conto. Segundo Terra (2014, p.9), “não importa o motivo pelo qual se lê um texto literário, o fato é que a leitura desse tipo de texto requer por parte do leitor a ativação de estratégias específicas”.

Ao trabalhar a leitura dos gêneros literários em sala de aula, o professor terá a oportunidade de abordar os vários objetivos de leitura. É importante, durante esse processo, que se esclareça que a leitura pode ter objetivos diversos que vão desde a localização de uma simples informação até a apreensão de significados implícitos que possibilitam a participação do leitor, na construção de sentido do texto. No caso do texto literário, é bem diferente dos demais pela linguagem e características inerentes ao gênero.

Pode-se dizer que a linguagem literária se diferencia da referencial pela plurissignificação. Enquanto a linguagem referencial busca informar objetivamente, a linguagem literária usa as palavras para evocar vários sentidos. A valorização da linguagem está no sentido figurado, conotativo. A linguagem literária representa o real, mas recria-o, transfigurando-o, transformando em uma escrita ficcional. Na linguagem literária, o olhar do escriba, sua visão de mundo e das condições humanas estará no texto, tornando-a subjetiva; o jogo de palavras inerente ao fazer artístico exerce o que se pode chamar de poesia, com suas ambiguidades e metáforas.

As narrativas fazem parte da vida dos seres humanos desde o princípio da civilização e se manifestam através de vários textos literários: fábula, causos, mitos,

novela, romance, filmes, contos e outros. A escolha pelo texto literário “conto” se deu pelas suas características típicas, como número reduzido de personagens, tempo restrito, tem o enredo desenvolvido em um espaço limitado. Gênero e características pertinentes ao propósito do projeto didático.

Os contos e um poema de enigmas e de terror que serão disponibilizados para os alunos, do escritor Edgar Allan Poe, foram pelo interesse e gosto dos alunos por esse tipo de narrativa que tem a intenção de fascinar os leitores em formação ao “universo da ficção literária”, envolvendo-os na curiosidade e nas tramas fantasiosas. E, especialmente, pelo gosto pessoal da pesquisadora pela literatura.

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me fez descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las (TODOROV, 2009, p.23).

É papel da escola e direito dos alunos o acesso a diferentes gêneros, inclusive os literários. Há alunos na turma, por exemplo, que nunca leram um poema, mesmo tendo chegado a essa etapa de escolarização. Por conseguinte, a negação do acesso à cultura escrita está também na escola, o que torna ainda mais grave pelo fato de que esses alunos não têm outras oportunidades qualificadas de experiências com a leitura e escrita fora da escola.

Até o momento, o contato com textos que os alunos tiveram na escola foi com pequenas narrativas, preponderantemente através do livro didático. Desta forma, surge a relevância de apresentar outros textos literários, posto que a leitura dos livros didáticos é superficial e não contribui para a formação de leitores, reconhecendo a insuficiência e, sobretudo, a didatização da leitura do livro didático. Enquanto a leitura de textos literários, apesar de exigir esforço intelectual, exercício e perseverança para a construção do hábito e prazer de ler, contribui essencialmente para o letramento literário dos alunos.

Diante disso, a escola tem o papel fundamental de proporcionar aos alunos o acesso à literatura como um bem cultural, essencial à formação intelectual, estética e afetiva dos estudantes. A inserção da literatura na sala de aula, aliada à tecnologia, será relevante tanto para a formação leitora dos alunos do 7º ano, quanto à proposição de uma boa prática pedagógica para professores de Língua

Portuguesa. Em conjunto com estudantes de 6º ao 9º ano, da rede estadual de ensino, através de grupos de estudo, planejamentos escolares, bem como nas formações continuadas, realizadas pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte. O projeto, também, terá sua relevância na contribuição das discussões de políticas públicas voltadas para a formação de leitores, no estado do Acre.

O produto do projeto didático será a criação de uma página no *Facebook*, elaborada pelos alunos e pelo professor, com os comentários, a síntese dos alunos sobre os contos, o poema e o vídeo, estudados em sala, para que os usuários dessa rede social acessem, leiam e comentem. Desse modo, espera-se contribuir com uma proposta diferenciada e significativa para o ensino da literatura na escola, tendo o professor como agente que irá exercer a mediação entre o texto e o aluno/leitor, com o intuito de promover o letramento literário dos discentes, de forma interativa, lúdica, criativa, interpretativa e a leitura será o ponto de partida.

Por fim, o projeto didático poderá possibilitar no “chão da sala de aula”, no real a concepção de língua que se concebe para a operacionalização da proposta de intervenção, que é o ensino da língua materna na interação com o outro e com o objeto de conhecimento. Alunos e professores trocando experiências de leitura e interpretação, aprendendo, juntos, e através dos textos literários.

#### **4.3 Proposta de intervenção: descrição do projeto didático**

O ensino da leitura literária constitui-se em um conteúdo imprescindível para a formação cidadã dos alunos, posto que a literatura profere questões relacionadas à vida. Contudo, ainda, observa-se que, apesar de muitos esforços empreendidos pela maioria dos professores, para que a literatura entre nas salas de aula, os alunos leem poucos gêneros literários dentro e fora da escola.

O presente projeto constitui-se em uma proposta que será uma intervenção pedagógica para o ensino da literatura em sala de aula. Pode ser adaptado, pelo professor, de acordo com as preferências de leitura dos estudantes, faixa-etária, e interesse dos alunos. O projeto se constitui de etapas elaboradas de acordo com a sugestão de sistematização da sequência básica de letramento literário pelo Rildo Cosson, em seu livro “Letramento Literário: teoria e prática” (2006).

## PROJETO DIDÁTICO

### 4.3.1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

TEMA: LITERATURA NAS REDES SOCIAIS

ÁREA DE CONHECIMENTO: LÍNGUA PORTUGUESA

PRODUTO: CRIAÇÃO DE UMA PÁGINA NO *FACEBOOK*

DURAÇÃO: 16 AULAS

### 4.3.2 JUSTIFICATIVA

A ideia desse projeto surgiu ao se verificar em sala de aula que os alunos, até o presente momento, não tinham tido acesso aos gêneros literários dentre os gêneros textuais estudados. Também se observou a “fissura” dos alunos pelas redes sociais. Ao analisar as mais diversas postagens, verificou-se uma prática corriqueira nas redes sociais que consiste na publicação de fragmentos de textos atribuídos equivocadamente a autores literários renomados.

Considera-se que esse fato contribui para a desinformação dos usuários, além de representar um desrespeito à legitimidade da autoria. Pela própria natureza e característica das redes sociais, parte dos conteúdos é veiculada através de textos curtos, em geral, acompanhados de imagens nem sempre condizentes com a ideia apresentada.

Os alunos da turma do 7º ano do ensino fundamental, com os quais este projeto será executado, utilizam as redes sociais, principalmente, através do celular. Os alunos, que ainda não possuem celulares, usam emprestados os dos colegas. Havendo, dessa forma, uma clara interação entre eles dentro e fora da escola.

Uma avaliação criteriosa sobre o perfil da turma revelou que os alunos não se diferenciam da maioria dos usuários dessas redes, portanto, restringem-se aos textos informativos, pensamentos, anedotas, charges, pequenos fragmentos de textos.

Apesar de alguns problemas das redes sociais, seria relevante reconhecer que elas motivam e induzem ao uso frequente da língua escrita. Por conseguinte, é importante que a escola se aproprie dessas ferramentas tecnológicas como mais um recurso de promoção da aprendizagem. Nesse sentido, pretende-se utilizar do interesse dos alunos pelas redes sociais para mobilizá-los à leitura de outros tipos de textos, no entanto, o foco será, especialmente, o texto literário.

### 4.3.3 OBJETIVO GERAL

Proporcionar aos alunos o acesso aos textos literários, através de situações didáticas, que os mobilizem para a importância desse tipo de textos no seu cotidiano. Compreender que a literatura trata de temas relacionados à vida humana em diferentes dimensões, como o amor, conflitos, medo, solidão, felicidade, conquistas, autoconhecimento, relações sociais, dentre outros.

### 4.3.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ler e compreender o conto “O gato preto” de Edgar Allan Poe para a apropriação da linguagem literária.

- Ouvir o poema “O Corvo” em inglês para perceber a cadência, ritmo, rimas, sonoridade.

- Ler e discutir o poema, “O Corvo”, o conto “Retrato Oval” para formação do letramento literário.

- Ouvir, entender e relacionar o poema e os contos “O gato preto”, “O Corvo”, “O retrato Oval” de Edgar Allan Poe com o curta metragem “Vincent”, do diretor Tim Burton.

- Participar ativamente da publicação do material produzido, através de postagens nos aplicativos já utilizados por eles de forma individual, e criação de uma página temática no *Facebook*, específica para esse fim, sob a coordenação e supervisão do professor.

A partir do pressuposto de que o texto literário constitui o caminho para o estudo da literatura, também, é o próprio conteúdo de ensino. Sugere-se o estudo do conto “O gato preto” de Edgar Allan Poe para que os alunos encontrem, como afirma Barthes (1978, p.17) “[...] o tecido dos significados que constitui a obra”. Essa proposta tende a propiciar o trabalho pautado, primordialmente, no texto literário, a fim de proporcionar à turma a apreensão da multiplicidade de sentido desses textos e o jogo de palavras que tecem a linguagem literária.

Foi adotada a sequência de atividades proposta por Rildo Cosson (motivação, introdução, leitura) com os ajustes necessários ao desígnio do projeto didático, sugerido nesse trabalho, como proposta de intervenção para a inserção da literatura na sala de aula. A escolha pelo conto se deu pela faixa etária dos alunos (12-13 anos) e pelo interesse por temas relacionados a mistério, enigma, terror. A trama é

bem construída, com uma estrutura que poderá possibilitar aos alunos lerem, interpretarem, compreenderem e, quiçá, a busca por outras leituras literárias.

### **1ª Etapa do Projeto - Motivação para aguçar o interesse pelo “O Gato Preto”**

Esse primeiro momento, diz respeito à preparação para a introdução do primeiro contato dos alunos com o conto “o gato preto”. Para tanto, será organizado um ambiente que suscitará a curiosidade dos alunos. Colocar-se-á um cartaz na porta da sala de aula com os dizeres NÃO PERCA A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA AMANHÃ – O CASO DO GATO PRETO. A sala será enfeitada com elementos/imagens do texto para serem lidas e comentadas, como: animais (pássaro, peixes dourados, cachorro, coelhos, macaco, gato preto), homem, mulher, corda, machadinha.

Ao adentrarem a sala de aula, os alunos observarão o ambiente e os desenhos e comentarão sobre o que veem, sobre as impressões e sobre o cartaz da porta. Em seguida, será explicado que os elementos fazem parte do conto “O gato preto” de Edgar Allan Poe e que a partir daquele momento será desenvolvido um projeto, envolvendo o estudo do conto e outras leituras do autor e que no final será criado uma página no *Facebook* pela turma com os comentários dos alunos, resenha do conto e divulgação na escola para as demais turmas. Também, proferir sobre a escuta de um poema em inglês, “O Corvo”, do mesmo autor e o filme “Vincent” de Tim Burton. Esse momento é importante para que a turma compreenda, se interesse e se envolva na construção e realização das atividades do projeto, tendo como foco o empoderamento da linguagem literária. Como bem explicita Cosson,

Em face dessas e outras motivações, o professor não pode perder aquilo que realmente interessa na realização de qualquer uma delas: a preparação para a leitura do texto literário. Dessa maneira, o primeiro passo na montagem de uma estratégia de motivação é estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido depois (COSSON, 2006, p.79).

Para que, de fato, a preparação para a leitura literária se cumpra como afirma Cosson, o professor não poderá deixar de se perguntar: qual o objetivo que se deseja alcançar junto aos alunos na leitura de textos literários? O que se quer

que os alunos aprendam? Com o objetivo estabelecido, o professor providenciará elementos que aproximem o aluno do texto a ser lido.

Após as explicações sobre os procedimentos da realização do projeto e as respostas aos questionamentos dos alunos de como serão realizadas as etapas; será apresentada a biografia do autor e suas obras mais lidas e conhecidas. Existe nas escolas um livro (2013), distribuído pelo FNDE que registra toda a vida do escritor Edgar Allan Poe, o livro será apresentado aos alunos e entregue para lerem e entenderem melhor muitos aspectos das obras dele.

Esse momento se constitui na introdução, haja vista que será apresentada aos alunos a obra e o autor. O professor conversará com a turma sobre o porquê da escolha, suscitando a curiosidade sobre o estilo do autor, em escrever “Histórias Extraordinárias”, considerado como “O pai dos contos de terror.” Edgar Allan Poe é um escritor do século XIX, e tem como tema em seus contos, a hesitação entre o real e o imaginário.

Em seguida, os alunos serão levados à biblioteca da escola, local escolhido para a realização dessa etapa do projeto. Nesse ambiente, os alunos poderão ter contato com a organização dos livros (a forma como são catalogados, dispostos nas prateleiras e as regras para empréstimos), então terão acesso ao único exemplar do livro disponível para a leitura de todos os alunos de 6º ao 9º ano, o que torna quase inviável o acesso para todos. Na ocasião, aproveitar para discutirem sobre a importância da biblioteca na vida acadêmica dos estudantes. Receberão cópias do conto, pois não há livros para todos, no entanto o exemplar, “Antologia de Contos Extraordinários” de Edgar Allan Poe, circulará entre os alunos para que observem e leiam as informações da capa, contra capa, orelha e outras necessárias e de interesse da turma.

## **2ª Etapa do Projeto - A leitura do conto**

O primeiro contato com o texto será feito, através, da leitura silenciosa pelos alunos e depois a leitura em voz alta por eles para propiciar a compreensão. Quando os alunos ouvem a própria voz eles assimilam melhor o conteúdo. Em seguida, será aberta a discussão em relação às impressões sobre o que leram e entenderam do texto e a verificação das hipóteses dos alunos em relação ao tema do conto feitas quando eles entraram na sala e observaram e discutiram sobre as imagens. O professor fará as intervenções para que a história seja bem analisada, estudada e

entendida com perguntas que levarão à construção do sentido do texto, considerando o jogo de palavras inerente à linguagem literária. Para contribuir com a apreensão da estrutura (personagens, espaço, tempo, narrador, enredo) narrativa do conto e a construção de sentido, serão feitas questões, como:

- A) O conto começa com “Não espero nem peço que me dê crédito à história sumamente extraordinária...” Quem está falando? Que tipo de narrador é esse? Procure no texto “falas” do narrador que provem quem ele é?
  - B) Sobre as expressões do texto “...bastante doméstica que eu vou narrar”, “...uma série de simples acontecimentos domésticos.” O que significam para vocês essas expressões? E dentro do texto que sentido é possível ter?
  - C) Em relação ao personagem homem do conto: vocês descobriram o nome dele? O que vocês acharam dele? Quais as características da personagem vocês podem dizer? Encontre no texto pistas que comprovem a construção do perfil da personagem.
  - D) No fragmento do texto “Desde a infância, tornaram-se patentes a docilidade e o sentido humano de meu caráter. A ternura de meu coração era tão evidente que me tornava alvo dos gracejos de meus companheiros.” Nesse trecho temos algumas palavras que fazem parte da personalidade da personagem. Quais são? O que quer dizer que por causa da sua ternura sofria gracejos dos companheiros? E, hoje, isso acontece? Como? Em que situações? (Aproveitar a oportunidade para, brevemente, colocar a questão do *Bullying* como algo negativo).
  - E) Em que momento, no texto, a personagem se coloca mais próxima dos animais e se afasta mais dos humanos?
  - F) Na página 54 o narrador/personagem se refere à amizade e faz comparação com a amizade dos animais e dos homens. O que vocês acham? Será que a convivência mais com os animais da personagem se deu por uma decepção com os amigos? E para vocês, a amizade é importante? Por quê? Faz parte da vida a decepção, a decepção e a frustração? Existem amizades sinceras?
- Encontrem, no texto, momentos em que a personagem mostra a forte amizade com o gato.



- G) Por que vocês acham que a personagem casou cedo? E o sentimento de estar só, é bom ou ruim?
- H) Em que parte do conto o narrador/personagem relata as mudanças de atitudes, caráter e comportamento? Vocês atribuem essas mudanças a quê?
- I) Em que momento, o narrador/personagem relata seu primeiro crime? Em algum momento da narrativa ele fala que matou explicitamente?
- J) No fragmento do texto “E, então, como para perder-me final e irremissivelmente, surgiu o espírito da PERVERSIDADE. Desse espírito, a filosofia não toma conhecimento”. Por que a palavra perversidade foi grafada em caixa alta no contexto da história? A partir da resposta dos alunos, suscitar a discussão sobre a questão filosófica colocada no texto? O professor discutirá com os alunos sobre a natureza do homem x natureza animal. Ciente de que se trata de uma turma de 7º ano, alunos entre 12 e 13 anos, sabe-se que a questão filosófica não será debatida em profundidade. No entanto, pretende-se tratar a questão, mesmo que de forma introdutória por considerar a filosofia importante para entender as questões humanas que permeiam o texto.
- K) Na página 56 tem a descrição do assassinato do gato. Que sentimentos são descritos pelo narrador/personagem?
- L) O segundo gato é a personificação do remorso em relação ao crime do narrador/personagem. O professor solicitará aos alunos que encontrem no texto os trechos que comprovem a assertiva. Contudo, deverá perceber se os alunos entendem o sentido de personificação e exemplificar com situações do dia a dia para aprenderem a fazer relação e atribuir sentido ao que leem.
- M) O narrador/ personagem se compara a uma *besta-fera...*”uma *besta-fera* que se engendrara em *mim*, homem feito a imagem do Deus Altíssimo.” Que sentido tem essa expressão e por que será que ele cita a Bíblia?
- N) Que conhecimentos o narrador/personagem lançou mão para dar cabo do corpo da mulher? O professor levará os alunos ao laboratório de informática para que os alunos pesquisem como os monges da Idade Média faziam para empregar suas vítimas. Proporcionar aos alunos uma contextualização história sobre o assunto.

- O) Após algumas investigações da polícia e a certeza do narrador/personagem de que jamais seria descoberto, teve uma atitude inesperada que se pode dizer que seja o início do desfecho da narrativa, a descoberta do crime. O que vocês acharam da atitude da personagem? Por que ele fez isso? Pretende-se com essa reflexão que os alunos infiram sobre uma possível participação proposital do próprio assassino, na solução do crime. O que pode ser comprovado no texto com o fragmento: “[...] Diga-se de passagem, senhores, que está é uma casa bem construída. Poderia mesmo dizer que é uma casa *excelentemente* construída. Estas paredes- os senhores já se vão? - são de grande solidez.” “Nessa altura, movido por pura e frenética fanfarronada, bati com força, com a bengala que tinha na mão, justamente na parte da parede atrás da qual se achava o corpo da esposa de meu coração”
- P) O final da narrativa é um mistério em relação ao assassinato do segundo gato. Em nenhum momento o narrador/personagem diz que o matou, é como se ele tivesse sumido. Solicitar aos alunos que encontrem, no texto, alguma pista que poderá justificar o emparedamento do gato.

Durante toda a discussão do texto, junto aos alunos, para a interpretação e compreensão, bem como para a construção do letramento literário que serão através das questões acima, as falas dos alunos serão consideradas, conduzindo-os sempre a se reportarem ao texto. Levá-los a pesquisa das palavras que não entenderam, no dicionário ou em outras fontes; a comentarem um pouco sobre o ambiente em que ocorre a história e relacionar com o perfil da personagem; o papel de cada personagem no desenrolar da história, dentre outros elementos.

Outro ponto importante, que será analisado com os alunos, são os diversos saberes encontrados no conto, como: as questões humanas (instinto, crueldade, amor, proteção, solidão, amizade); aspectos da história, como por exemplo, a vida dos monges na Idade Média (os alunos aprenderão sobre outros costumes, outras culturas); a Ciência, que trata da vida dos seres vivos, no caso do conto, será estudada a vida dos felinos, principalmente a dos gatos. A professora formará grupos e cada grupo pesquisará a vida dos animais citados no conto (pássaros, peixes, cão, coelhos, macacos, gato). Não será um estudo aprofundado, mas

curiosidades em relação a esses animais e depois disponibilizará no mural da escola para as outras turmas lerem.

Será realizada uma roda de conversa para ouvir, dos alunos, a opinião deles sobre a/as motivações que levam uma pessoa a matar animais e pessoas e as consequências advindas. Nesse momento é importante ouvir com atenção o que os alunos pensam sobre a vida dos outros e até a própria vida; maneira de ver o mundo, os relacionamentos, a convivência (com animais e pessoas) dentro e fora de casa; a identificação com algumas atitudes da personagem na nossa vida cotidiana e doméstica. Buscar no texto, trecho que possam comprovar essa justificativa. “Acaso não sentimos uma inclinação constante, mesmo quando estamos no melhor do nosso juízo, para violar aquilo que é *Lei*, simplesmente porque a compreendemos como tal?”

O conto será explorado ao máximo possível e de forma lúdica, posto que os alunos gostam de aulas dinâmicas. Então, para tornar o conto mais interessante, descontraído e explorado, será proposto aos alunos o JOGO da FORÇA. O professor escolherá algumas palavras do conto “O gato preto” para a brincadeira com a turma. Selecionará quatro palavras (GATO, LOUCO, HORROR, PERVERSIDADE) e as pistas são perguntas que estão relacionadas com a interpretação do texto. O desenho do gato e da forca será feito para que o jogo fique bem mais lúdico. O primeiro bloco de perguntas constará das questões: a) no texto, que ser aparece com características humanas? b) qual a palavra, no início do conto, que a personagem afirma que está em plena faculdade mental? c) qual é o sentimento a que se refere à personagem ao relatar os fatos da história? d) que sentimento traduz a personalidade do homem?

A turma será dividida em grupos para o jogo ficar mais interessante e competitivo. No decorrer do jogo, o professor fará outras perguntas, de acordo com a necessidade, e os alunos indicarão as letras que irão preencher os espaços destinados. O professor as colocará no lugar que ocupam dentro dos quadrinhos e se a letra dita pelos alunos não compuser a palavra, uma parte do gato será levada à forca.



#### Imagem 04 – Escrita com código

35T3 P3QU3N0 T3XTO 53RV3 4P3N45  
 P4R4 M05TR4R COMO NO554 C4B3Ç4  
 CONS3GU3 F4Z3R CO1545  
 1MPR3551ON4ANT35! R3P4R3 N1550!  
 NO COM3ÇO 35T4V4 M310  
 COMPL1C4DO, M45 N3ST4 LINH4 SU4  
 M3NT3 V41 D3C1FR4NDO O CÓD1GO  
 QU453 4UTOM4T1C4M3NT3, S3M  
 PR3C1S4R P3N54R MU1TO, C3RTO?  
 POD3 F1C4R B3M ORGULHO50 D1550!  
 SU4 C4P4C1D4D3 M3R3C3! P4R4BÉN5!

<http://www.curtoecurioso.com/2015/04/por-que-vcoe-cnsoegue-ler-itso-eixtse.html>,  
 Acesso dia 22 de maio de 2017.

O professor dirá aos alunos que a melhor carta vai ser publicada na página do *Facebook* criada pela turma, na conclusão do projeto. Também fará parte dessa página, as superstições, as curiosidades, os relatos, os comentários do conto, realizados pelos alunos.

### 3ª Etapa do projeto - A contextualização temática

Essa etapa constará do estudo do tema do conto por se considerar importante na formação das capacidades leitoras dos alunos e por ser uma demanda exigida pela escola e pela vida. Contudo, não será um estudo superficial do tema como corriqueiramente ocorre com os textos literários. Normalmente se questiona sobre o tema e fica somente nisso. É necessário conduzir o aluno para a compreensão e o impacto do tema dentro e fora da obra.

Será realizada uma discussão da temática do conto, fazendo relação com o hoje; com as relações de temperamentos, comportamentos, violência entre as pessoas e os animais. O professor convidará um especialista em literatura que goste e conheça a obra do escritor Edgar Allan Poe, para discorrer sobre o tema do conto, elucidando e aprofundando para os alunos, ainda mais, sobre a temática. O professor da turma pedirá aos alunos que leem novamente o conto com o objetivo de elaborarem perguntas sobre o assunto, antes, para fazerem ao especialista e, dessa forma, o tema ficará bem compreendido e consistente, com a construção

plurissignificativa que deve ser realizada em um texto literário para uma contextualização eficaz, no processo de letramento dos alunos.

Essa etapa será importante, também, posto que a contextualização da obra bem explorada e aproveitada pelos alunos permitirá a estes a apreensão da linguagem literária, por conseguinte para essa apreensão os alunos precisam fazer inferências, comparações; identificar a intertextualidade; tenham opinião ao que leem, que atribuam significado, que façam julgamento, que compreendam as figuras de linguagem que tecem o texto. Todas essas habilidades serão trabalhadas durante todo o processo de leitura, interpretação e compreensão da obra.

#### **4ª Etapa do projeto - Expandindo a leitura**

Esta etapa se constitui na comparação com outras obras. No caso do conto estudado, será realizada a comparação com mais um poema e um conto do próprio autor “O Corvo”, “O retrato Oval” e com um curta metragem do diretor Tim Burton, chamado “Vincent”. Constituir-se-á, também, em momentos de apreciação e associação com outra linguagem que é a do cinema.

O primeiro momento dessa etapa será a de oportunizar aos alunos a audição do poema “O Corvo” em inglês para que os alunos percebam a sonoridade do poema, o ritmo, as rimas, a cadência, tom sombrio, lúgubre. Depois, o poema será lido, em português, e os alunos irão perceber que mesmo estando na forma de um poema, se constitui em uma narrativa porque conta uma história. Caso não ocorra a compreensão, por parte da turma, o professor poderá criar uma discussão em que ocorra a compreensão. Após a leitura (que será em voz alta) os alunos discutirão o texto. Em seguida, distribuir cópias do conto “O retrato Oval” para que os alunos leem em silêncio e depois em voz alta. Os alunos comentarão, fazendo comparação com os outros textos.

Efetivadas as leituras, as discussões do conto e do poema, a comparação, a compreensão pelos alunos sempre com a intervenção do professor para que os comentários sejam sempre com base nos textos, os alunos serão convidados a irem mais uma vez ao laboratório para assistirem, pelo computador, o curta metragem “Vincent”. O professor solicitará que os alunos pesquisem sobre o diretor, a ficha técnica do curta metragem: direção, música, narração, roteiro, elenco, todos esses são elementos importantes para a ampliação do letramento dos alunos. Ao

assistirem o curta metragem, mostrar aos alunos que a narrativa do filme tem rimas, sonoridade.

Depois de alcançada essa etapa, o professor abrirá a discussão para os comentários dos alunos sobre as impressões deles, o “entrelaçar” dos dois contos e do poema no curta metragem. Ao ouvir o texto narrado os alunos perceberão que tem um ritmo e rimas, o que demonstrará a compreensão sobre intertextualidade e, principalmente, a atividade contribuirá para o letramento literário dos alunos, uma vez que se trata de literatura.

Esse momento precisa ser oportunizado aos alunos de forma lúdica, criar um espaço em que os discentes apresentem seus comentários, suas impressões, opinião, críticas e percebam que são ouvidos e respeitados sem a cobrança de responder o que o professor acha correto ou aos moldes do livro didático, como estão acostumados, com respostas prontas e acabadas. No entanto, deixá-los à vontade para identificarem que têm muito a dizer e que podem se expressar livremente.

É certo que o professor estará atento a toda a discussão para intervir quando for necessário. Porém os alunos perceberão que a interpretação deles é possível, que é mais uma interpretação a ser acrescentada, ouvida e respeitada e, dessa forma, poderão se tornar alunos leitores autônomos. O sentido de autonomia diz respeito à liberdade dos alunos em buscarem as/nas leituras a identificação com algum aspecto da obra lida, algum personagem, situação, fato; autônomos para buscarem as leituras do próprio interesse e se constituírem leitores proficientes.

Para a sistematização dessa etapa em relação à intertextualidade, o professor apresentará um CD com a edição do curta metragem “Vincent”, acrescido de trechos dos dois contos do mesmo autor “O gato preto”, “Retrato Oval” e do poema “O Corvo” que deixam evidentes o processo de intertextualidade que se realizam em vários momentos das obras estudadas.

Ao disponibilizar um CD com o curta metragem “Vincent” de Tim Burton, em que o professor/pesquisador fará a edição do filme, com o objetivo de sistematizar as discussões do “entrelaçar” dos textos literários, é para mostra aos alunos como se dá a associação e comparação das obras dentro do filme e a importância da leitura para o enriquecimento de sentido, quando se conhece os textos.No CD constam os textos lidos, o curta metragem e o vídeo do Tim Burton reeditado como suporte para o trabalho do professor.

O texto do curta metragem foi escrito por Tim Burton com a narração do ator Vincent Price. Narra as "aventuras domésticas" de um menino em suas fantasias, ele imagina e quer ser o astro do cinema de filmes de terror Vincent Price. Não consegue dividir suas "aventuras fantasiosas", o que o torna incompreendido, e a consequência é o "esgotamento psicológico". Os fatos "domésticos" do filme e do conto, "O gato preto", podem ser discutidos com a turma, no decorrer da apresentação do vídeo, para uma comparação e associação de ideias e sentidos dentro das obras.

Durante todo o filme, Tim Burton usa recursos, como a temporalidade, para fazer a transição do Vincent, ele mesmo, e do Vincent Price. A luz e a sombra são elementos expressivos no filme. Quando há luz, a criança comum aparece, fazendo coisas inerentes à idade, como: conviver com a irmã, a tia, os animais. Quando a sombra aparece, entra em cena o cientista e suas mais "terríveis alucinações" e desejos de realizar experimentos malucos.

Para finalizar essa etapa do projeto, a produção é de suma importância para que não só os alunos mostrem, de fato, o que aprenderam dos conteúdos oportunizados pela leitura literária, como também, as outras turmas da escola poderão saber os que estão estudando. Os estudantes prepararão uma sala de aula como se fosse uma sala de cinema para passar o curta metragem para algumas turmas da escola. Com essa ação espera-se que as outras turmas se sintam incentivadas a lerem os contos e o poema, na íntegra. Os alunos serão selecionados para discutirem e interagirem sobre o roteiro do filme com as devidas intervenções, se revezando nas discussões a cada turma que irá assistir a apresentação. Dessa forma, a escola se tornará em um espaço de construção de saberes integrados e compartilhados.

### **5ª Etapa do projeto - Produto final: Criação de uma página no *Facebook***

Essa etapa será a de preparação para o produto final do projeto que é a criação de uma página no *Facebook* para inserção dos contos literários lidos e do poema; analisados, compreendidos e comentados pelos alunos da turma do 7º ano, do ensino fundamental II, de uma escola de Rio Branco.

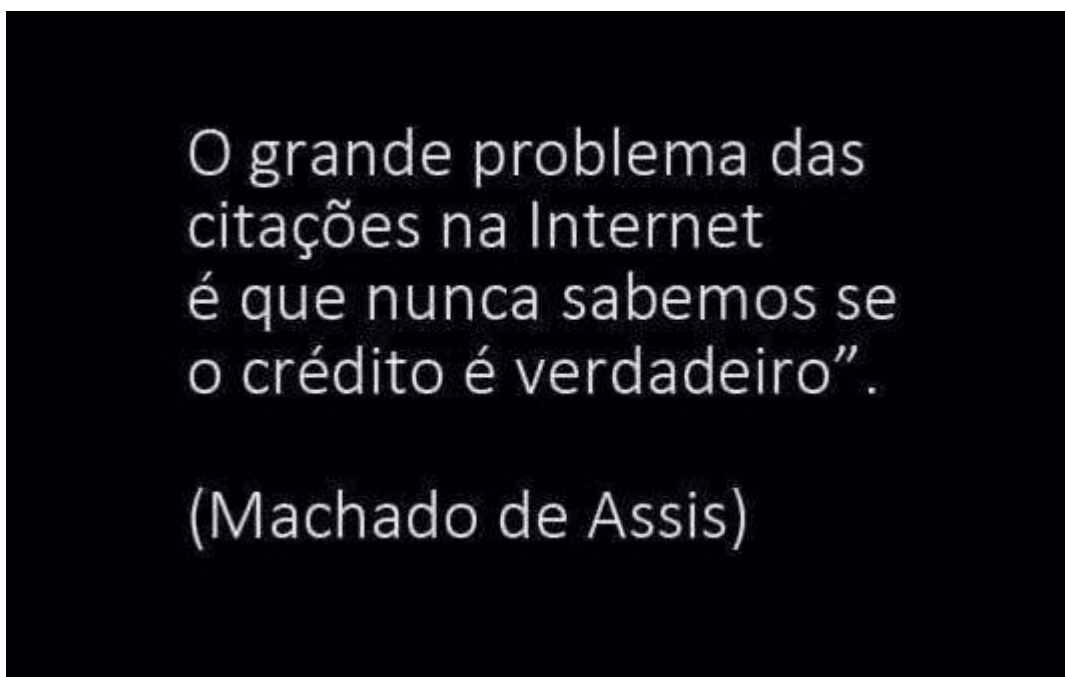
Antes de ir ao laboratório de informática para a criação da página no *Facebook*, explicar aos alunos o que significa essa etapa para o projeto e a importância, participação, contribuição de todos para o sucesso do produto. Em



seguida, fazer um levantamento do tipo de conteúdo que mais lhes interessam nas redes sociais, bem como a reflexão sobre as publicações fragmentadas de obras literárias com indicações de autores equivocadas ou duvidosas, explicar e discutir as razões e consequências dessa prática, notadamente a proliferação de informações erradas e o prejuízo na formação das pessoas que tais ações irresponsáveis acarretam.

Aproveitar a oportunidade e apresentar, em *power point*, extraído do *Facebook*, aos alunos, exemplos de textos que não são dos autores citados, a partir de critérios de maior circulação nas redes sociais: Machado de Assis, Cora Coralina e outros que os alunos poderão apontar.

#### Imagem 05 – Frase de Machado de Assis



<https://pt.facebook/UfmaDaDepressão/posts/358435377501821>

Acesso em: janeiro de 2017

#### Imagem 06 – Frase da Internet

“Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas (...) E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar.” (Não é Cora Coralina – autor desconhecido).

<http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/feliz-aquele-que-transfere-o-que-sabe-e-aprende-o-que-ensina-cora-coralina/>) >Acesso em janeiro de 2017.

Após a apresentação, o professor conversará com os alunos acerca dos autores e suas respectivas obras com o objetivo de que os alunos obtenham informações necessárias para a ampliação do conhecimento sobre autores da literatura brasileira. Não se tem pretensão, com o projeto, trabalhar em profundidade os autores brasileiros citados. No entanto, o objetivo dessa atividade será a de promover uma discussão sobre autorias legítimas e alertar para os perigos de informações inconsistentes, nas redes sociais.

Em seguida, os alunos pesquisarão imagens ou fotos (feitas por eles), ilustrativas e condizentes com os trechos dos contos e do poema de Edgar Allan Poe para realizarem a montagem das publicações, que serão divulgadas em uma página no *Facebook*, criada por eles e o professor em sala de aula. O projeto visual da página constará da foto da turma, uma justificativa, um design com as características do grupo. A montagem consistirá em: texto (fragmentos dos textos que mais gostaram), imagem e link, que remetem ao texto completo dos contos lidos e do poema em sala de aula, o vídeo ou o link do curta metragem de Tim Burton e outros gêneros literários de interesse. Poderão acrescentar outros vídeos, músicas, interação com outros grupos, páginas que seguem, participação em eventos, sugestões de livros.

Para a descrição do desenvolvimento do projeto, o professor solicitará, aos alunos, um diário de bordo com os registros de todo o processo vivenciado. O diário pode ser escrito a cada aula do projeto, por um dos alunos, narrando tudo o que aconteceu durante aquela aula, com um breve comentário. No início da aula subsequente, um aluno lerá o relato do diário e a turma pode comentar se concorda ou não, o que poderia ser melhorado, o que faltou colocar, que seria registrado pelo próximo aluno, nas anotações.

Para a escrita do diário de bordo, o professor mostrará aos alunos como se elabora um diário, qual a finalidade desse tipo de registro, quais as vantagens de se fazer um diário de bordo. O professor esclarecerá para os alunos a importância do registro para o resguardo da memória, dos feitos realizados pelo homem e por nós mesmos. Oportunizar aos alunos a leitura via internet, no laboratório de informática, de alguns diários de bordo, para que entendam a praticidade, benefícios e importância desse tipo de registro. Concomitantemente, o professor registrará todo o

desenvolvimento do projeto e, também, o percurso de aprendizagem dos envolvidos para que a pesquisa tenha o resultado desejado e cumpra os requisitos e critérios propostos.

O diário de bordo poderá se constituir em uma excelente ferramenta, não somente à professora/pesquisadora, como também aos demais professores de Língua Portuguesa da escola a qual a pesquisa foi realizada, para uma reflexão crítica sobre o percurso de aprendizagem dos alunos em relação à leitura e à escrita; organização das ideias quanto ao conteúdo estudado; os aspectos discursivos e gramaticais sobre a escrita dos alunos, dentre outros aspectos que considerarem necessários. Contudo, o aspecto mais relevante para essa pesquisa são as abordagens em relação ao entendimento dos textos literários.

Ao término do projeto, será feita a análise dos resultados. Constará, nessa análise, a avaliação da leitura e escrita dos alunos durante todo o desenvolvimento das etapas sugeridas no projeto didático. No entanto, o foco será na leitura e compreensão leitora dos alunos e apropriação dos gêneros literários, o poder de reflexão dos alunos em relação aos temas abordados nos contos, as respostas dadas, as intervenções realizadas pelo professor, a interação entre alunos e professor.

O produto final do projeto didático, também, será fonte de análise e avaliação, considerando o interesse dos alunos na realização da tarefa, participação, manutenção e, principalmente, a divulgação da página para toda a escola e incentivo junto aos demais colegas para curtirem e comentarem as postagens, dessa forma, a literatura será inserida de forma integrada e significativa na escola.

#### **4.3.5 Considerações sobre o projeto**

Ao disponibilizar essa proposta de intervenção para os professores de Língua Portuguesa, tem-se o intuito de contribuir com a formação do comportamento leitor dos alunos dos anos finais do ensino fundamental II, no que se refere à leitura de textos literários, e observando a prática do ensino de literatura, que na maioria das vezes, a ênfase é na “historiografia literária”, nos estilos dos autores. Sendo assim, pretende-se que esse material sirva de reflexão sobre o ensino da literatura na escola, junto aos professores, uma vez que o texto literário é um gênero discursivo que propicia uma “variabilidade linguística”, estética e um imenso campo cognitivo.

Com o cumprimento dos objetivos e das etapas, acredita-se que o projeto pode representar uma experiência prazerosa tanto para os professores quanto para os alunos, na escola, também como exemplo de que a literatura pode ser ensinada de forma diferente, uma vez que a prática pedagógica atual não favorece esse processo, como consideram as autoras Silva e Magalhães,

E, embora tenhamos aprendido com Aristóteles, desde a Antiguidade grega, que a arte é uma atividade prazerosa, as escolas não conseguem formar o hábito de ler nos educandos, que, não raro, acabam desenvolvendo aversão à literatura. Desenvolve-se, assim, um saber sobre a literatura, mas não necessariamente se experimenta o sabor da literatura, distanciando-se o ensino da literatura de práticas que favoreçam a formação do leitor literário (SILVA E MAGALHÃES, 2011, p.87).

O desenvolvimento em sala de aula desse projeto como prática para aproximar o aluno a experimentar a literatura nas mais diversas possibilidades que vão desde o lúdico, passando pelas questões mais complexas dos elementos que compõem a linguagem literária, aprofundando e explorando ao máximo a leitura, até o essencial, dessa proposta que são as questões relacionadas à vida, a humanização que a literatura pode proporcionar. A escola e o professor, assim, cumprem o papel que lhes é destinado ao aproximar o aluno das linguagens, inclusive, a literária, oportunizando o aprendizado das significações, presentes nas entrelinhas, de forma consciente, e com condição de transformar a própria vida. Como bem diz Maria de Luzia,

Cumpra sua função a escola e o professor que colaborar para que os alunos cheguem a dominar a obscura linguagem do meio em que estão inseridos, capazes de apreender as significações ocultas nas entrelinhas, conscientes e em condições de, a qualquer momento, refazer o traçado de seu caminho. Cumpra a sua função a escola que é capaz de não uniformizar o modo de pensar e que seja capaz de fazer do questionamento e da criatividade a fórmula para que um novo homem seja inventado. Não um mero repetidor de conceitos, não um simples copador do já-feito e já-vivido, não alguém moldado para a submissão, mas um ser que traga em germe a expressão de um dinamismo voluntário e lúdico, enfim, alguém que se construa enquanto homem e assuma habitar historicamente o seu espaço, lembrando que “habitar significa deixar vestígios” (MARIA, 2002, p. 49).

Considera-se que as questões citadas acima estão latentes no texto literário e a escola, ao oportunizar o acesso ao livro, aos *Ebooks*, fanfics e animes, estará colaborando para a formação do aluno leitor, numa perspectiva em que o sujeito em

formação seja capaz de desenvolver um pensamento crítico e autônomo em relação ao material lido ou assistido.

## **5. “SABER E SABOR”: ACESSO E APRENDIZAGEM NOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Paulo Freire)

O objetivo principal da aplicação da proposta de intervenção é que os alunos pudessem ter acesso à leitura literária como um direito imprescindível para conhecimento e apropriação da linguagem literária e encontrar na literatura a força humanizadora e o prazer proporcionado, uma vez que é na interação efetiva com o texto literário que se aprende literatura, como afirma Cosson (2006, p.29) “É só quando esse imenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária”.

A proposta foi, justamente, a de oportunizar de forma exploratória e plurissignificativa a leitura do conto “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe, para que os alunos se envolvessem com a magia do texto, aprendessem e construíssem sentido “para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (Cosson,2006, p.29), na busca pelo saber com sabor.

Quanto à análise dos resultados, pautou-se na observação em sala de aula de todo o processo de desenvolvimento da proposta de intervenção, através da execução do projeto didático, e teve-se no diário de bordo as evidências mais contundentes da importância de um trabalho urgente com literatura, nos anos finais do ensino fundamental.

O processo desenvolvido durante aplicação da proposta de intervenção teve como foco o acesso à leitura dos gêneros literários: conto, poema e um curta metragem para que a literatura entrasse na sala de aula não de forma fragmentada, mas com a ajuda da professora pesquisadora, como um parceiro mais experiente e leitor. Os textos foram lidos, na íntegra, debatidos e interpretados, na tentativa de cumprir as etapas do projeto para contribuir com o letramento literário dos alunos, tendo o *Facebook*, rede social muito apreciada pelos alunos, como estímulo e possível estratégia de atuação para a melhoria da escrita dos alunos.

### 5.1 Descrição e análise da 1ª etapa: motivação para aguçar o interesse pelo “O Gato Preto”

Antes do primeiro encontro com a turma selecionada, para a aplicação da proposta de intervenção, a pesquisadora foi à escola preparar o ambiente para a introdução do contato dos alunos com o conto “O Gato Preto”, que teve como finalidade suscitar a curiosidade dos alunos, reafirmado, por Morin (2010, p.22), no capítulo 2 dessa pesquisa sobre a acuidade de se aguçar a curiosidade dos adolescentes “[...] faculdade mais comum e mais ativa na infância e adolescência, a curiosidade, que, muito frequentemente, é aniquilada pela instrução [...]”.

Foi afixado na porta da sala de aula um cartaz e na parede da sala elementos que constam no conto, como forma de prender a atenção dos alunos para a leitura e incentivá-los a desejar conhecer o conto e o autor.

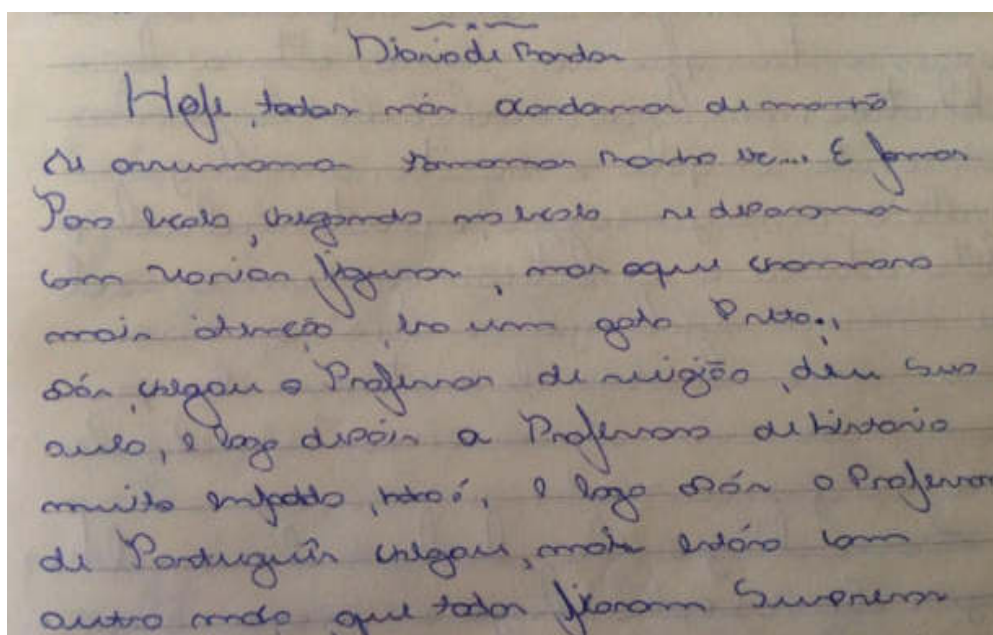
Imagem 07 – Painel e cartaz



Fonte: Confeccionado pela pesquisadora.

O encontro com a turma foi marcado pela ansiedade e curiosidade. A expectativa da pesquisadora era grande de como os alunos reagiriam à proposta da execução do projeto didático com os textos escolhidos do escritor Edgar Allan Poe. Ao adentrar a sala, a pesquisadora encontrou os alunos curiosos, surpresos e inquietos para saber o que iria acontecer na aula de língua portuguesa e qual o significado do cartaz e das imagens na parede da sala, como exemplo expresso no Diário de bordo, escrito pelo A1.

Imagem 08 - Escrita do A1



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora – Diário de bordo da turma.

Foram realizadas as devidas apresentações entre a professora/pesquisadora e os alunos. Nesse momento, houve a intervenção da professora titular da turma, e o objetivo do projeto foi colocado, bem como o resumo de cada etapa e, principalmente, a criação da página no *Facebook*, como produto final do projeto, com o objetivo de manter o interesse, envolvimento e participação de toda a turma até o término de todo o processo.

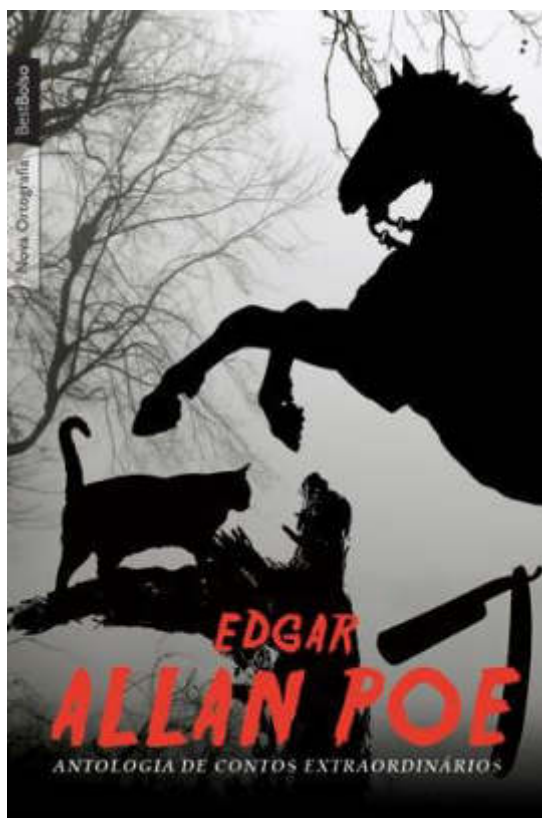
Em seguida, abriu-se a discussão sobre a indagação acerca do cartaz e das imagens. Todos queriam falar ao mesmo tempo, uns diziam que o assunto era “animais em extinção”; “Chico Mendes”, “personagens de uma história”, e “superstições”, por causa do gato preto. Foi explicado que faziam parte do conto que seria estudado “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe e se algum aluno conhecia o escritor ou já tinha ouvido falar; se já tinham lido alguma obra dele. Nenhum aluno da turma conhecia o escritor e os textos dele. A pesquisadora perguntou se eles aceitavam, juntamente com ela, desenvolverem o projeto, todos concordaram.

Os alunos foram convidados a irem à biblioteca da escola com o objetivo de encontrarem um exemplar do livro de Edgar Allan Poe. O único exemplar que existia não foi encontrado. Houve uma conversa sobre a utilização do espaço na vida acadêmica e pessoal das pessoas. Indagados sobre quem usava a biblioteca para

ler, dos 32 alunos, somente um disse que já tinha lido 56 livros da biblioteca, os demais iam buscar ou guardar os livros didáticos quando solicitado pela professora.

Na oportunidade, enfatizou-se a importância dos diversos livros (romances, poesias, teóricos e outros) nas estantes da biblioteca, sem acesso pela maioria e a necessidade da leitura para a formação de cada estudante. Portanto, o momento era para que os alunos fizessem relação do ambiente como possibilidade de transformação da vida pessoal e social. A professora pesquisadora apresentou à turma um exemplar dela para que os alunos lessem a capa, folha de rosto, orelha e outras informações pertinentes, numa experiência com a obra física, como orienta Cosson (2006, p. 60), “A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra”.

**Imagem 09 – Capa do livro**



[https://cdn.slidesharecdn.com/ss\\_thumbnails/antologiadecontosextraordina-edgarallanpoe160724191444-thumbnail-4.jpg?cb=1469387709](https://cdn.slidesharecdn.com/ss_thumbnails/antologiadecontosextraordina-edgarallanpoe160724191444-thumbnail-4.jpg?cb=1469387709)

Acesso em: 15 de julho de 2017

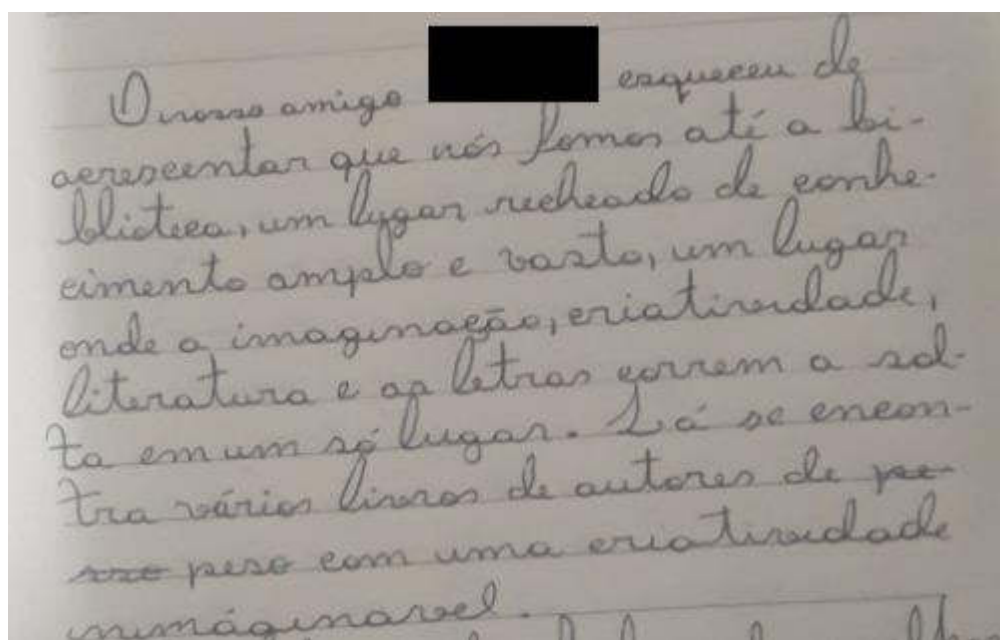


Considera-se que a execução dessa etapa, que ocorreu em duas aulas, cumpriu com seu objetivo de aguçar a curiosidade dos alunos para o primeiro contato com o texto a ser lido, posteriormente, e dar os primeiros passos na inserção da literatura na sala de aula, na turma do 7º ano C, da escola “Encanto do Saber”, no entanto observou-se que os alunos não faziam relação, ainda, da literatura com as questões humanas, da leitura literária como ato individual, mas também coletivo, como bem diz Cosson,

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamento de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2006, p. 27).

A visita à biblioteca constitui-se em um momento importante para despertar nos alunos o interesse pela leitura literária como deleite e apropriação de uma linguagem subjetiva que se utiliza dos vários saberes para dar sentido ao texto, posto que a literatura nos ajuda a ver o “mundo por meio da palavra”. Percebeu-se que a visita obteve o resultado esperado, como se pode comprovar pela escrita do A2.

#### Imagem10 – Escrita do A2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora – Diário de bordo da turma.

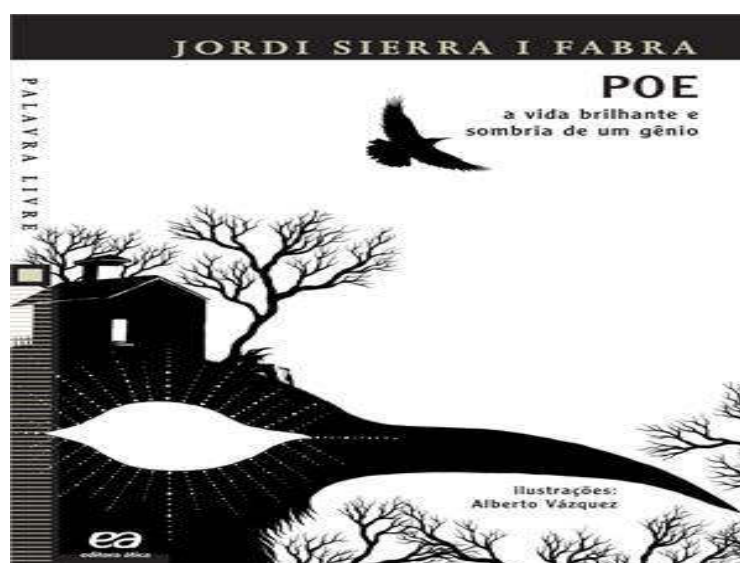
Para finalizar essa etapa, foi sugerido o registro de cada encontro em um instrumento chamado Diário de bordo a ser escrito pela turma. Um aluno levaria para casa e escreveria o que tinha acontecido na aula, o que aprendeu, o que gostou e não gostou, estaria livre para colocar o que quisesse. Vale ressaltar que o Diário era lido a cada encontro pelo aluno que escreveu ou pela professora pesquisadora, quando houvesse necessidade ou por alguma eventualidade.

## 5.2 Descrição e análise da 2ª etapa: a leitura do conto

Para a execução dessa etapa, foram necessárias cinco aulas. Iniciou-se a aula com uma breve explicação sobre o conceito de Diário de bordo, trazido pela professora pesquisadora; ocasião em que leu e colou no diário da turma o papel com a definição para a leitura e assimilação dos alunos. Para esse momento, planejou-se uma visita ao laboratório de informática para que os alunos pesquisassem, conforme a atividade estava elaborada e descrita na 2ª etapa do projeto. Contudo não foi possível, não havia internet no laboratório.

Em seguida, houve uma breve explanação da vida do escritor Edgar Allan Poe para os alunos entenderem melhor o conto a ser estudado. Foi entregue aos alunos uma cópia do livro sobre a vida do escritor. De mão em mão a história da vida do escritor foi socializada, durante a execução das etapas do projeto.

Imagem 11 - Capa da Biografia de Allan Poe



Fonte: [http://statics.livrariacultura.net.br/products/capas\\_lq/292/5120292.jpg](http://statics.livrariacultura.net.br/products/capas_lq/292/5120292.jpg),  
Acesso em: 16 de julho de 2017.

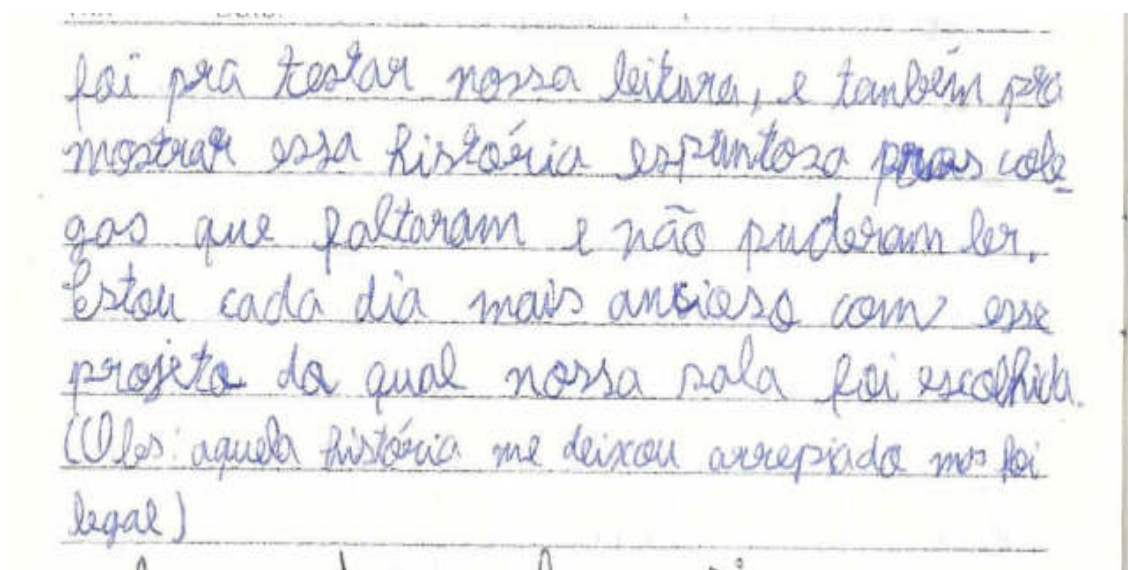
A leitura, interpretação e compreensão de todo o conto “O gato preto” foram realizadas em três aulas consecutivas. A professora pesquisadora distribuiu a cópia do conto para os alunos e eles fizeram a leitura silenciosa. É o momento do encontro do leitor com a obra que de acordo com Cosson,

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão da obra que realizamos logo após a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo de experiência da leitura literária [...] (COSSON, 2006, p. 65).

Esse encontro individual da obra por inteira e não fragmentada do leitor, como afirma o autor, é de suma importância para a compreensão e apreensão do que está escrito, de como está escrito, do que o texto diz, do que o leitor diz ao texto para a construção do letramento literário. São as experiências de leitura do leitor que irá definir o diálogo com a força que emana do texto literário, como considera Cosson (2006, p.65) “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura”.

Depois, leram em voz alta, cada aluno lia um parágrafo compartilhando as leituras. O objetivo da leitura compartilhada era para que eles tivessem, de forma dinâmica, mais uma oportunidade de contato, intimidade, troca de impressões, ideias sobre/do texto. Também como experiência de leitura literária em voz alta com a entonação que requer o texto dessa natureza, diferente de uma leitura informativa; pelo prazer de ler literatura sem cobranças e não para verificar quem lia bem ou não, como escreveu um aluno no Diário de bordo. Escrita do A3

**Imagem 12** – Escrita do A3



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora – Diário de bordo da turma.

O trecho do diário do A3 demonstra o interesse pela leitura e as atividades realizadas, contudo propaga o que significa a leitura em voz alta para os alunos. Percebe-se que os discentes leem para que o professor faça a avaliação/teste de como os alunos estão decifrando o código da língua. Esse momento se constituiu em um grande desafio, posto que muitos alunos não queriam ler em voz alta, com vergonha ou receio de serem avaliados somente pela boa ou má leitura. Foi preciso explicar e convencê-los de que a finalidade era para o compartilhamento da experiência de ler um texto em voz alta, troca de entendimento dos parágrafos lidos, tolerância de ouvir e respeitar a leitura do outro e não a de verificação da decifração correta do código.

Procurou-se, com muito esforço, fazer com que os alunos mergulhassem na leitura de maneira mais profunda e exploratória, dando ênfase no jogo de palavras para a construção de sentido do texto. As questões elaboradas para que os alunos compreendessem a estrutura da narrativa do conto, todo o sentido possível que os alunos pudessem atribuir ao texto, estão descritas na 2ª etapa do projeto. Os alunos mostraram através das respostas que entenderam o tipo de narrador e o sentido do perfil do narrador no texto; qual o assunto tratado no conto e, principalmente, das questões relacionadas aos sentimentos vividos pela personagem, embora achassem a história arrepiante.

Todo o processo foi mediado pela professora pesquisadora. A cada pergunta os alunos tinham que ir ao texto para comprovar as respostas, para que percebessem que o texto é a fonte principal das respostas. Como os alunos não estão acostumados a um texto mais denso, mais complexo, as respostas deles foram, no início, um tanto superficiais. Com insistência, perseverança e perguntas direcionadas eles conseguiram aprofundar mais um pouco.

Durante a leitura, as questões humanas eram comparadas com as questões vivenciadas na atualidade, compreendendo que a literatura trata de questões atemporais. Por conseguinte, foi organizada uma roda de conversa sobre algumas questões suscitadas pelo texto, tais como: amizade, morte, amor, proteção, violência aos animais, dentre outras. Surgiu, por parte deles, a questão do *bullying*. Todos queriam falar sobre o assunto e alguns relataram já terem presenciado algum tipo de violência aos animais ou alguma forma de preconceito.

Imagem 13 – Escrita do A4

dia, perguntou quem tinha pe-  
 to a atividade e depois ela  
 leu o diário de bordo, ~~ela~~  
 ela também corrigiu a ati-  
 vidade e também discutimos  
 um pouco sobre algumas  
 coisas como o bullying,  
 ela falou também que preci-  
 sou marcar aula ~~de~~ a  
 tarde com a gente.

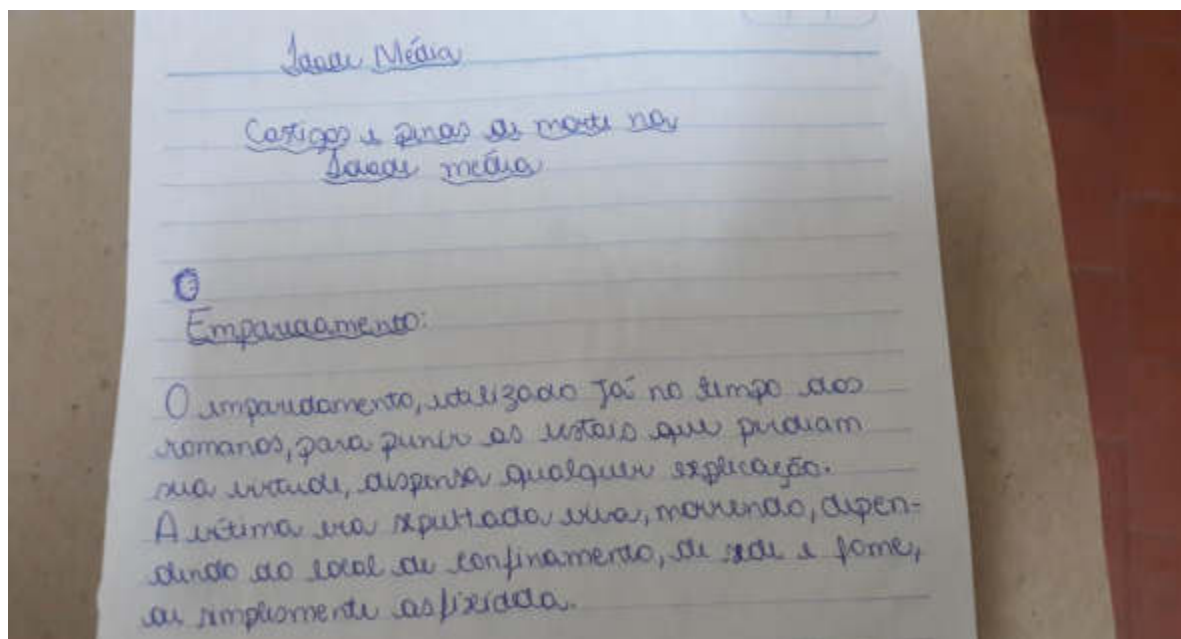
**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora – Diário de bordo da turma.

Nesse trecho do diário o A4 cita de forma sucinta as questões relacionadas aos sentimentos humanos e as polêmicas tratadas na sala de aula, como o *bullying*. Foi percebido que o *bullying* é um assunto cotidiano na escola. As questões relacionadas à vida, como amor, amizade, dentre outras o A4 denominou de “sobre algumas coisas”, no trecho acima, o que mostra a dificuldade em desenvolver a escrita para expressar as ideias.

Para tornar a discussão mais lúdica e com o intuito de explorar ainda mais o texto, foi realizado o jogo da forca, atividade descrita na etapa 2 do projeto. As palavras eram importantes para a compreensão da temática e foram discutidos os sentidos dela dentro do texto. Fizeram duplas e quem preencheu corretamente pelo menos uma palavra ganhou uma “agendinha”.

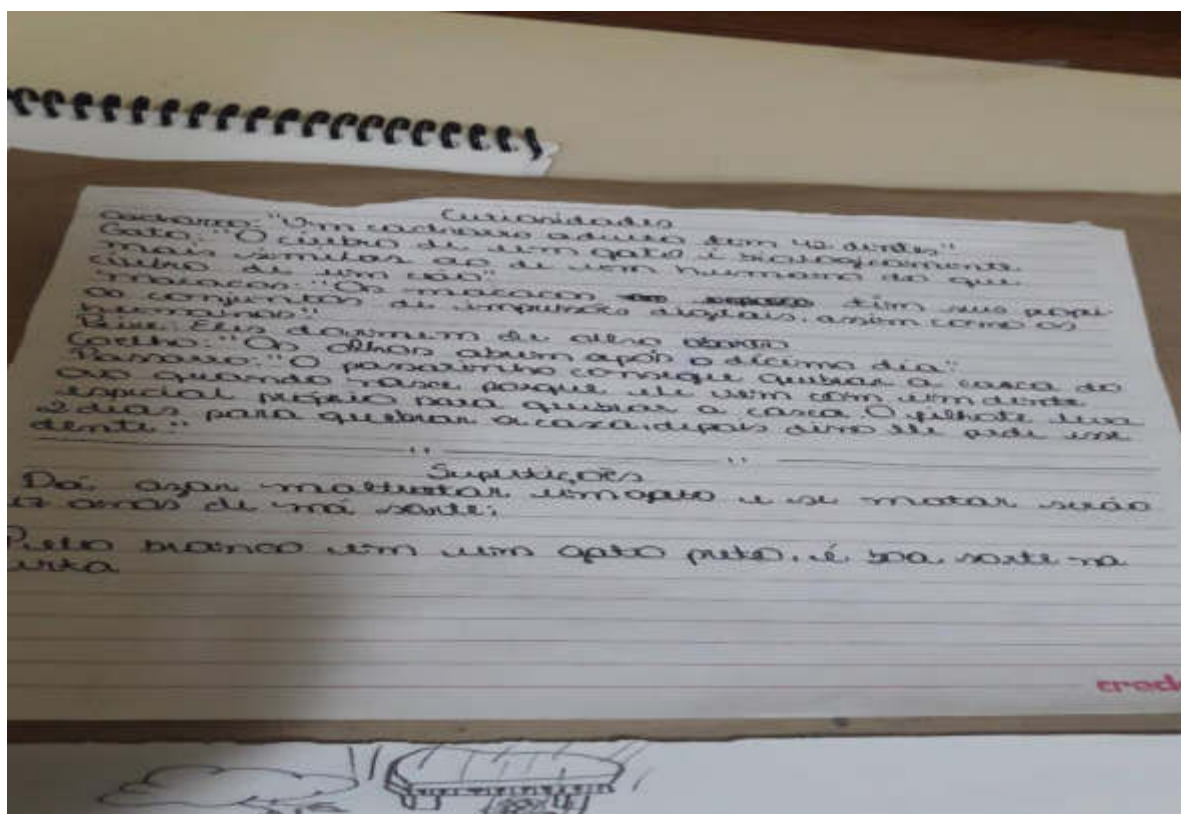
Como atividade extra, foi solicitada uma pesquisa sobre curiosidades em relação aos animais do conto e algumas superstições em relação ao gato. Também, como viviam os monges da idade média. As pesquisas estavam planejadas para serem realizadas no laboratório da escola, com os alunos interagindo uns com os outros, todavia não foi possível, não havia internet no laboratório. Mesmo assim, a pesquisa foi realizada por alguns alunos. Os alunos fizeram um painel com todas as pesquisas. Pesquisa realizada pelo A5.

Imagem 14 – Pesquisa realizada pelo A5



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora – Painel

Imagem 15 – Pesquisa do A6



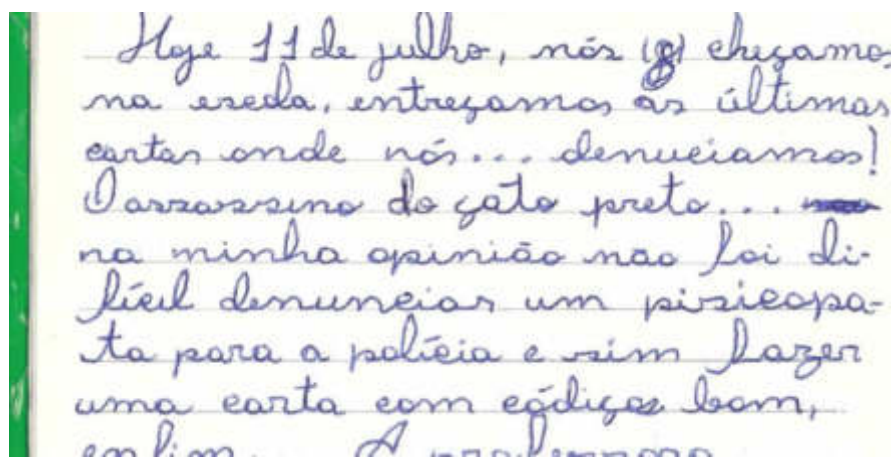
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora – Painel



Houve empenho de muitos alunos em realizar as pesquisas solicitadas, demonstrando que quando a atividade é interessante os alunos realizam as tarefas solicitadas. As curiosidades sobre os animais do conto foram lidas em sala de aula, juntamente com as superstições e as informações sobre os monges da idade média, contudo teria sido muito melhor e mais proveitoso se tivessem sido realizadas no laboratório; a socialização, a interação entre os alunos teriam resultado em maior e melhor aprendizagem. Entretanto, foi feito o possível para tornar esse momento instigante para os alunos compreenderem que a literatura abrange os muitos saberes que são distribuídos nas diversas ciências. Eles gostaram de saber as curiosidades sobre os animais do conto.

Para finalizar essa etapa, os alunos escreveram uma carta à polícia denunciando o crime. A carta foi com códigos para que o denunciante não fosse descoberto. Foi feita a relação com o trecho do conto em que relata a chegada de uma caravana à casa do assassino “No quarto dia após o assassinato, uma caravana policial chegou, inesperadamente, a casa, e realizou, de novo, rigorosa investigação” (p. 63). Os alunos seriam os denunciantes e por isso houve nova investigação. A atividade solicitada, mesmo se tornando um desafio, foi bem aceita pelos alunos, conforme escreve o A7.

**Imagem 16 – Escrita do A7**



Hoje 11 de julho, nós (g) chegamos na escola, entregamos as últimas cartas onde nós... denunciaremos! O assassino do gato preto... na minha opinião não foi difícil denunciar um psicopata para a polícia e sim fazer uma carta com códigos bem, em lim. A...

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora – Diário de bordo da turma.

Foi notado que quando os alunos são desafiados e a atividade tem sentido, eles acatam e tentam fazer, apesar das dificuldades com o exercício da escrita, houve sucesso e a melhor carta escolhida por eles estará na página do *Facebook* da

turma. Vale destacar, que não se levou em consideração os erros dos alunos de nenhuma natureza, mas o empenho e a tarefa realizada por eles. Os aspectos gramaticais, ortográficos e outros foram temas para uma conversa com os professores, em um espaço de planejamento em que todos os professores de língua portuguesa estavam reunidos.

Conclui-se que o objetivo, nessa etapa, foi alcançado, que era a apropriação da leitura literária pelos alunos, a partir do conto “O gato preto”, para que os alunos desenvolvessem, através das questões, o desenvolvimento do letramento literário. É importante frisar, que devido a pouca vivência dos alunos com a literatura, com o exercício da leitura individual e compartilhada, como também, a interpretação e compreensão do texto se deu de forma desafiadora, haja vista a dificuldade da maioria dos alunos em expressar suas opiniões sobre o entendimento do texto.

No entanto, os percalços não foram maiores do que a vontade da professora pesquisadora em oportunizar a leitura de textos literários mais complexos para fomentar o pensamento crítico e as potencialidades discursivas dos alunos (argumentação, opinião, raciocínio lógico); em oportunizar o contato com o texto literário, sempre acreditando que os alunos são capazes de aprender e têm todo o direito à literatura, como reafirma Cândido (2004, p.172), “Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra”. Do mesmo modo, Compagnon (2009) confirma a importância da literatura como um bem para o exercício do pensamento, da libertação na forma de ver o mundo de si e dos outros.

Nessa perspectiva, acredita-se que houve motivação e aproximação dos alunos com a leitura literária, uma vez que é responsabilidade da escola a interferência no letramento literário dos alunos, como nos orienta Cosson (2006) e do mesmo modo o professor deve agir em relação à literatura como um direito humano, com a mesma premissa: o que é bom para mim é bom para o próximo, ou seja, se gosto de ler bons textos, meus alunos merecem e têm o direito de ler, assim, também, considera Cândido (2004, p. 174), “Por quê? Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”.

Oportunizar o acesso à leitura do texto literário de forma completa conduziu a pesquisadora a muitas reflexões, como professora docente e formadora de professores, acerca do trabalho com a leitura e a literatura na escola. É necessário



um esforço conjunto para que os textos literários não fragmentados e de boa qualidade cheguem até a sala de aula, o que vem ser confirmado por Todorov (2009, p.22), “A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos” [...], destarte, a literatura é viva, é vida e precisa ser compartilhada e são os professores os mediadores mais reais para que isso aconteça.

### **5.3 Descrição e análise da 3ª etapa: expandindo a leitura.**

Essa etapa corresponde às etapas 3 e 4 do projeto didático e foi executada em 5 aulas. No entanto, a contextualização temática foi tratada, também, na 2ª etapa da aplicação da proposta de intervenção, conseqüentemente, para o entendimento global do texto, as questões trabalhadas com os alunos para a compreensão do tema do conto requereram dos alunos que fizessem inferências, identificações, comparações, que opinassem sobre o que leram e ouviram.

A abordagem mais aprofundada da temática do conto “O gato preto” foi inserida como uma etapa no projeto didático, pela compreensão de que se deve ir além da identificação do tema, como confirma Cosson (2006, p. 90), “ Na escola, entretanto, como parte do processo de letramento literário, a contextualização temática precisa fugir de soluções fáceis e buscar mais rigor na sua execução”. Algumas estratégias foram utilizadas para que a temática fosse entendida de forma mais consistente, como o levantamento das curiosidades sobre os animais do conto e a vida dos monges da idade média; a conversa do professor especialista em literatura junto à turma sobre a vida e obra do escritor Edgar Allan Poe; conversa sobre a importância da filosofia para a compreensão dos problemas relacionados à existência humana, aos valores éticos e morais.

Nessa etapa, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir o poema “O Corvo”, em Inglês, narrado por Vincent Price, o qual está no CD para ser distribuído à escola, como material de apoio ao trabalho sugerido com a literatura, nessa pesquisa. A intenção foi proporcionar à turma a percepção da sonoridade do poema, do ritmo, as rimas, a cadência dentre outros aspectos, como está descrito na 4ª etapa do projeto didático, como mais um momento lúdico e de descontração.

A aplicação da proposta de intervenção prosseguiu com a distribuição das cópias do poema “O Corvo, e o “Retrato Oval” para leitura, interpretação, compreensão. Em seguida, os alunos assistiram o curta metragem “Vincent” de Tim

Burton, com o objetivo de que a turma comparasse os textos de Edgar Allan Poe e o curta metragem, o qual teve a duração de 6 minutos.

Analisou-se que essa etapa foi muito significativa para a conclusão do projeto, posto que foram executadas atividades que contemplaram a leituras de outros textos literários, o contato com outras linguagens como o cinema e, principalmente, a oportunidade de aprender a perceber as relações entre os textos lidos e o curta metragem, reafirmado por Cosson,

É esse o movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão (COSSON, 2006, p.94).

Expandir a leitura do conto principal estudado “O gato preto” com os outros textos do autor e outra linguagem foi a possibilidade de propiciar aos alunos uma visão de trabalho com a literatura nunca antes vivenciadas por eles, uma vez que a experiência com textos literários havia acontecido, até o presente, de forma fragmentada e superficial.

O contato dos estudantes com o gênero filme de terror, de enigma e outras leituras desse cunho se dá, geralmente, fora da sala de aula. Vale frisar que a expansão se deu com os textos do mesmo autor e mais um curta metragem por se tratar de uma turma de 7º ano, portanto considerou-se a maturidade da turma e o tempo da execução do projeto.

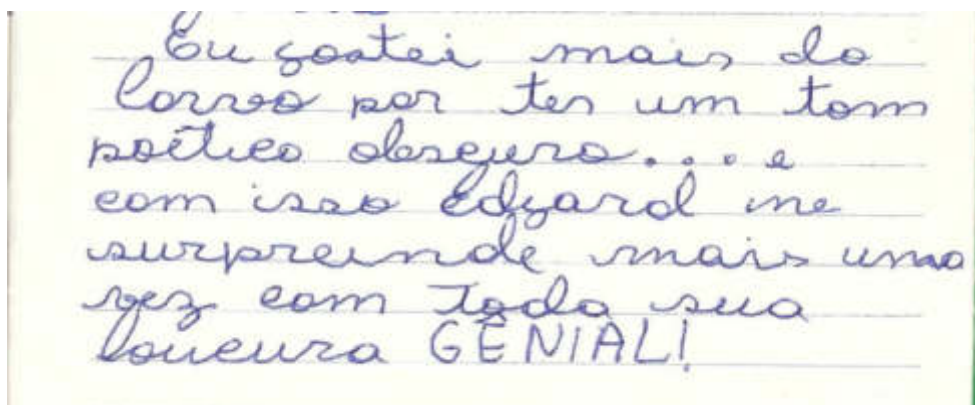
Essa etapa teve início na sala de aula, pela manhã e o seu seguimento foi na parte da tarde, no auditório da escola, com a colaboração do professor convidado. A turma compareceu com muita boa vontade, interesse e curiosidade sobre o que iria acontecer. Depois das devidas apresentações, a palavra ficou com o professor convidado. Avaliou-se que foi um momento riquíssimo de interação, participação e envolvimento da turma, devido ao ambiente ser outro. Os alunos estavam sem a farda, a professora regente não estava presente e os alunos ficaram bem à vontade para dizer o que quisessem. Os momentos foram de prazer e aprendizado que jamais esquecerão.

O professor convidado iniciou falando sobre o autor e a obra e os alunos foram perguntando sobre muitos aspectos dos textos lidos. O professor ia indagando sobre o que os alunos entenderam dos contos e do poema, o que mais gostaram.

Foi observado que pelas respostas dos alunos houve entendimento dos textos, o que comprova a importância da mediação do professor nesse processo de formação do letramento literário, enfatizado por Oliveira (2010, p.45), quando afirma que na escola quem propõe, quem estimula “[...] é o professor, quando faz boas mediações oferecendo textos literários de qualidade”

A escrita do A7 revela qual o texto que ele mais gostou.

**Imagem 17 – Escrita do A7**



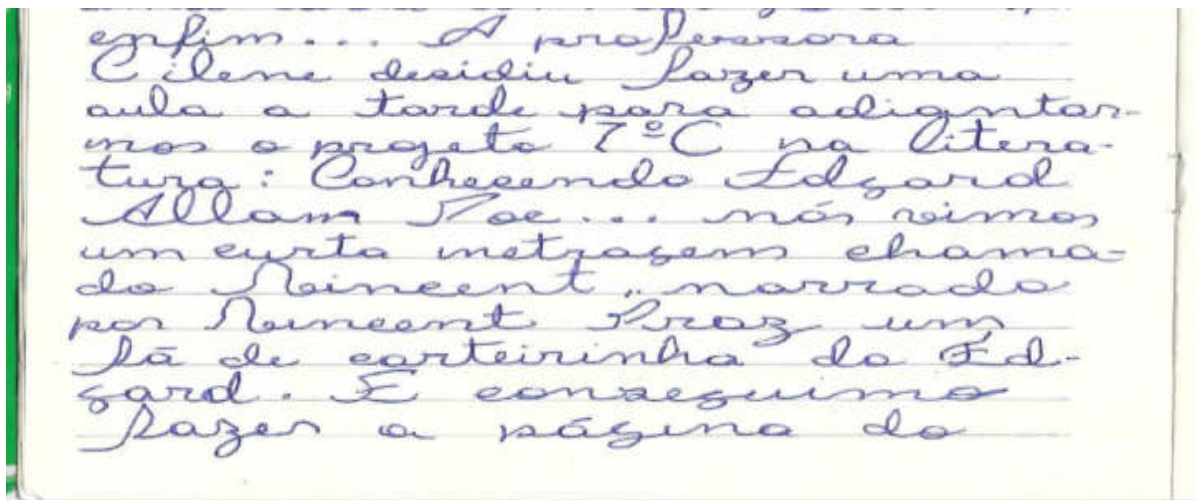
**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora – Diário de bordo da turma.

Nesse trecho do diário do A6, fica evidente a preferência pelo texto “O Corvo” que mesmo sendo uma narrativa se apresenta em forma de poema, surpreendendo a professora pesquisadora, por se tratar de um texto mais complexo. O que enfatiza a importância do contato, do acesso dos alunos com esse tipo de texto, sem subestimar, crendo que são capazes de entender, de gostar, pode até não ser o esperado aprofundamento, mas é um trabalho necessário, urgente o da literatura nos anos finais do ensino fundamental.

Na continuidade, os alunos assistiram o curta metragem “Vincent”. Ao término do filme bateram palmas. Houve, em seguida, debates sobre o filme e a relação deste com os textos lidos anteriormente. Os alunos disseram do jeito deles o que entenderam, sempre com a intermediação da pesquisadora e do professor convidado. Os elementos técnicos relacionados ao filme, como a ficha, direção, música, narração, roteiro, e demais foram discutidos junto aos alunos, no entanto o que estava planejado, descrito na etapa 4 do projeto, não foi possível, devido a falta de estrutura da escola. A pesquisadora disponibilizou as informações, usando o datashow e computador.

Escrita, ainda, do A7, relatando a atividade do filme.

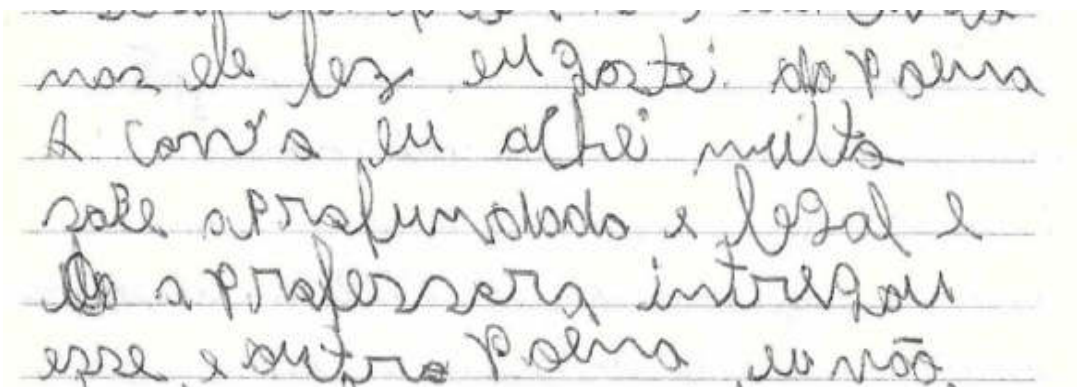
**Imagem 18 – Escrita do A7**



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora – Diário de bordo da turma.

**Outro trecho do diário escrito pelo A8 sobre a preferência pelo poema “O Corvo”**

**Imagem 19 – Escrita do A8**



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora – Diário de bordo da turma.

Para concluir essa etapa, foi apresentado para os alunos a reedição do curta metragem, com a intertextualidade para que os alunos percebessem as vozes existentes dentro do filme e que tem relação com os textos lidos e estudados, revelando, assim, como afirma Nitri (1997, p.162), “ A linguagem poética surge como um diálogo de textos”. Assim, os alunos perceberam que mesmo sendo um filme, ele dialoga com outros textos, formando outra linguagem.

#### **5.4 Descrição e análise da 4ª etapa: criação de uma página no *Facebook***

Essa etapa aconteceu em duas horas aulas. Lamenta-se muito a falta de estrutura da escola em relação ao laboratório de informática sem internet para a execução das atividades elaboradas e previstas, na descrição da 5ª etapa do projeto. Usou-se, nessa etapa, para a execução do trabalho, envolvendo a tecnologia, um datashow, um computador e um celular com internet.

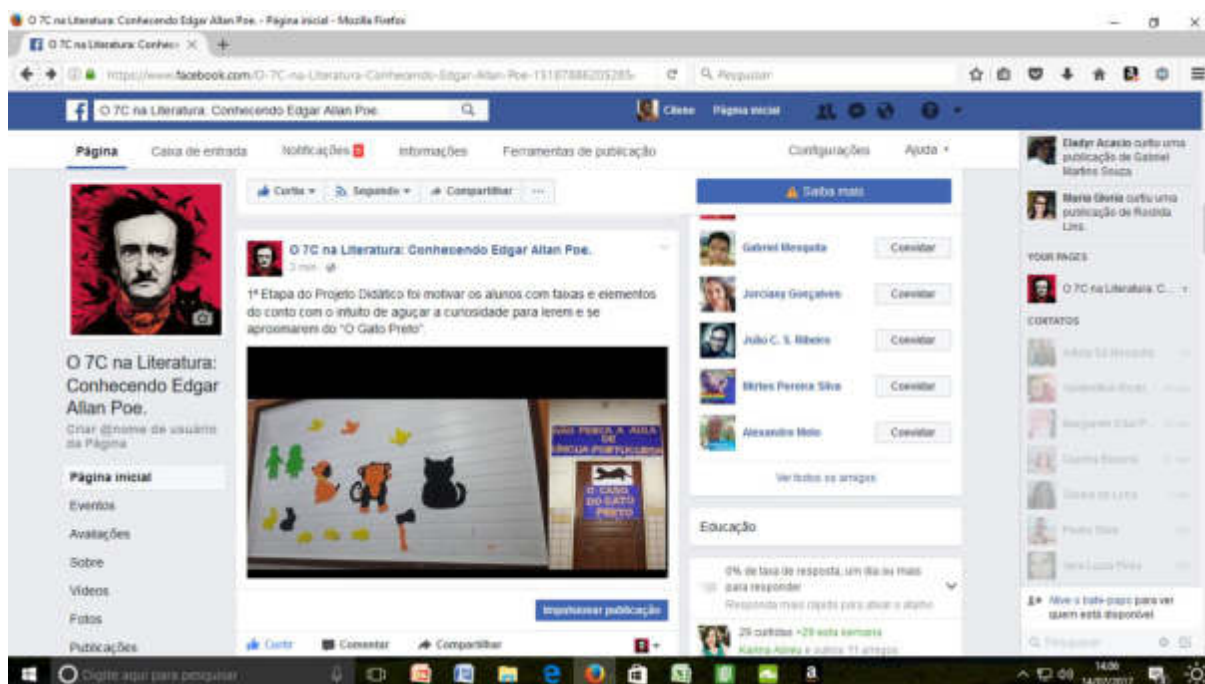
No entanto, na medida do possível, as discussões e as reflexões aconteceram, igualmente, as atividades envolvendo a tecnologia e as redes sociais foram realizadas. Corroborando com a justificativa do projeto didático aliado à tecnologia, afirma Almeida e Valente (2011, p 72) “sem dúvida, a implantação de projetos usando as tecnologias apresenta diversos aspectos positivos, permitindo a integração de situações educacionais que vão além das paredes da sala”.

Antes da criação da página no *Facebook*, houve um levantamento sobre o interesse dos alunos em relação aos conteúdos veiculados e acessados por eles, nas redes sociais. As respostas foram basicamente as mesmas: bate papo com os amigos; conhecer novas pessoas; encontrar familiares, ver vídeos. Aproveitou-se da oportunidade para refletir sobre as publicações fragmentadas de textos literários com autorias equivocadas ou duvidosas e as consequências dessas práticas no compartilhamento, causando prejuízo na formação das pessoas. O debate tramitou sobre os pontos positivos e negativos das redes sociais.

Em seguida, foi apresentado em *power point* alguns exemplos frases de autores muito citados nas redes sociais para que o alunos observassem as incoerências e prestassem mais atenção quando lessem os textos, na internet, e verificassem a veracidade da autoria. Geralmente são autores brasileiros, como Machado de Assis, Cora Coralina, Clarisse Lispector, Rubem Alves, e outros. Os alunos disseram que não conheciam esses autores. Falou-se um pouco sobre os autores e obra, da contribuição deles na literatura e a importância dos alunos lerem para a ampliação do repertório cultural.

Após as discussões sobre os autores e fragmentos de textos, partiu-se para a criação da página no *Facebook*. A página foi criada dentro do FB da pesquisadora para o acompanhamento dos comentários, postagens dos alunos. Discutiu-se o nome da página com a turma e foi decidido pela maioria que seria O 7C na literatura: conhecendo Edgar Allan Poe, que vem ao encontro do título dessa pesquisa “Literatura no ensino fundamental: uma proposta a partir de Edgar Allan Poe”.

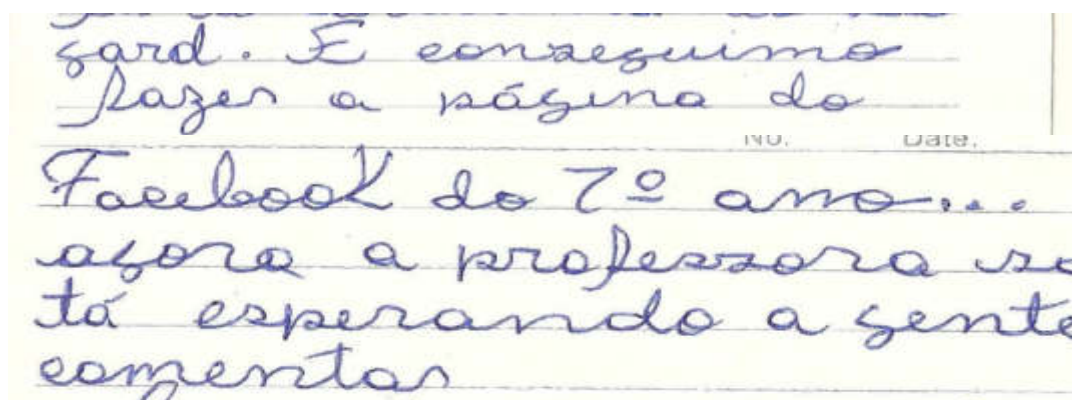
Imagem 20 – Página no Facebook do 7º C



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A turma interagiu na criação de todo o processo, opinando quanto às imagens para compor o design da página, a justificativa, as atividades realizadas em sala de aula que iriam ser postadas, os links, os vídeos. Os alunos ficariam responsáveis pelos comentários, poderiam postar textos literários de interesse, sugestões de leituras, livros, músicas, dentre outras postagens. Ficou acordado, também que a melhor carta produzida por eles seria postada no FB da turma. Escrita do A7 sobre a criação da página.

Imagem 21 – Escrita do A7

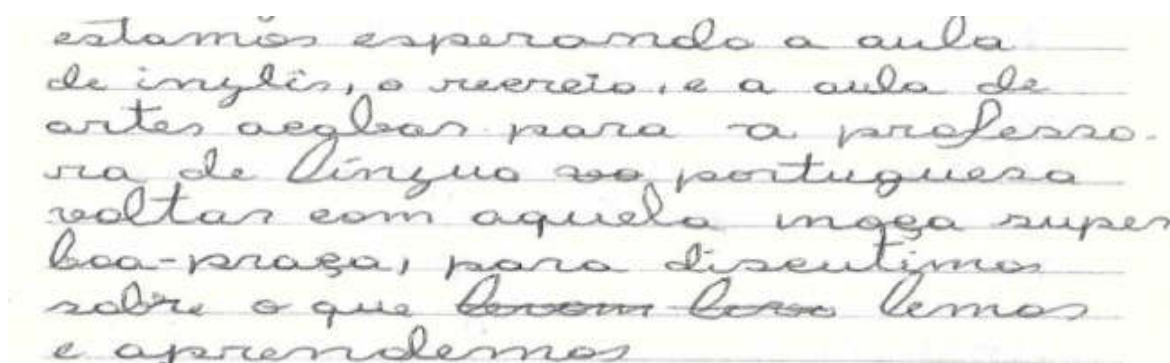


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora – Diário de bordo da turma.



Com isso, ficou evidente o envolvimento dos alunos durante todo o desenrolar do projeto para o alcance do objetivo maior, que foi o de oportunizar a leitura literária junto aos discentes para impulsioná-los ao desenvolvimento do letramento literário e estimulá-los a irem buscar mais na literatura o saber com o sabor. Tem-se na escrita do A7, a compreensão da intenção da pesquisadora para que haja discussão e aprendizagem.

#### Imagem 22 – Escrita do A7



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora – Diário de bordo da turma.

Encerrou-se essa etapa e o projeto didático, na certeza de que o melhor foi proporcionado aos alunos em relação ao acesso à leitura literária de forma a atender a proposta dessa pesquisa que foi oportunizar o acesso à literatura em sala de aula para uma turma de 7º ano do ensino. Ciente de que não será a execução somente desse projeto que irá resolver a falta da literatura no ensino fundamental, todavia é uma grande possibilidade de acontecer se a iniciativa partir da escola, do professor de inserir em sua prática pedagógica.

#### 5.5 Descrição e análise da 5ª etapa: retorno e avaliação do resultado da aplicação da proposta de intervenção à escola

O trabalho na educação, particularmente, na sala de aula, para ser eficaz necessita de planejamento e avaliação das atividades pedagógicas e fazem parte das responsabilidades do professor. Entretanto, todo planejamento é flexível e está sujeito às mudanças, no decorrer da execução. Desse modo, destaca-se que as atividades que foram planejadas nas etapas da proposta de intervenção, através do projeto didático, que não foram realizadas, devido à estrutura disponível, ao tempo de aplicação, também, não acarretaram prejuízo ao objetivo, que foi o acesso à

leitura de textos literários sem ser fragmentados, ficaram como sugestão para os professores realizarem nas outras turmas.

Essa etapa não estava prevista no projeto didático, no entanto considerou-se de fundamental importância, realizar o retorno da aplicação da proposta de intervenção aos professores de língua portuguesa como forma de incentivo para colocarem em prática em outras turmas, com as devidas adequações. Também se constituiu em um momento de mostrar aos demais alunos da escola o trabalho realizado e o estímulo para que curtam e comentem a página da turma do 7º ano “C”, prestigiando o trabalho realizado em sala de aula.

Vale ressaltar que a avaliação da turma ocorreu durante todo o processo de realização das etapas do projeto, principalmente, em relação às leituras e compreensão dos textos lidos, como considera Cosson,

[...] a leitura do aluno deve ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma. Só assim de poderá aprofundar os sentidos que se construiu para aquela obra e fortalecer o processo de letramento literário individual e de toda a turma (COSSON, 2006, p.113).

Os alunos foram orientados durante as leituras a sempre embasarem as respostas, tomando o texto como objeto de estudo. Nos primeiros momentos, os alunos tiveram a liberdade de expressar o que entenderam das leituras, sem censura, no decorrer houve as intervenções para o aprofundamento e para contribuir com a escrita do Diário de bordo. A pesquisadora teve o cuidado de não impor a sua interpretação, mas conduziu-os durante o processo para as “negociações” das diferentes interpretações. O que vem a ser confirmado por Cosson (2006, p.115), “São essas negociações que conduzem à ultrapassagem das impressões iniciais individuais e configuram o coletivo da comunidade de leitores”.

Ao retornar à escola depois do término do projeto, uma vez que houve recesso durante um período, foi realizada uma avaliação junto aos alunos, em relação ao desenvolvimento do projeto; à receptividade; ao entendimento dos textos lidos; à aprendizagem deles durante todo o processo. Mais uma vez se enfatizou o objetivo do projeto, a importância da participação de todos para o sucesso da execução das etapas do projeto. A avaliação se deu por escrito e através de desenhos, o que se observa a dificuldade dos alunos em organizar as ideias e



registrar. Muitos se recusam dizendo que não lembram que não sabem, por isso foi sugerido como forma de avaliação o desenho e eles gostaram.

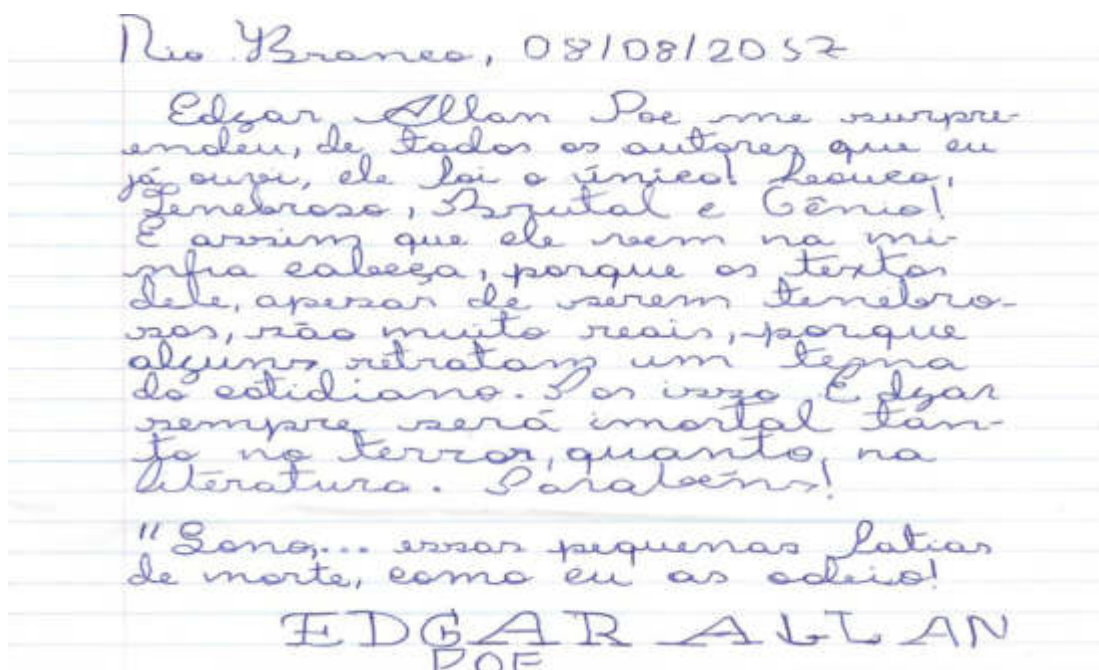
O processo avaliativo, nesse caso, torna-se importante, uma vez que se acredita serem os procedimentos avaliativos componentes imprescindíveis para a análise dos resultados e, conseqüentemente, suporte para a observância dos avanços ou não e das novas aprendizagens. A despeito de, acredita-se, também, que há necessidade da avaliação da leitura literária. Portanto, todo processo de aprendizagem não pode ser dissociado do processo avaliativo, como confirma Hernandez (1998, p. 93), “Com isso, o papel da avaliação passa a fazer parte do próprio processo de aprendizagem, e não é um apêndice que estabelece e qualifica o grau de ajuste dos alunos com a “resposta única” que o docente define”. Sob esse prisma, a avaliação serviu, nessa pesquisa, para compreender e refletir sobre as ações realizadas durante todo o processo para apontar alternativas de aprendizagens. Avaliação do A9.

#### Imagem 23 – Avaliação do A9

Eu gostei do projeto, mais lemos três textos o conto do gato preto, o corvo e o retrato oval. A moça do projeto também imprimiu um livro do Edgar Allan Poe!; nesse livro contava sobre a história do Edgar Allan Poe de que ele tinha 3 anos de idade. Quando eu li esse livro fiquei vibrado sobre a estória do alto. Não avisei sobre o projeto, mais até fizemos uma tarefa em dupla, discutimos e tivemos uma aula à tarde com a o Luiz Fernando, ele também gostava do Edgar Allan Poe. No dia da aula à tarde decidimos fazer um blog sobre o nosso projeto, foi divertido e legal nuca vai outro projeto igual a esse.

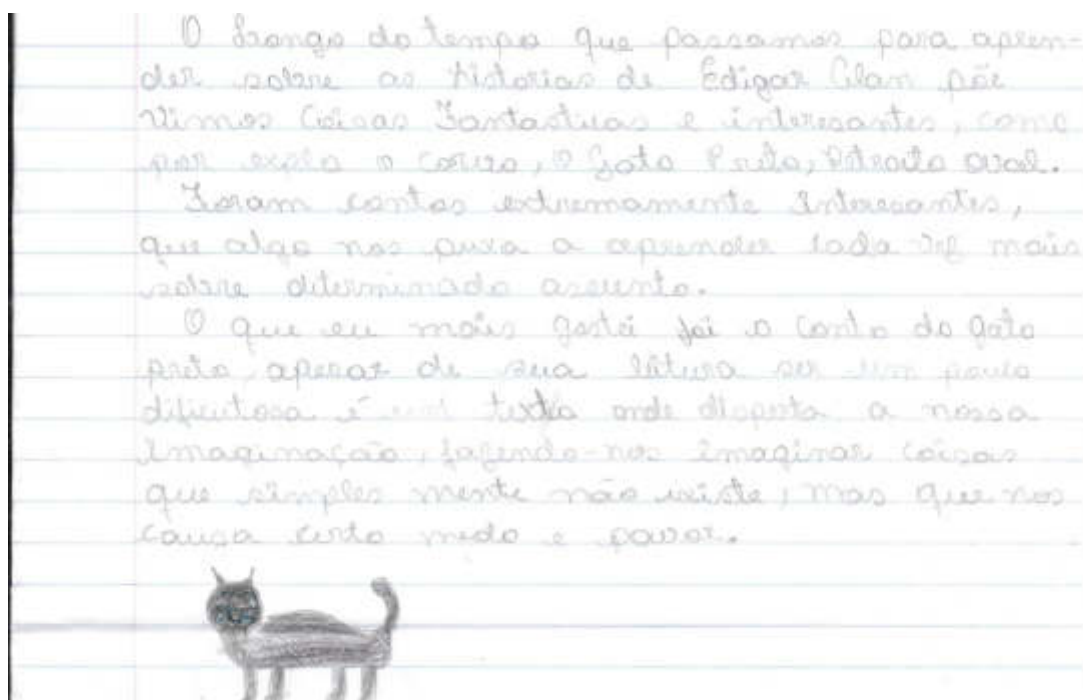
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

## Imagem 24- Avaliação do A7



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

## Imagem 25 – Avaliação A10



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

As avaliações dos alunos, acima, em relação à execução do projeto e as leituras proporcionadas ao longo revelam que houve, na sua maioria, entendimento da proposta do trabalho com a literatura e a importância de se ler textos mais

complexos para o acesso a uma linguagem não muito comum entre eles, o que reforça, confirma o que se sugere nessa pesquisa, posto que a vivência com os gêneros literários possibilitou, de certa forma, uma tomada de consciência de si e dos outros, enquanto sujeitos capazes de aprender uma linguagem mais subjetiva.

O espaço criado com a intenção de avaliar o trabalho realizado foi, unicamente, para que a turma refletisse sobre o objetivo de ler literatura e não de mensurar notas pelas respostas corretas ou incorretas, como afirma Cosson (2006, p.115), “[...] se estamos criando um espaço no qual os alunos estão lendo literatura com objetivo, precisamos resistir a tentação de avaliar a performance do aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade realizada”. Sendo assim, compreende-se que o desenvolvimento do letramento literário é um processo que se construirá com muitas leituras de textos literários.

A conversa com os professores de língua portuguesa da escola foi para apresentar o projeto, explicar a metodologia utilizada e como foram os resultados, tendo como suporte da análise e avaliação o Diário de bordo e os registros avaliativos. Foi colocada de forma sucinta a importância e a necessidade do trabalho com textos literários de forma integral e não fragmentada, como trazem os livros didáticos; a inserção de textos mais longos e complexos para a ampliação do vocabulário e desenvolvimento do letramento literário dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o levantamento bibliográfico que embasou essa pesquisa acerca da leitura, leitura literária e a importância da literatura para a formação humana dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, cumpriu-se o propósito, ou seja, a elaboração de uma intervenção pedagógica que desse conta ou minimizasse a falta da leitura de textos literários. Em seguida, a tarefa mais importante da pesquisa foi aplicar a proposta de intervenção e a análise dos resultados.

Pretende-se, com isso, registrar não só as considerações da pesquisa em si, como também relatar os fatores que comprovam, com a aplicação da proposta de intervenção, os desafios, as dificuldades e as possibilidades encontradas durante todo o processo de execução do projeto didático.

Em relação à metodologia da pesquisa, pode-se dizer que não houve grandes dificuldades em discutir os problemas da leitura e literatura na escola, uma vez que foi considerada a experiência da pesquisadora como docente e como formadora de professores. Também, adotou-se como suporte as leituras teóricas estudadas nas disciplinas proporcionadas pelo mestrado, acrescidas de outras leituras que fundamentaram a relação da escola com a literatura para a formação do letramento literário.

Ao concluir essa pesquisa, vários aspectos importantes que foram vivenciados durante o curso de mestrado são essenciais para a transformação da prática pedagógica: ação-reflexão-ação, uma vez que o curso tem por objetivo instrumentalizar os professores do ensino fundamental para o exercício da docência de forma qualitativa. A primeira ação do mestrado é oportunizar as leituras para embasar o professor para a reflexão e análise dos problemas diagnosticados em sala de aula e, a partir disso, agir na busca de possíveis soluções em relação ao ensino da língua.

Nessa oportunidade de qualificação profissional do docente, verificam-se duas relações que são importantíssimas para o ser professor: uma diz respeito à transposição didática, aliar a teoria à prática; a outra se refere à própria formação, concebendo uma prática embasada no ensino da linguagem para uso dos alunos em diversas situações comunicativas.

Partindo dos debates referentes à construção do ser professor, realizados nas aulas do curso do mestrado, vinculados às experiências de sala de aula, às questões formativas e pelas preocupações e inquietações, dos professores

mestrandos, percebeu-se que ainda há um longo caminho a ser trilhado rumo à ressignificação de toda uma prática docente, mesmo para aqueles que já têm bastante tempo de sala de aula.

De um lado, tem-se um sistema burocrático que engessa o fazer pedagógico, que aponta o tempo todo que os alunos estão no padrão crítico em relação às habilidades leitoras e escritoras; por outro, esbarra-se na falta de condições estruturais e materiais na escola, valorização e tempo. No entanto, tem-se a certeza de que algo precisa ser feito para criar um ambiente favorável à formação leitora do aluno.

O primeiro passo foi dado para minimizar a distância entre as leituras teóricas e a prática de sala de aula. O ingresso ao curso de mestrado tornou-se a possibilidade de compreender qual a concepção de leitura que se tem e qual o sentido dela na docência, ciente de que toda metodologia está embasada em uma concepção de ensino e aprendizagem. O segundo foi sugerir um trabalho com a literatura para a formação do letramento literário para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, concebendo a leitura como prática social e a língua na sua interação.

Para tanto, priorizou-se o trabalho com a leitura de textos literários, por acreditar que proporcionariam uma identificação com as questões polêmicas e com os sentimentos relacionados à vida. Por acreditar, ainda, que ao ter contato com a literatura de forma completa os alunos colocariam em movimento os sentidos, o desejo, a imaginação.

Para além disso, no que se refere aos desafios encontrados no decorrer da aplicação e, que na maioria das vezes, dificultam e impedem a entrada da literatura na sala de aula, cita-se a complexidade dos textos literários e, principalmente, a crença do professor em ter como verdade a incapacidade de leitura pelos alunos de textos mais longos e mais “difíceis”. O professor precisa ser um leitor, gostar de literatura para, mesmo com todas as intempéries, oportunizar a leitura literária. Essa é uma temática que deve ser objeto de preocupação e estar presente na formação inicial e continuada dos professores.

Outro grande desafio encontrado na análise da aplicação da proposta foi no reconhecimento do vocabulário por parte dos alunos. Termos e palavras desconhecidas dificultaram a leitura e, conseqüentemente, a interpretação e compreensão dos textos. A falta de leituras de textos mais longos, da exploração do

texto em sala, o pouco conhecimento da linguagem literária, e até dos elementos gramaticais tornaram a leitura mais vagarosa e difícil. Para que o objetivo fosse alcançado, foi necessário um tempo maior para a leitura, discussão sobre as questões relacionadas à construção de sentido do texto, o que tornou para muitos o ato de ler cansativo.

A proposta de intervenção partiu do texto literário como objeto de estudo para as questões relacionadas à linguagem literária e humanas proporcionadas pela literatura, com uma concepção de leitor diferenciada que sai da decodificação para a interação, inferências, diálogo com o texto. Percebeu-se que tudo que se propôs era novo para os alunos, portanto estranho aos ouvidos, olhos e coração. Foi necessário que houvesse, durante todo o tempo, a interação entre alunos e pesquisadora para que houvesse compreensão da proposta e participação da turma.

A análise que se pode fazer ao direcionar o olhar para o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental, ao término dessa pesquisa, é que as práticas pedagógicas resistem às mudanças, ficando a literatura para aqueles que têm maturidade de entender um texto mais complexo e mais longo. Desse modo, os alunos permanecem sem acesso a bons textos literários, ficando submetidos à disposição do professor em inserir a literatura nas atividades pedagógicas.

O ensino das capacidades leitoras e escritoras e as relacionadas à matemática são, na atualidade, prioridade das instituições de ensino, como se o ensino da literatura não contribuísse na formação leitora dos alunos. Observa-se que o texto literário fragmentado ainda perdura nas atividades escolares e nos discursos dos educadores, fazendo com que os alunos não desenvolvam o letramento literário.

Diante desse cenário, ressignificar as aulas de literatura tornou-se uma necessidade urgente, uma vez que a escola é um espaço privilegiado para que os textos literários sejam generosamente compartilhados sob responsabilidade dos mediadores de leituras que, na maioria das vezes, são os docentes.

Formar leitores sempre foi uma das tarefas mais árduas para o professor e formar um leitor literário constitui-se em um desafio ainda maior. Os alunos precisam experimentar a leitura dos diversos textos literários, dos mais simples aos mais complexos. Essa vivência com os textos literários poderá possibilitar a busca de outras leituras nas várias situações, como biblioteca, feiras, internet, possibilitando que façam escolhas de acordo com as preferências e interesses.

Nesse sentido, tem-se no professor a figura do mediador, o agente que poderá criar um ambiente propício de mudanças necessárias à aprendizagem dos alunos, tanto em relação ao ensino de literatura quanto ao uso das TDCI em sala de aula. Mesmo com as dificuldades estruturantes da escola, é possível, com esforço, inserir a tecnologia nas aulas de língua portuguesa, já que não se pode mais ficar à margem de todo o contexto digital que cerca o aluno dentro e fora da escola.

Ao inserir a literatura na sala de aula, sempre que possível, deve-se considerar que ao mesmo tempo em que se avalia o aluno, a prática pedagógica do professor também está sendo avaliada, portanto importa verificar nas leituras dos alunos se eles fazem inferências, se relacionam com outras leituras, identificam os papéis sociais representados nos textos estudados e, em especial, se o professor é exemplo de leitor que conduz a leitura literária de modo a formar leitores capazes de ler e entender o que lê. Para que isso aconteça, precisa-se romper a barreira do silêncio e estabelecer um diálogo entre leitor/ texto e vice versa, com a mediação do professor e ademais há que se compreender a necessidade de planejar propostas significativas que contemplem atividades permanentes para a formação pessoal e cultural dos alunos.

Não obstante, essa pesquisa procurou não somente indicar o professor e a escola como responsáveis pelo insucesso da leitura e a falta da literatura na sala de aula, haja vista que os resultados são publicados constantemente. É frente a essas dificuldades que pesquisadores são movidos a proporem alternativas para a solução dos problemas relacionados à literatura.

Destarte, é salutar esclarecer que muitas vezes o professor não realiza o trabalho com o texto literário em sala de aula porque não tem condições favoráveis, tais como: número elevado de turmas e a impossibilidade de tirar cópias de textos para muitos alunos; não há livros suficientes na biblioteca; os laboratórios de informática não oferecem condições de uso, não há pessoas, na maioria das vezes, qualificadas e muito menos internet. Esses fatores dificultam, mas não devem impedir a entrada da literatura em sala de aula, da leitura plurissignificativa, o desejo de contribuir na formação leitora dos alunos, no diálogo entre os envolvidos e na coragem de fazer diferente.

Pode-se, por fim, dizer, com segurança, que somente o desenvolvimento de um projeto não vai resolver a falta da leitura literária na escola, é necessário o esforço conjunto de todos os professores, construindo práticas coletivas que venham

contribuir com o desenvolvimento do letramento literário dos alunos. No entanto, a semente foi lançada e colhemos bons frutos, como se pode verificar nas avaliações dos alunos, contudo cabe à escola, na ausência de prescrições nos documentos oficiais para o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental, a preocupação e organização do planejamento em prol de uma política voltada à leitura de textos literários.



## REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. SEAPE – 2015/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015 – Anual. Conteúdo: Revista Pedagógica - Língua Portuguesa - 9º ano do Ensino Fundamental.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

AZEVEDO, R. **Formação de leitores e razões para a literatura**. Artigo publicado em SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo, DCL, 2004. ISBN 85-7338-927-3. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf>. Acesso em: 19 de mar. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª. ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTHES, Roland. **AULA**. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

BAUMAN, Sigmunt. **Vida Líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BONDACZUK, Pedro. **Arte e Ciência**. Disponível em: <http://www.debatesculturais.com.br/arte-e-ciencia/>. Acesso em 08 de ago. 2017.

BRASIL, Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Fundamental. B823p **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. (1º ao 4º ano) – Brasília, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, MEC, 1998. In: BRITO, Eliana Vianna; MATTOS, José Miguel; PISCIOTTA, Harumi (Org.). PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

CAMPOS, Bartolomeu Queirós - Revista *Amãe Educando* nº 210, abril/90 - p. 14). Disponível em: <[http://projetotertuliasliterarias.blogspot.com.br/2009/06/entresilenciosdialogos\\_4271html](http://projetotertuliasliterarias.blogspot.com.br/2009/06/entresilenciosdialogos_4271html)>. Acesso em jan. 2017.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre azul/Duas cidades, 2004. P. 169-191.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português: linguagens**, 7. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana. **Navegar e ler na rota do aprender**. In: Tecnologias para aprender. COSCARELLI, Carla Viana (org.). 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSSON, Rildo. **Círculo de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **O espaço da literatura na sala de aula**, In: Literatura: ensino Fundamental/ Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson, - Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010. 204p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v.20).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita**: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófora), In: Gêneros orais e escritos na escola/tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pensamentos**. Disponível em: <[http://www.pensador.info/p/frases\\_de\\_paulo-freire//1/](http://www.pensador.info/p/frases_de_paulo-freire//1/)>. Acesso em 08 de ago. 2017.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Mediação**: estratégia facilitadora da compreensão LEITORA, In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et AL. Leitura e mediação pedagógica. São Paulo: Parábola, 2012.

GOMES, Luiz Fernando. **Redes sociais e escola**: o que temos de aprender?. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (orgs.). Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender? 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HIGUCHI, Kazuro Kojima. **Literatura, comunicação e educação**: um romance em diálogo com a mídia. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

JOLIBERT, Josette. **A pedagogia por projeto como alavanca para as aprendizagens**. In: *Leitura e Escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. Maria Cecília de Oliveira Micotti (org.). São Paulo: Contexto, 2009.

JOVER-FALEIROS, Rita. **Sobre o prazer e o dever ler**: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia, RESENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Leitura e formação de professores**. In: *A Escolarização da leitura literária*. Aracy Alves Martins, Heliana Maria Brina Brandão, Maria Zélia Versiani Machado (organizadoras), - Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE Eliana Borges Correia de. **Literatura e formação de leitores na escola**. In: *Literatura: ensino Fundamental/ Coordenação*, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson, - Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010. 204p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v.20).

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Pedagogia de Projetos**: intervenção no presente. Artigo. *Revista Presença Pedagógica* mar/abril. Belo Horizonte/MG: Editora Dimensão, 1996 v.2 n.8.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **Educação, leitura e literatura**: diálogos possíveis. In: *Literatura: ensino Fundamental/ Coordenação*, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson, - Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010. 204p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v.20).

MARIA, Luzia de. **Leitura & Colheita**: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: configuração, dinamicidade e circulação. In: *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (Org.). Luiz Antonio Marcuschi [et ali], - 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOISÉS, Massaud. **A Análise Literária**. 19 ed. São Paulo: Cutrix, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NERY, Alfredina. **Modalidade organizativa do trabalho pedagógico**: uma possibilidade. In: ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização Jeanete Beauchamp. Sandra do Nascimento. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada**: história, teoria e crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

**Número de leitores caiu 9,1% no país em quatro anos, segundo pesquisa**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/03/numero-de-leitores-caiu-91-no-pais-em-quatro-anos-segundo-pesquisa.html>>. Acesso em: 19 de mar. 2016.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. **O professor como mediador das leituras literárias**. In: Literatura: ensino Fundamental/ Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson, - Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010. 204p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v.20).

OLIVEIRA, Luciano, Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro, TINOCO, Glícia Azevedo, SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

PAIVA, Aparecida. **Estatuto Literário e escola**, In: : A Escolarização da leitura literária. Aracy Alves Martins, Heliana Maria Brina Brandão, Maria Zélia Versiani Machado (Org.), - Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Facebook**: um estado atrator na internet, In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Wilson (orgs.). Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender? 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades**: teoria e prática. São Paulo: Formato, 2005.

PERISSÉ, Gabriel. **Ler, Pensar e Escrever**. São Paulo: Arte & Cultura, 1996.

PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para atuação docente**. 2.ed, - Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Revista Amai Educando** nº 210, abril/90 - p. 14) disponível em:<[http://projetotertuliasliterarias.blogspot.com.br/2009/06/entre-silencios-e-dialogos\\_4271.html](http://projetotertuliasliterarias.blogspot.com.br/2009/06/entre-silencios-e-dialogos_4271.html). Acesso em 28 de abr. 2017.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Apresentação: Gêneros orais e escritos como objeto de ensino**: Modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos Multiletramentos**: diversidade cultural de linguagens na escola, IN: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. **Do reino da Beleza à república do gosto**: questões para o letramento literário. In: RAMOS, Darnival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos Santos; PINHO, Maria José de (Org.). Ensino de Língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. **Experiências de leitura no contexto escolar**. In: Literatura: ensino Fundamental/ Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson, - Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010. 204p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v.20).

SILVA, Márcia Cabral de. **A leitura literária como experiência**. In: DALVI, Maria Amélia, RESENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). Leitura de Literatura na Escola. São Paulo: Parábola, 2013.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: Escolarização da leitura literária. Aracy Alves Martins, Heliana Maria Brina Brandão, Maria Zélia Versiani Machado (Org.). - Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel Ángel Beraza. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. **Letramento digital**: desafios e possibilidades para o ensino. In: Tecnologias para aprender. COSCARELLI, Carla Viana (Org.). 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.